


Fábio Hoffmann Pereira  
Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
Cleriston Izidro dos Anjos  
(organização)

## VII SLBEI

Seminário  
Luso-Brasileiro de  
Educação Infantil

## III CLABIE

Congresso  
Luso-Afro-Brasileiro de  
Infâncias e Educação



**ANAIS DO VII SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL E III CONGRESSO LUSO-AFRO-  
BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO**  
Infância(s), cidadania e democracia



Universidade Federal de Alagoas  
2024

# **VII SLBEI**

Seminário  
Luso-Brasileiro de  
Educação Infantil

# **III CLABIE**

Congresso  
Luso-Afro-Brasileiro de  
Infâncias e Educação

**ANAIS DO VII SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL E III CONGRESSO LUSO-AFRO-  
BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO**  
Infância(s), cidadania e democracia



Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Campus Arapiraca  
Biblioteca Setorial *Campus* Arapiraca - BSCA

- S471 Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil (7.: 2024: Maceió, AL)  
Anais do VII Seminario Luso-Brasileiro de Educação Infantil [e] III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, 30 out. a 01 nov. 2023 [recurso eletrônico]: infância(s), cidadania e democracia / organizado por Fábio Hoffmann Pereira, Fernando Ilídio da Silva Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos. – Maceió: UFAL, 2024. 1297 f.: il.
- Título da capa: Anais do VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e III Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Infâncias e Educação: infância(s), cidadania e democracia  
Inclui referências  
Universidade Digital (UD) – UFAL (Campus Arapiraca).  
Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/5203>  
ISBN: 978-65-01-02958-0
1. Educação infantil. 2. Movimentos sociais. 3. Políticas públicas. 4. Democracia. 5. Formação de professores. 6. Justiça social. I. Pereira, Fábio Hoffmann, org. II. Ferreira, Fernando Ilídio da Silva, org. III. Anjos, Cleriston Izidro dos, org. IV. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação (III: 2024: Maceió, AL). V. Título. VI. Título: [Anais do] Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação.

CDU 37

Fábio Hoffmann Pereira  
Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
Cleriston Izidro dos Anjos  
(organização)

## **VII SLBEI**

Seminário  
Luso-Brasileiro de  
Educação Infantil

## **III CLABIE**

Congresso  
Luso-Afro-Brasileiro de  
Infâncias e Educação

# **ANAIS DO VII SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E III CONGRESSO LUSO-AFRO- BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO**

Infância(s), cidadania e democracia

Os textos aqui reunidos foram aprovados para apresentação no VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, realizados de 30 de outubro a 01 de novembro de 2023, na Cidade de Maceió, Alagoas, Brasil. O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva de suas autoras e autores.



Universidade Federal de Alagoas  
2024

# **VII SLBEI**

**SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

# **III CLABIE**

**CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO  
DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO**

# **Infância(s), cidadania e democracia**

**30 de outubro a 01 de novembro de 2023  
Maceió, Alagoas, Brasil**

**COORDENAÇÃO GERAL**

**Cleriston Izidro dos Anjos  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil**

**Fábio Hoffmann Pereira  
Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, Brasil**

**Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
Universidade do Minho, Braga**

# COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Paula Cordeiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil

Andréa Avelar Duarte

Instituto das Comunidades Educativas / Agrupamento Escolas de  
Gondifelos / Centro de Investigação em Estudos da Criança da  
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

Arlinda Conceição dos Santos

Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Sumbe, Angola

Augusto José Fazenda

Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Sumbe, Angola

Celestino Gando Caieie

Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Sumbe, Angola

Cleriston Izidro dos Anjos

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

Fábio Hoffmann Pereira

Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, Brasil

Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa

Escola Superior Pedagógica do Bengo, Caxito, Angola

Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Lourenço Lino de Sousa  
Instituto Superior de Politécnico do Cuanza Sul, Sumbe, Angola

Lúcia Fernanda Dassala Chipuca  
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Benguela,  
Angola

Luciana Aparecida Araújo  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil

Marcia Aparecida Gobbi  
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Lurdes Dias Carvalho  
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Maria Tereza Jacinto Sarmento Pereira  
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

Marisa da Graça do Espírito Santo Costa  
Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de  
São Tomé e Príncipe, São Tomé, São Tomé e Príncipe

Nanci Helena Rebouças Franco  
Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil

Pedro Cardoso da Silva  
Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Sumbe, Angola

Solange Estanislau dos Santos  
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Sebastião/SP,  
Brasil

Suzana Marcolino  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

# SUMÁRIO

Eixo Temático 1. Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês	18
Eixo Temático 2. Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença	379
Eixo Temático 3. Crianças e(m) movimentos sociais	569
Eixo Temático 4. Vidas, corpos e experiência democrática	600
Eixo Temático 5. Migrações, itinerâncias, vulnerabilidades e justiça social	654
Eixo Temático 6. Políticas públicas para/com crianças desde bebês	672
Eixo Temático 7. Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais	838
Eixo Temático 8. Participação social e política de crianças desde bebês	900
Eixo Temático 9. Formação e condições de trabalho de profissionais da educação	988
Eixo Temático 10. Tecnologias, democracia e risco digital	1.228



# INFÂNCIA(S), CIDADANIA E DEMOCRACIA

## Apresentação

*Cleriston Izidro dos Anjos<sup>1</sup>*  
*Fábio Hoffmann Pereira<sup>2</sup>*  
*Fernando Ilídio Ferreira<sup>3</sup>*

O Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação vêm se constituindo como importantes espaços de encontros e partilha de produção de conhecimento e de práticas pedagógicas ao longo dos anos. E a consolidação de trabalho de parcerias institucionais, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis – GEPPECI no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão em linhas de investigação que concentram importantes

---

<sup>1</sup> Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq).

<sup>2</sup> Professor do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq).

<sup>3</sup> Professor da Universidade do Minho. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq).

contribuições para os Estudos da Infância, para a Educação Infantil e para a Formação de Docentes para a Primeira Infância em Alagoas, de modo mais específico, mas também no Brasil e no exterior, como é o caso dos projetos de pesquisa em Portugal e de formação docente em Angola.

Os objetivos principais do evento são fomentar a partilha e a discussão de trabalhos de pesquisa e relato de experiências no campo da educação das crianças de 0 a 10 anos de idade, em idade escolar para a frequência à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, reunindo parceiros institucionais, pesquisadores, profissionais e estudantes. Os dois eventos, em conjunto, constituem um evento que busca ser permanente e de referência para o campo da pesquisa e da formação especialmente para professores, gestores, estudantes de licenciatura e pós-graduação, além de outros profissionais das diversas áreas que atuam com crianças desde bebês, sejam em creches, pré-escolas, escolas ou demais instituições. É também um evento que procura dar visibilidade à produção científica qualificada na área dos Estudos da Infância, na busca pelo diálogo e construção de uma rede que envolve pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau.

O tema da edição de 2023 pretendeu discutir como a democracia e a construção da cidadania impactam as infâncias e a educação de crianças desde bebês e pensar sobre a construção da democracia, por elas e com elas, vislumbrando a criação de outro mundo, em que a tônica seja a defesa e a manutenção do Estado democrático de direito, a diminuição das desigualdades e o respeito a todas as formas de existência humana.

O VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação contaram com conferências, mesas redondas, oficinas e painéis e aconteceu presencialmente no período entre 30 de outubro e 01 de novembro de 2023, no *Campus A. C. Simões* da Ufal e em outros espaços públicos da cidade de Maceió.

Estamos convictos de que o VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e

Educação vem se constituindo como um evento fecundo para que a Educação Infantil e os Estudos da Infância se desenvolvam em espaços e em tempos promotores e produtores de cidadania, alicerçados por uma sólida base de conhecimentos, frutos dos diálogos de importantes pesquisas realizadas na área.

Na primeira edição, em 2015, com o tema “O Lugar das crianças nas políticas e práticas educacionais” o I Seminário Luso-Brasileiro em Educação da Infância (I SLBEI) em conjunto com a IV Semana Internacional de Pedagogia, com o tema “Tensões Locais e Globais das Políticas Educacionais na contemporaneidade” foram realizados no período de 21 a 25 de novembro de 2015 e sediados nas instalações do Centro Cultural e de Convenções Dona Rute Cardoso, no bairro do Jaraguá, Maceió, Alagoas. Procurou levar à comunidade científica e acadêmica um maior conhecimento a respeito das políticas educacionais na contemporaneidade, principalmente na Educação Básica e, em especial, na Educação Infantil. Contaram com conferência de abertura, palestras, mesas-redondas, minicursos, oficinas e apresentações de trabalhos científicos, reunindo pesquisas e experiências diversificadas de estudantes de graduação e de pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) que permitam debates e embates construtivos acerca das temáticas apresentadas.

A segunda edição foi realizada em Braga, Portugal, em julho de 2016 (II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância - "Investigação, formação docente e culturas da infância"), organizado pela Universidade do Minho (UMinho). A terceira edição realizou-se novamente no Brasil, em julho de 2017 (III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil - "Políticas, Direitos e Pedagogias das Infâncias").

Em 2018, na quarta edição, como efeito das reflexões e parcerias que a Ufal (Brasil) e a UMinho (Portugal) vinham realizando com outros grupos e instituições, desabrocha o CLABIE – Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação. A quarta edição do SLBEI - Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância e I CLABIE - Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação realizou-se em Aveiro - Portugal (em novembro 2018) sob o tema "Educação, culturas e cidadania das crianças".

O V SLBEI - Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e II CLABIE - Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação realizou-se em S. Paulo – Brasil Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), entre os dias 10 e 13 de dezembro de 2019, sob o tema "Infâncias, cidade e democracia". Nesta quinta edição, consolidaram-se e afirmaram-se os traços principais do evento: a) O SLBEI e o CLABIE pretendem contribuir com o fortalecimento da interlocução entre os mundos acadêmico e profissional e da vertente da interação com a sociedade e b) O SLBEI e o CLABIE pretendem ser espaços plurais, abertos e democráticos de discussão em torno da Educação de Infância/Educação Infantil e da democracia no Brasil configurando-se como espaços de questionamento e de superação de um conhecimento totalitário que a ciência moderna inspirou e que ainda hoje caracteriza, em grande parte, a produção acadêmica. Destaca-se, ainda, o fato de que o evento tem se constituído como um espaço articulador de pesquisadores e pesquisadoras vinculados/as à instituições de diferentes estados do país e de fora dele, como no caso dos/as pesquisadores/as dos países do continente africano de língua portuguesa e de instituições portuguesas.

Com o aumento crescente do público (em 2019, o evento contou com 805 pessoas inscritas), aliado à capacidade de articular diferentes estados do país, ficou acordado, em reunião de pesquisadores, que o evento passaria a ser realizado bianualmente, tendo em vista o aumento considerável do número de participantes em cada uma das edições e a necessidade de mais tempo para preparação do evento.

A sexta edição, em 2021, foi realizada de forma presencial e *online*, em meio à pandemia de Covid-19, e incluiu o VI Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o Pré-Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias em Educação, tendo lugar na Universidade Federal de Alagoas, nos dias 9 e 10 de dezembro.

Em 2023 tivemos a alegria de retomar o formato presencial do evento e também o lugar onde ele nasceu: a cidade de Maceió, Alagoas, Brasil. Com o tema "Infância(s), cidadania e democracia", dando expressão ao interesse demonstrado pelos/as participantes na edição anterior, em 2021. Pretendeu-se favorecer a partilha e a discussão de

trabalhos dos mundos acadêmico e profissional, com vistas ao desenvolvimento de parcerias, redes e projetos de pesquisa de âmbito nacional e internacional.

O tema geral procurou trazer para o debate as questões da democracia e da cidadania, tendo em conta, especialmente, o modo como elas adentram nos mundos sociais e culturais da(s) infância(s); a sua relação com práticas educacionais, curriculares e pedagógicas e, em última instância, as formas variadas como repercutem nas relações entre crianças e adultos/as, nos direitos das crianças e nas suas realidades vividas. Os debates desenvolveram-se com vivacidade em torno de dez eixos temáticos, a saber:

1. Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês. As crianças, desde bebês, comunicam os seus saberes e experiências através de diferentes linguagens que importa escutar e conhecer. Enquanto campo de direitos e de práticas, é fundamental refletir sobre os direitos da criança desde a afetividade dos pais à ação educativa e discutir sobre o desenvolvimento da linguagem e as diversas línguas maternas que as crianças podem apresentar.

2. Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença. As perspectivas decoloniais e interseccionais fornecem-nos novas lentes teóricas para pensar as infâncias e as crianças, desde bebês, considerando marcadores da diferença como gênero, raça e classe, e desse modo fomentar discussões em pesquisas e também em práticas pedagógicas que possam indicar formas próprias de construir pedagogias com as crianças que rompam com a perspectiva do adultocentrismo.

3. Crianças e(m) movimentos sociais. Os contextos institucionais, como a família e a escola, têm tido um grande destaque nas pesquisas, sendo necessário também estudar a relação entre movimentos sociais e infâncias, desde bebês, com o objetivo de problematizar, conhecer e fomentar conhecimentos sobre a produção de infância, relações sociais e políticas públicas para e com as crianças em contextos urbanos e rurais.

4. Vidas, corpos e experiência democrática. Democracia pode ser considerada como conceito e prática em constante construção. Em diferentes partes do mundo, como no Brasil, ela é ainda extremamente

frágil, exigindo por isso reflexões sobre sua importância para a infância, desde bebês. Ela é construída e vivida desde tenra idade? Como é corporizada na vida cotidiana? Como produzir práticas democráticas em diversos espaços públicos? Estas e outras questões são pistas para debate.

5. Migrações, itinerâncias, vulnerabilidades e justiça social. Sempre existiram itinerâncias e migrações, mas o fenômeno coloca-se hoje com uma grande complexidade. Frequentemente em busca de melhores condições de vida, as crianças e as famílias vivem deslocamentos e desenraizamentos geradores de violência, pobreza, discriminação e exploração. Aliando a produção de conhecimento e a luta por justiça social, são essenciais as investigações acadêmicas que tratem de processos migratórios e vulnerabilidades que passaram a produzir diferentes infâncias no Brasil e no mundo.

6. Políticas públicas para/com crianças desde bebês. As crianças, desde bebês, têm sido negligenciadas por políticas neoliberais orientadas para a produtividade e a formação de capital humano. São necessárias pesquisas empíricas, análise de políticas, ensaios que debatam as políticas públicas para a educação de crianças, desde bebês, considerando os diversos contextos da infância, tendo especialmente em vista a garantia dos seus direitos.

7. Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais. São várias as temáticas, as pesquisas e as reflexões que se abrem neste eixo.

Pesquisas na interface entre as infâncias, territorialidades e educação, que tratam, dentre outras temáticas, sobre: educação e garantia dos direitos das crianças indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais. Pesquisas e reflexões que enfoquem: as infâncias nas manifestações de suas culturas e desenvolvimento de laços de pertencimento nas comunidades e nas instituições (educativas e de outros contextos); as resistências cotidianas por respeito às suas identidades e direitos; a participação nos movimentos sociais.

8. Participação social e política de crianças desde bebês. A questão da participação de crianças e bebês tem sido amplamente abordada em relatórios, estudos e pesquisas, mas muitas vezes de forma

despolitizada e num sentido mais instrumental do que emancipatório. Serão discutidos os estudos que enfatizam a participação social e política de crianças, desde bebês, em espaços públicos e coletivos, na cidade, nas ruas, nas creches e pré-escolas. Como tem sido a escuta das vozes desses sujeitos infantis? Quais relações antiadultocêntricas estão sendo estabelecidas entre adultos/as e crianças? Quais tem sido os movimentos dados para garantir a presença das crianças e bebês na vida social? Quais são as propostas para a participação das crianças pequenas na elaboração de políticas públicas?

9. Formação e condições de trabalho de profissionais da educação. A formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade equilibrada e justa. O processo de formação inicial e continuada de professores, ao fomentar um olhar reflexivo e crítico sobre as relações entre a educação, a criança e a sociedade, constitui-se como andaime de uma profissionalidade comprometida com a educação e os direitos da criança, que é concomitante com condições dignas e trabalho e a valorização e o reconhecimento profissional. Este eixo acolhe pesquisas e reflexões que articulem estes tópicos, seja a nível da ação de comunidades escolares concretas, seja a nível da ação de grupos ou associações profissionais, seja ainda a nível de análise de políticas sociais e educativas.

10. Tecnologias, democracia e risco digital. As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das crianças, desde bebês, sendo várias as suas implicações nas esferas da educação, da saúde, do trabalho, do lazer e da própria democracia. Numa sociedade de risco digital e, em particular, com o acelerado processo de digitalização da educação, importa problematizar os riscos da desregulamentação das redes sociais e a sua utilização como espaço de proliferação de movimentos radicais e dos discursos de ódio e analisar as implicações do avanço da IA para e sua implicação na aprendizagem.

Em torno desses dez eixos temáticos, discutiu-se modos de viver e de produzir a vida que tem se apresentado ao cotidiano daqueles e

daquelas que pensam e fazem a educação das crianças pequenas e pequenininhas, seja no âmbito dos direitos, das políticas ou das pedagogias que estão permeados pelas perdas de direitos sociais. Envolve ainda uma discussão a respeito de algumas abordagens que têm sustentado experiências de educação das crianças em instituições públicas e privadas. Também nos interessam as questões éticas, metodológicas e epistemológicas que têm orientado nossas pesquisas, além dos problemas e desafios que acompanham os Estudos da Infância e a Educação Infantil. Congrega ainda questões em torno da construção de políticas públicas para as crianças desde bebês, no sentido de indicar perspectivas e caminhos diante das transformações que enfrentamos, desde a pandemia, passando pelas mudanças climáticas e o contexto político local, nacional e internacional. Acreditamos ser de suma importância dialogar sobre o impacto das questões macrossociais na vida das crianças, que são as mais vulneráveis, especialmente quando consideramos as diferenças étnico-raciais, de gênero, de classe, dentre outras.

Ancorado em referenciais teóricos, metodológicos e éticos consistentes, mas também em um posicionamento epistemológico e ontológico congruente com o compromisso social e político que as crianças e a educação nos exigem, buscamos reafirmar a natureza multi e interdisciplinar dos Estudos da Infância, da Educação e da Educação Infantil, em particular, procurando questionar e superar as clássicas fronteiras disciplinares, de modo a produzir e a comunicar um conhecimento transdisciplinar mais acolhedor da complexidade dos contextos e da vida quotidiana das crianças. O evento contou em suas comissões organizadora e científica com pesquisadores(as) das seguintes áreas: Educação, Ciências Sociais, Psicologia e Estudos Urbanos.

Em uma perspectiva da formação de docentes e da pesquisa, o evento une investigadores/as, educadores/as, professores/as, formadores/as, estudantes e demais interessados/as nas pesquisas, nos debates e nas propostas relacionadas com o campo da Infância e da Educação. Pretende-se igualmente fomentar o intercâmbio de profissionais que atuam em diversos contextos de educação das crianças desde bebês, almejando promover o bem-estar, a cidadania e os direitos das crianças. O evento ocorrerá presencialmente entre



nos dias 30 e 31 de outubro e 01 de novembro no Campus A. C. Simões da Ufal, com uma programação que inclui conferências, mesas redondas, painéis e oficinas, podendo ser apresentados trabalhos científicos e relatos de práticas. A programação completa está hospedada no site oficial do evento, em [www.doity.com.br/slbei2023](http://www.doity.com.br/slbei2023).

Gostaríamos, por fim, de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que o VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação pudesse ter acontecido em meio a tantas adversidades, em especial às pesquisadoras e aos pesquisadores parceiros, secretarias de educação e profissionais da educação básica. As contribuições de vocês, registradas neste ebook foram fundamentais para a construir a grandeza, a relevância e a qualidade do evento. Muito obrigado.

# **DIREITOS, LINGUAGENS E SABERES DAS CRIANÇAS DESDE BEBÊS**

**Eixo Temático 1**

# O PROTAGONISMO DOS BEBÊS

**Está legitimado nos documentos oficiais  
da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão  
dos Guararapes?**

*Verônica Nascimento da Silva Abreu<sup>4</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de Pesquisa

## RESUMO

A pesquisa buscou compreender se o Referencial Curricular e o Organizador Curricular da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes garantem o protagonismo dos bebês em suas orientações normativas. Como procedimento metodológico realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental, selecionamos os documentos citados, que norteiam a prática pedagógica dessa Rede. Na segunda etapa realizamos uma leitura preliminar dos documentos, e na sequência os analisamos. Concluímos que os documentos propõem ações que favorecem o protagonismo dos bebês, como sujeitos de direitos, singulares e potentes.

Palavras-Chave: Bebês. Protagonismo. Currículo.

---

<sup>4</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica de Pernambuco. Coordenadora Educacional Jaboatão dos Guararapes, PE - BR. Técnica Educacional do Estado de Pernambuco. Contato: vnsabreu@hotmail.com

## 1. Introdução

Este estudo buscou compreender se os documentos normativos da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes garantem o protagonismo dos bebês para o desenvolvimento das suas aprendizagens, uma vez que essa faixa etária está legitimada na primeira etapa da educação básica que é a Educação Infantil. Consideramos importante essa temática, para refletirmos quais orientações esses documentos trazem reconhecendo os bebês como agentes/atores em espaços coletivos de aprendizagem. Diante de todo o percurso histórico da Educação Infantil aqui no Brasil, procuramos, a partir da pesquisa documental, realizar uma análise do Referencial Curricular como também do Organizador Curricular do Jaboatão dos Guararapes para a creche, mais especificamente, para a faixa etária destinada aos bebês.

Segundo diferentes pesquisadores, os estudos sobre bebês em Creches ou Centros de Educação Infantil, vistos como atores sociais competentes onde nas relações com seus pares constroem cultura, ainda são poucos como também não há uma consonância, tem muito o que expandir. Nos chama atenção os aspectos relacionados ao currículo destinado a essa faixa etária e nos move a curiosidade em pensar se é possível para as docentes que trabalham com bebês, apoiadas nas orientações dos documentos normativos, refletirem a respeito de uma intencionalidade educativa, que oportunize aos bebês, a aprender e se desenvolver a partir experiências significativas, respeitando as singularidades inerentes a eles.

Recentes leituras, apresentaram-nos Simões que (2020) investigou “processos de visibilização e invisibilização, enunciação e silenciamento na produção de conhecimento sobre bebês em creche”. A autora nos permite refletir quanto a necessidade de expansão das produções acadêmicas sobre os bebês nas instituições de educação destinadas a essa faixa etária. Os estudos que se tem sobre criança/infância não contempla as especificidades dos bebês “a ideia de criança, entendida como uma figura conceitual que sustenta os Estudos da infância, não abarca os bebês”. (Tebet, Abramowicz, 2018, p.924). O aporte que as autoras nos trazem, nos inquietou a aprofundar o olhar na direção dos documentos oficiais.

Quando nos debruçamos sobre a Educação Infantil, não podemos deixar de sistematizar um apanhado dos principais documentos que marcaram o processo de construção dessa modalidade da Educação Básica aqui no Brasil. A Constituição Federal de 1988 traz um marco importante com a garantia do atendimento a crianças de 0 a 6 anos em Creches e Pré-escolas, estabelecendo esse atendimento como dever do Estado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 formalizando de fato como 1ª etapa da Educação Básica endossa a responsabilidade do Estado na garantia desse direito. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI em 2009 vêm dar sentido ao currículo como um conjunto de práticas com a intenção de associar experiências e saberes das crianças com o conhecimento do mundo a sua volta, detalha concepção de criança como sujeito histórico e de direito. Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular/BNCC retomando os marcos legais ostenta uma visão integrada de currículo para a Educação Infantil, ratificando as interações e brincadeira como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica. Apesar dos diversos desafios em torno da educação dos bebês, esses documentos representam o importante papel de legitimar e garantir o direito à Educação, questionando as práticas que predominaram durante muitos anos de assistencialismo, que reduziam a experiência das bebês nas creches aos cuidados físicos, que dissociavam o cuidar e o educar.

## 2. Percurso metodológico

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, busca compreender se os documentos normativos da Rede Municipal do Jabotão dos Guararapes garantem o protagonismo dos bebês. Realizamos uma pesquisa documental, que apresenta vantagens pois, “os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo.” (Gil, 2002, p.45).

Desta forma, selecionamos dois documentos que norteiam a prática pedagógica da rede municipal do Jabotão dos Guararapes, o Referencial Curricular, e o Organizador Curricular da Educação Infantil. Na segunda etapa realizamos uma leitura preliminar dos documentos, com nossas lentes nas discussões acerca do protagonismo dos bebês. E finalmente realizamos a análise dos dados. O tratamento dos dados se apoiou na análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011).

### 3. Discussões

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os municípios que eram Sistemas de Ensino foram instados a fazerem reformulações em seus currículos, com a legitimidade que lhes compete. Dessa forma, o município do Jaboatão dos Guararapes que já possuía uma Proposta Curricular homologada em 2012, reestruturou o documento que foi nomeado como Referencial Curricular adequando-o a realidade de seus munícipes. Ao realizarmos a leitura do documento constatamos que ele adota a teoria sociointeracionista, o documento considera o currículo numa concepção crítico emancipatória. Além de trazer contribuições da abordagem de Reggio Emilia que valoriza a curiosidade da criança. O Referencial Curricular analisado também destaca os princípios éticos, políticos e estéticos, além de pautar-se nas 10 competências gerais definidas na BNCC.

O Organizador Curricular, estabelece na sua forma estrutural e organizacional, o indicativo da faixa etária dos bebês e crianças atendidas, subdivido em creche e pré-escola, apresenta os cinco Campos de Experiência e contempla também os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conforme a BNCC. Nos Campos de Experiência estão elencados, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento direcionados a cada faixa etária. De acordo com a BNCC (2017), o organizador curricular é constituído por três quadros: correspondendo aos subgrupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No entanto, o agrupamento das crianças no município pesquisado acontece por ano, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 1: Divisão por faixa etária

DIVISÃO POR FAIXA ETÁRIA		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses)
INFANTIL 1	INFANTIL 2 E INFANTIL 3	INFANTIL 4 E INFANTIL 5

Realizando a leitura da BNCC e do documento, observa-se acréscimos, supressões ou criação nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino, o que condiz com a identidade própria do documento, contextualizando a realidade do município, como nosso foco de interesse são os bebês, apresentaremos o recorte a eles destinado.

Optamos por apresentar, retirando do documento citado, dois objetivos de cada Campo de Experiência que entendemos contemplar o protagonismo dos bebês.

Quadro 2: Campos de Experiências

O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI01EO07JAB) Conhecer o mundo a sua volta a partir das interações com os pares, com os adultos, com os ambientes naturais, sociais e culturais.	(EI01EO12JAB) Expressar suas sensações de desconforto, fome, sono, entre outras.
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI01CG04JAB) Realizar com o seu corpo diferentes possibilidades de deslocamento no espaço interno e ao ar livre utilizando movimentos de empurrar, escorregar, equilibrar-se, correr, dentre outros.	(EI01CG06JAB) Vivenciar situações que explorem os sentidos do corpo e proporcionem descobertas a partir de seus interesses.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI01TS04JAB) Experimentar diferentes marcas gráficas usando o próprio corpo, instrumentos riscantes (gravetos,	(EI01TS05JAB) Brincar com materiais como argila, barro, massa de modelar, papel, caixas, areia, folhas secas,

	pedrinhas, giz, entre outros) e tipos de tintas, utilizando diferentes suportes (papelão, isopor, parede, chão, caixas, madeiras, entre outros).	algodão, lixa, entre outros, utilizando procedimentos como modelar, aglutinar, aglomerar, empilhar, retirar, entre outros.
ESCUÇA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI01EF02JAB) Reconhecer o próprio nome, atendendo quando for chamado.	(EI01EF05JAB) Expressar seus desejos, necessidades e preferências por meio de gestos ou balbucios.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI01ET02JAB) Explorar o mundo físico para descobrir sobre si mesmo e sobre os efeitos de suas ações sobre objetos e pessoas.	(EI01ET04JAB) Explorar o meio ambiente através da ação e observação, manipulando e fazendo descobertas envolvendo os elementos e fenômenos da natureza.

Ao analisarmos o Organizador Curricular da Educação Infantil do Sistema Municipal do Jabotão dos Guararapes, verificamos que vários Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propõem a experimentação, a brincadeira, o manuseio, interação, exploração, entre outras formas de favorecer a autonomia, para o desenvolvimento das aprendizagens, caracterizando assim o protagonismo dos bebês durante o processo. Desta forma, através do documento, em acordo com Brasil (2009), identificamos a oportunidade das professoras da rede de ensino citada, organizarem as suas práticas com base no princípio ético da autonomia e no princípio estético da liberdade de expressão.

Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.90)



Nessa perspectiva, entendemos quão necessário é compreendermos os jeitos específicos dos bebês aprender, criar e relacionar-se, para a construção de um currículo vivo, dinâmico, sob a marca das dimensões do cuidar e educar.

Os cinco Campos de Experiência apontam as vivências que irão possibilitar experiências significativas ao desenvolvimento das aprendizagens. No Campo O eu, o outro e o nós, são propostas experiências ligadas a construção da identidade, ao conhecimento de si mesmo e a construção das relações com os pares e com os adultos. O campo de experiência, Corpo, gestos e movimentos destaca principalmente a exploração dos espaços e as diferentes possibilidades de movimentar-se. Em Traços, sons, cores e formas, os objetivos acentuam experiências com as diferentes manifestações artísticas e culturais, além de valorizar a criação e produção. As experiências ligadas as formas de comunicação aparecem nos objetivos do campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação. Já no campo Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações dentre seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, há ênfase nas experiências a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. As aprendizagens são priorizadas, a partir das experiências com o mundo a sua volta para entendê-lo, nas interações com os outros, na exploração dos objetos, nas diversas formas de comunicação.

Apesar da organização do currículo em campos, conforme orienta a BNCC (2017), sabemos que na prática, as experiências dos bebês são completas, contemplam todos os campos. Durante o banho, por exemplo, ao mesmo tempo que estão sendo cuidados os bebês estão aprendendo sobre o cuidado com o seu corpo, assim como estão tendo a oportunidade de desenvolverem a oralidade através dos diálogos estabelecidos entre eles e a educadora.

#### 4. Conclusões

Consideramos que a possibilidade de analisarmos os documentos que normatizam as propostas curriculares para a Educação Infantil, nos permitiu suscitarmos reflexões acerca dos avanços que ocorreram ao longo da história, voltadas para orientação da construção de

currículos para esta primeira etapa da Educação Básica, que respeitem as suas especificidades. Entretanto, levantou também considerações sobre o quanto, ainda cabem investimentos em estudos que abarquem a faixa etária dos bebês

Verificamos, contudo, que o Referencial Curricular e o Organizador Curricular da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes, subsidiado por documentos normativos da esfera federal e nas concepções de infâncias que colocam a criança como sujeito principal do processo de aprendizagem e desenvolvimento, comportam elementos em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que favorecem o protagonismo dos bebês, colocando-os como sujeitos de direitos, singulares e potentes em suas vivências, suas experiências, suas aprendizagens. Consideramos, que também é necessário avanços nas políticas públicas em benefício da formação profissional específica para a Educação Infantil, que possa estimular a reflexão das professoras e professores, sobre o fazer docente, oportunizando que eles ressignifiquem as suas práticas. Destacamos a importância da construção de propostas curriculares adequadas a cada contexto e que fortaleçam as práticas cotidianas principalmente em creches, onde os bebês têm garantido seu espaço coletivo legítimo de desenvolvimento e aprendizagens.

#### Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 70ª ed. Lisboa: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: MEC, 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Jaboatão dos Guararapes (PE) , Secretaria Executiva de Educação. Referencial Curricular- Prefeitura Municipal do Jaboaatão dos Guararapes:2020.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Seres competentes e sujeitos de direitos: trajetórias dos bebês nas pesquisas acadêmicas e nas creches. DESIDADES - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, n. 33, v.10, p.101- 118, 2020.Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/49014/30145> > Acesso em 14 de ago de 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. ETD: Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692/18669> >. Acesso em 21 de ago de 2023

# SE ESTA RUA FOSSE MINHA? ELA É MINHA!

*Breno Alvarenga Almeida<sup>5</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

O presente trabalho traz o relato de experiência em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Minas Gerais, que objetivou ampliar o repertório estético e cultural das crianças, legitimando uma Educação Infantil democrática e brincante. O projeto “Se esta rua fosse minha? Ela é minha!” se desenvolveu a partir de uma pesquisa das crianças sobre a história e a ocupação das ruas por seus/suas familiares durante a infância e contemplou as narrativas docentes, a criança como pesquisadora e a participação das famílias nas ações do CMEI.

Palavras-Chave: Infâncias. Democracia. Brincadeiras.

---

<sup>5</sup> Pedagogo e Mestre em Educação (Universidade Federal de Lavras). Supervisor Pedagógico (Prefeitura Municipal de Lavras). Professor Adjunto (Pedagogia – Centro Universitário de Lavras/Unilavras), Lavras, Minas Gerais, Brasil. Contato: brenoalvarenga554@gmail.com.

## Introdução

Este texto tem origem em uma rua pequena, com um pé de ingá e uma paineira, com dois bueiros ligados por uma canaleta por onde passavam crianças quando brincavam de pique. Nessa rua desciam carrinhos de rolimã, passavam fanfarras de escolas e, todos os dias, correrias e gritos de crianças brincando. Hoje, essa mesma rua se ensurdece no silêncio. Uma daquelas crianças tornou-se profissional da Educação Infantil e iniciou sua jornada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no interior de Minas Gerais. Diante das suas inquietações e das suas memórias, perguntou às suas colegas de trabalho: quais são as lembranças que vocês guardam do quintal e da rua onde vocês brincavam?

Esses questionamentos deram início a um percurso de ações, que relataremos neste trabalho, articulando com referenciais teóricos da área das infâncias e da Educação Infantil. Este percurso culmina em uma ação que emerge do diálogo entre docentes (em momentos de formação continuada e estudos), crianças e famílias. Com isso, buscamos com este texto, levantar questões e trazer possibilidades para (re)pensar a ocupação das ruas pelas crianças.

Para iniciarmos essa caminhada, foi importante compreender quem são os adultos que estão em contato direto com as crianças que frequentam o CMEI. Quais são as infâncias vividas por essas pessoas? A partir das suas histórias, como oportunizar vivências e experiências que valorizam a escuta ativa e o olhar sensível para/com as crianças no contexto da instituição de Educação Infantil?

Dessa forma, articulando as narrativas das professoras, estudos, formações e as possibilidades de ações com as crianças, surge o projeto “Se esta rua fosse minha? Ela é minha!”, que trouxe as crianças como pesquisadoras e, junto das famílias, criadoras de ações que transformaram o olhar sobre a rua do CMEI e as possibilidades de vivências nesse espaço.

## Despertando achadouros da infância

“Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão

comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.” Manoel de Barros

Manoel de Barros, o escritor e “caçador de achadouros da infância”, nos convida, por meio dos seus textos, a revisitar memórias das crianças que fomos e, sobretudo, a despertar essa criança que muitas vezes adormece dentro da gente. É preciso (e urgente) pensarmos a instituição de Educação Infantil a partir da criança, da visão oblíqua e das raízes crianceiras citadas pelo autor.

Foi com Manoel de Barros que o semestre se iniciou no CMEI de Minas Gerais, em um momento de formação continuada da equipe, quando as professoras foram provocadas a pensar sobre o quintal onde brincavam. Com essa provocação, surgiram diversas narrativas que contribuíram com as reflexões e trouxeram à tona as diversas possibilidades de viver o tempo da infância.

Para Walter Kohan (2019, p. 13), o tempo da infância é o “tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento)”. O autor cita Heráclito ao afirmar que o tempo da infância é aión, que “é uma criança que crianceia, brinca... aión é um reino infantil”. Kohan (2019, p. 11) ainda afirma que “a escola não tem infância”. Inquietos com essa frase, refletimos: a rua tem infância? Como promover ocupações das ruas pelas crianças, pela cultura das infâncias? Como criar memórias semelhantes às que apresentamos no início deste texto?

Adriana Calcanhoto, citada por Giovana Loro, já pergunta “os automóveis correm para quê? As crianças correm para onde?”. Loro (2021, p. 35) nos provoca a pensar sobre as crianças na cidade, em quais lugares da cidade nós vimos as crianças, se elas brincavam na rua, se elas ocupavam as calçadas, se faziam malabares no sinal... A partir dessas reflexões, imaginários e novas poesias surgem para refletirmos sobre como a criança constrói história e cultura. Diante disso, emergiram provocações sobre como podemos transformar nossas práticas a partir dos recursos que temos e como transformar o nosso olhar e a nossa escuta nas experiências diárias para que, dessa forma, a criança possa participar ativamente da cidade.

Sendo assim, a criança como produtora de cultura e participante do projeto, contribui amplamente com o que narra enquanto anuncia sua compreensão de mundo. A tensão entre seus olhares e as normas comumente impostas “educa o olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (Gobbi, 2002, p.74). Nessa perspectiva, o projeto que detalharemos a seguir, teve como principal objetivo oportunizar vivências e experiências que ampliem o repertório estético e cultural das crianças, a partir da sensibilização do olhar docente, legitimando uma Educação Infantil democrática e brincante.

Se esta rua fosse minha? Ela é minha!

Anete Abramowicz (2019, p. 15) denuncia um ataque generalizado à Educação Infantil em tempos que “as crianças estão sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, introduzindo-se apostilas já prontas e pasteurizadas, e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância”. Diante desse contexto, torna-se necessário criarmos estratégias de resistências a fim de devolvermos o tempo da infância à escola, como anuncia Kohan. De acordo com a Priscila Natália Oliveira (2018, p. 44), “o material didático padronizado - apostilas, cadernos de atividades ou material de apoio, tem conquistado espaço no sistema público de educação nos últimos anos. Surge como um dispositivo que “organiza” o tempo de aprendizagem, vendido como via de se garantir mais qualidade para a Educação Infantil.”

Ao analisarmos essas atividades, indo além de uma postura maniqueísta, vejamos o quanto a apostila determina os níveis de aprendizagem da criança por faixa etária, colocando “em grades” um currículo repleto de potencialidades e possibilidades. Oliveira (2018) prossegue afirmando que:

Os dispositivos sendo operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder, o MDP surge enquanto um tipo de dispositivo que determina como, quando e o que as crianças aprendem em um mesmo espaço de tempo, além de cercear o trabalho dos/as professores/as, que segundo P1 “É como se ficasse preso, não é?! Como se a professora não tivesse essa formação, a criança vai ficar só sentadinha fazendo aquelas atividades lindas.

O exercício do poder no contexto das práticas pedagógicas institucionalizadas também abre possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1999). Foi diante disso que, em uma proposta do material didático para o trabalho sobre o folclore, que buscamos evidenciar a identidade das crianças e do CMEI, resistindo às possíveis amarras que o material poderia trazer. As crianças, no entanto, foram provocadas a pensarem na rua do CMEI e como era essa rua antigamente. Diversas hipóteses surgiram e foram registradas. Ao desenharem como poderíamos conduzir as investigações, surgiu a possibilidade de estabelecer um diálogo com as famílias e a construção de registros de como os adultos de hoje vivenciaram, antigamente, a rua.

Percebemos, com isso, que as ruas foram ocupadas com brincadeiras que hoje podem ser consideradas grandes segredos dos adultos, uma vez que as vivências delas pelas crianças, por diversos motivos, são mínimas. Contudo, o material didático traz referências de artistas que representaram as brincadeiras do imaginário infantil em suas obras, como Portinari e Ivan Cruz. Sabemos que a Educação Infantil é uma etapa da educação básica permeada por artes, movimentos, músicas, danças e faz de conta. A criança como ser-movimento, ressignifica e cria histórias e culturas por meio do brincar. Com isso, buscamos oportunizar experiências estéticas que ampliam o repertório das crianças, fazendo do corpo uma extensão das obras de arte.



*Imagem dos autores*



A partir dessas obras, as crianças puderam, também, aprender novas brincadeiras e produzir releituras, trazendo elementos tridimensionais, dobraduras e fotografias aliadas às suas pinturas. Conduzimos tais ações, sem que tivéssemos uma “aula” determinada, como “aula de arte” ou “aula de movimento”, por exemplo. Nessa direção, Reis (2016, p.62) questiona se:

Dá para imaginar uma “aula” de “movimento” na Educação Infantil sem a autoria das crianças e o envolvimento de processos imagéticos, criativos, simbólicos e espontâneos? Sem esses elementos, a proposta educativa-brincante torna-se enfadonha, triste e acinzentada.

Até então, as propostas se restringiram aos espaços internos do CMEI. A rua trazida pelas crianças durante a pesquisa ficaram no papel até que houve a mobilização das famílias para ensinarem as brincadeiras para as crianças na própria rua, em um movimento coletivo de interdição das ruas para veículos e ocupação pelas crianças e suas famílias. Nessa ocasião, a fachada do CMEI foi transformada em uma exposição de artes das crianças com as famílias, ressignificando, também, a tela que limita o espaço da instituição. Assim, abrimos, literalmente, o portão para as crianças correrem para a rua, seu espaço de direito, em uma experiência de democracia. Dessa forma, atribuiu-se sentido e significado a toda ação de pesquisa conduzida pelas crianças em tempos regidos pela dinâmica da vida adulta (Loro, 2021, p. 40). Entretanto, ainda vale ressaltar que, mesmo com práticas como estas, “as crianças urbanas, embora transgridam e ocupem as ruas, já perderam esses seus espaços para brincar e se encontrar” (Faria; Finco, 2021, p. 65).

#### A roda não pode deixar de girar: Considerações Finais

Abramowicz (2011, p. 21) tece um olhar político sobre a escuta de crianças em pesquisas porque “estudar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la”. Com isso, percebemos que, embora a experiência relatada representa o início de um movimento que precisa ter ainda mais força, traz importantes aspectos a serem observados: as possibilidades de formação e planejamento a partir das narrativas e vivências da infância do

próprio corpo docente, as possibilidades de resistência em relação ao material didático padronizado e as possibilidades de ocupação das ruas pelas crianças. É uma ação que legitima, por todo percurso, a importância da formação continuada em contexto, a compreensão da criança como pesquisadora e do currículo para além dos documentos formais. Evidenciamos, portanto, a necessidade e a urgência de se criar quintais e territórios maiores que o mundo e, como diz Manoel de Barros, “assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade”.

#### Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.15-24.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, Campinas, v.14. (42), set. /dez. 2011.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior que o mundo*. Alfaguara, 2015.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. FINCO, Daniela. Primeiros passos fora da esfera privada da casa, primeiros passos na creche: encontro com as diferenças. In: GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Cristina Stello; ANJOS, Cleriston Izidoro dos (Orgs.). *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2021, p.63-72.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976)*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. O. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.69-92.

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.11-14.

LORO, Giovana Cristina Cotrin. Pensando sobre as crianças na cidade. In: GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Cristina Stello; ANJOS,

Cleriston Izidoro dos (Orgs.). Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortez, 2021, p.33-46.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Corpos em ebulição na educação infantil: borbulhas de poder, vigilância e controle na expressão das sexualidades das crianças pequenas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (Orgs.). Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais. Lavras: UFLA, 2016. p. 57-76.

# NÃO SÃO SÓ OS LIVROS QUE SE LÊEM

## Presenças (ou ausências) de Literatura Infantil africana e afro-brasileira no acervo de uma unidade educativa pública

*Adilson De Angelo<sup>6</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

RESUMO:

O estudo buscou compreender as “ausências” e as “presenças” das temáticas africana e afro-brasileira, tomando como análise o acervo literário de uma unidade de Educação Infantil pública. Articulando a

---

<sup>6</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Porto, com estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Sarmento. Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Coordena o “Laboratório de Educação e infância – LABOREI” e o “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”. E-mail: adilsondeangelo@gmail.com

literatura infantil e seus desdobramentos nas questões das relações étnico-raciais com estudos documentais e levantamento das obras literárias disponíveis, o estudo revela um desequilíbrio preocupante em relação à representatividade étnico-racial, destacando a relevância de uma revisão profunda nas práticas pedagógicas relacionadas às literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Temática africana e afro-brasileira. Educação infantil.

Algumas perguntas como pontos de partida

Para a pesquisadora Odila Maria Ferreira Carvalho Mansur (2005) a leitura das histórias infantis é desveladora do mundo. Elas provocam as crianças para que suscitem o imaginário, respondam a perguntas, solucionem problemas, elaborem outras e mais complexas perguntas, permitindo a descoberta do mundo, dos conflitos e soluções que todos vivenciamos. Assim sendo, que mundos as crianças irão desvelar se somente lhes for apresentado livros de literatura que retratam apenas a cultura europeia, dominante e opressora? Se pouco se fala das histórias dos povos negros?

Que livros compõem os acervos de literatura infantil nas unidades de Educação Infantil? Que histórias infantis são contadas às crianças pequenas? Que África lhes é apresentada? Tem lugar para personagens negros? É possível suscitar o imaginário com princesas negras e heróis negros?

Partindo dessas questões, conduzimos uma pesquisa em uma unidade educativa pública na Região Metropolitana da Grande Florianópolis, com foco nos repertórios e acervos literários na Educação Infantil, especialmente na literatura africana e afro-brasileira. O principal objetivo foi compreender as contradições entre invisibilidade e visibilidade das identidades africanas e afro-brasileiras, a partir das representações raciais nos livros infantis utilizados nas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Para realizar essa pesquisa, seguimos um procedimento metodológico composto por estudos teóricos sobre literatura infantil, relações étnico-raciais e Educação Infantil, análise de documentos orientadores em diversos níveis institucionais, levantamento das

obras literárias na instituição estudada e análise das obras em relação à presença ou ausência de temáticas africanas e afro-brasileiras na literatura infantil.

Educação Infantil e o (não) combate ao racismo e à discriminação

As ponderações Eliane Cavalleiro (2000) nos lembram que racismo e preconceitos são comuns em espaços educativos, incluindo aí Educação Infantil. Ter em atenção essas questões apresentadas pela autora, significa também atender o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), quando afirmam que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 13). Por isso, orientam que as propostas pedagógicas nas unidades educativas devem favorecer “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (BRASIL, 2009, p. 21).

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde realizamos a pesquisa, há um conjunto de documentos que afirmam que considerar a presença da diversidade significa proporcionar oportunidade às crianças e aos adultos da Educação Infantil de ampliarem seus saberes e a sua compreensão de si e do mundo, trazidas por diferentes tradições culturais, a fim de construir atitudes de respeito e solidariedade (FLORIANÓPOLIS, 2013; 2015).

Mas, é também importante pensarmos que apenas o que se constam nos documentos não nos basta.

Dialogando com o que explicitam os documentos que subsidiam as práticas educativo-pedagógicas junto às crianças pequenas, no âmbito da presente pesquisa, trouxemos ao centro do debate reflexões que nos lembram que no convívio social, na relação com os profissionais da educação, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

O jornalista Oswaldo Faustino, no seu texto “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, nos adverte: “a ausência de um reflexo da criança afrodescendente, no espelho da Educação, produz sua

invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas” (FAUSTINO, 2008, p. 85). Romper com práticas discriminatórias ou perpetuadoras da desigualdade racial significa romper com preferências que se pautam por posições preconceituosas, impedindo que as crianças (e também os adultos) se reconheçam nas suas identidades étnicas (DIAS, 1997; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 2001).

Ausências e presenças da diversidade na literatura infantil nos contextos educativos

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, podemos dizer que no Brasil se estabeleceu um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. As diretrizes trazem essa diversidade, no sentido de igualdade, em que todos/as/es sejam aceites e vistos como cidadãos de direitos, que a população negra se reconheça dentro da cultura nacional, que se aceite e seja aceita: aqui se revela a importância de se trabalhar a história da África e da afrodescendência no Brasil.

Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos: “Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância.” (CEERT, 2012, p. 15).

Nesse sentido, as ações pedagógicas pensadas para e com as crianças precisam ser pontos de partida para refletirmos sobre a forma como as/os profissionais da Educação Infantil têm encaminhado suas práticas de educação e cuidado “às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias”. Isso não significa dizer que “se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva”. No convívio social, na relação com os profissionais da educação, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FINCO; OLIVEIRA, 2011)

Na proposição de suas ações pedagógicas, as unidades de Educação Infantil precisam de forma crítica – e sob a perspectiva da diversidade –, pensar sobre a organização dos seus espaços, tempos e materiais disponibilizados às crianças. Ao olhar para “todo material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças”, as/os profissionais da Educação Infantil deveriam indagar: “as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?” (BRASIL, 2014, 15).

Sabemos que pensar em uma educação para a igualdade racial para a pequena infância não significa somente ter cuidado com a escolha de livros, brinquedos, instrumentos, artefatos, etc. É preciso também dar atenção às dimensões estéticas desses materiais, ter cuidado com a sua seleção e a sua utilização, no processo de valorização da diversidade racial.

Ao pensarmos sobre a composição de acervos literários para as crianças pequenas, devemos priorizar aspectos que garantam a bibliodiversidade, livros de diferentes autores e ilustradores, que abarque diferentes temáticas e pontos de vista, de editoras diversas, que apresentem protagonismos de diferentes crianças em espaços e tempos variados, dessa forma, podemos garantir a diversidade



prevista nos documentos oficiais que orientam as práticas educativas.

Pensando especificamente na questão dos livros literários, é importante ponderar: “As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura.” (CEERT, 2012, p. 22).

A Unidade Educativa Pesquisada está localizada na Zona Urbana de um município da Grande Florianópolis, atendendo um conjunto de mais de 100 crianças, em todos os grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A instituição possui boa estrutura física, com um edifício recentemente construído, com salas amplas e diversificadas, contando com salas para atendimentos aos diferentes grupos etários, solários, refeitório, átrio, dependências administrativas, sala de docentes e supervisora, uma sala multiuso, etc.

O acervo que encontramos estava muito bem organizado, acessível a crianças e professoras, esteticamente disposto em estantes próprias para livros. Todos os exemplares estavam devidamente catalogados em um Livro do Tombo, onde constavam todos os livros que chegaram à instituição, mesmo que hoje já não integrem mais o seu acervo (por extravio, perda, desuso, danificação, etc.). Durante a geração dos dados, foi possível identificar um acervo composto por 705 livros infantis. Deste montante, 349 exemplares foram advindos da Secretaria Municipal de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, ou seja, menos da metade do acervo foi garantido com recursos públicos. Considerando os livros que foram doados e outros que se desconhece a sua procedência, temos um número de 356 exemplares.

Do total do acervo, foram identificados os livros infantis que abordam as questões da cultura africana ou afro-brasileira. Esse levantamento revelou que dos 705 exemplares de livros infantis existentes, apenas 16 trazem em suas histórias e em suas imagens questões que nos remetem à cultura Africana e Afro-brasileira. Desse conjunto, 07 livros

chegaram à unidade educativa provenientes da Secretaria Municipal da Educação, 05 do FNDE – totalizando 12 exemplares –, 02 foram doação e os outros 02 não se sabe a procedência. Percebe-se que a maioria dos livros que apresentam a temática africana ou afro-brasileira chegaram à instituição com recursos públicos.

Conforme informação recolhidas, todos os livros retirados do espaço para as atividades com as crianças são anotados em um livro de registro. No mês de novembro do ano em que se realizou a pesquisa, já quase finalizando o ano letivo, constavam nesses registros a saída de 112 livros do acervo para serem utilizados nas vivências com as crianças, dos quais, apenas 02 dos títulos integravam o conjunto de 16 livros que abordam as questões étnico-raciais africana ou afro-brasileira. Trata-se dos livros *A caixa de lápis de cor* (retirado em abril) e *Samba Lelé* (retirado em maio). Percebemos que a utilização de livros com a temática pesquisada ainda é muito pequena.

Ainda nos dados recolhidos, podemos observar que 16 outros títulos abordam as questões de diversidades outras (cultura, deficiência, etc.), perfazendo, assim, um total de 32 livros. Portanto, de todo o acervo existente na unidade pesquisada, apenas 5% dos títulos fazem alusão às questões das diversidades raciais e das diferenças.

Ou seja, podemos pensar que ainda há muito o que se fazer no sentido de oferecer às crianças uma prática pedagógica inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando com uma educação de qualidade e para a igualdade de direitos. As unidades de Educação Infantil necessitam ser espaços de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, e isso significa romper com as relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica.

#### 4 Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa destacam a relevância de uma revisão profunda nas práticas pedagógicas relacionadas às literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil. A representatividade importa, não apenas como um reflexo das identidades das crianças, mas como uma ferramenta vital para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A literatura é uma poderosa maneira de apresentar uma África e um

Brasil afrodescendente diversos e ricos em sua cultura, permitindo que as crianças vejam a si mesmas como parte de um mundo diversificado e cheio de possibilidades.

#### Referências

Brasil. História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

CEERTE. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Dissertação de Mestrado UFMS, 1997.

FAUSTINO, Oswaldo. Reflexões diante de um espelho sem reflexo. In: São Paulo. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2008.

FINCO, Daniela.; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Currículo Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis. Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Volume III. CGP Solutions: Betim, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

GODOY, Eliete Aparecida de. A representação étnico-racial por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de Mestrado UNICAMP, 1996.

MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. O imaginário na literatura infantil. *Perspectivas Online (Campos dos Goitacazes)*, v. 4, p. 9, 2005.

# CICLO INVESTIGATIVO

## Por que as formigas visitam o sombreiro?

*Silvia de Sousa Azevedo Aragão<sup>7</sup>*

*Flávia Luíza de Lira<sup>8</sup>*

*Maria da Conceição Lira da Silva<sup>9</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma investigação realizada em uma turma com crianças com 5 anos em uma escola que pertence à rede municipal de Recife. Buscamos analisar o desenvolvimento de uma pesquisa vivenciada por crianças de 5 anos, a partir das etapas do ciclo investigativo. Para isso, realizamos a análise qualitativa de uma etapa da sequência didática vivenciada pela turma. As crianças tiveram as suas curiosidades respeitadas e valorizadas, as etapas do ciclo investigativo foram vivenciadas. A experiência oportunizou o desenvolvimento do letramento estatístico na Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Educacional do Jaboatão dos Guararapes e professora da Educação Básica, Recife, Pernambuco, Brasil. Contato: silvias.a@hotmail.com.

<sup>8</sup> Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Educacional do Jaboatão dos Guararapes e professora da Educação Básica, Recife, Pernambuco, Brasil. Contato: prof.flavialuiza@gmail.com.

<sup>9</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Educacional e professora da Educação Básica, Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. Contato: cecalirases@gmail.com

Palavras-Chave: Educação Infantil. Curiosidade. Protagonismo. Ciclo Investigativo.

### Introdução

Este estudo é fruto de diálogos entre as três autoras, que são professoras da Educação Infantil, desenvolvem pesquisas em diferentes áreas dessa etapa de ensino e atuam como coordenadoras educacionais em uma rede pública municipal do estado de Pernambuco. Além da afetividade que as unem, são freireanas e suas práticas têm aproximações com a Pedagogia Relacional e da escuta (Rinaldi, 2012).

Apresentamos uma etapa de uma sequência didática vivenciada numa turma com crianças de 5 anos de uma escola municipal localizada na cidade do Recife. O tema da sequência foi nomeado pelas crianças como: Os investigadores do Sombreiro, todo processo foi construído a partir da observação e curiosidade delas em relação à árvore Sombreiro, localizada no pátio da escola e os resultados foram compartilhados durante a feira de conhecimentos.

A questão inicial surgiu durante a observação, quando as crianças questionaram “*Por que as formigas visitam o sombreiro?*” Freire nos convida a “insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar” (Freire; Faundez, 2021, p. 74). A escuta da professora aos questionamentos das crianças possibilitou o desenvolvimento da pesquisa envolvendo o Ciclo Investigativo (Wild; Pfannkuch, 1999).

Nessa perspectiva, buscamos analisar o desenvolvimento de uma pesquisa vivenciada por crianças de 5 anos, a partir das etapas do ciclo investigativo.

### Referencial teórico

O Ciclo Investigativo (Wild; Pfannkuch, 1999) inicia com interrogações, com problematizações que surgem de uma curiosidade do grupo e que se busca por respostas ou por encaminhamentos para tomada de decisões. As pesquisas realizadas com base no ciclo de investigação possibilitam o protagonismo das crianças e o desenvolvimento do letramento estatístico desde a Educação Infantil

(Alsina, 2017; Lira; Carvalho, 2021). Essa abordagem é relevante para que as crianças vivenciem e compreendam conhecimentos matemáticos dentro de um contexto significativo (Lopes, 2012) e tenham oportunidade de refletir sobre aspectos estatísticos, desenvolvendo um olhar crítico sobre os dados, participando de situações democráticas nas quais são mobilizadas a desenvolverem elementos cognitivos (habilidade de letramento, conhecimento de Estatística, conhecimento matemático, conhecimento do contexto, questões críticas) e de disposição (crenças e atitudes, postura crítica) do modelo de letramento estatístico proposto pelo autor Iddo Gal (2002).

A vivência dessa abordagem implica em “colocar no centro do processo educativo o fazer e o agir das crianças” (Fochi, 2015, p. 221). Oportunizando, desta forma, que as crianças expressem os seus saberes, desejos e curiosidades.

Edwards, Gandini e Forman (2016), a partir da experiência com a abordagem de Reggio Emília, apontam sobre a importância dos adultos comunicarem um sincero e sério interesse nas ideias e questionamentos das crianças, através de conversas genuínas. Segundo os autores, experiências mediadas com essa postura, oportunizam vivências ricas e complexas.

Na mesma linha de pensamento, Paulo Freire em seu livro falado *Por uma Pedagogia da Pergunta*, em que dialoga com Antonio Faundez, nos convida a valorizar as perguntas das crianças pois “não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma” (Freire; Faundez, 2021, p. 70). Acreditamos nesta criança curiosa, potente, que produz cultura, que questiona e que aprende a partir de suas indagações e das possibilidades que são criadas diante de seu olhar.

#### Percurso metodológico

O estudo foi vivenciado na turma do Infantil 5, que tinha como docente a primeira autora, a partir das visitas à árvore sombraireiro (*Clitoria fairchildiana*).

Wild e Pfannkuch (1999) propõem um modelo para realização de pesquisas, o ciclo investigativo, que envolve a ideia de cinco etapas

inter-relacionadas. Inicia com a problematização de um tema do interesse do grupo; seguida do planejamento, quando se tem a delimitação da amostra a ser investigada e o instrumento a ser utilizado; a coleta, organização e representação dos dados; a análise dos dados coletados; e a quinta etapa é a conclusão, quando se retoma a questão que deu origem a pesquisa, etapa na qual se tenta responder à questão e quando podem surgir novos questionamentos. A vivência com essas diferentes etapas, proporciona reflexões sobre dados e contribui para o desenvolvimento do letramento estatístico, pois a criança é desafiada a pensar criticamente durante toda a vivência da pesquisa.

Nossas análises foram fundamentadas nas etapas do Ciclo Investigativo, atentando para o protagonismo das crianças e a escuta atenta da professora durante a vivência da investigação.

#### Análises e resultados

O estudo foi desenvolvido a partir da análise da vivência da professora com sua turma do último ano da Educação Infantil. As crianças apresentavam relação afetiva com o sombreiro, regularmente usufruíam de sua sombra, para ouvir histórias, relaxar e brincar. Com o tempo, as crianças despertaram interesse pelas folhas e sementes que caíam da árvore. De acordo com Fochi (2015) a continuidade das experiências impulsiona as crianças na exploração e aprofundamento das suas hipóteses sobre o mundo. Desta forma, a partir dos interesses das crianças a professora organizou uma sequência didática que apresentou como objetivo principal explorar as riquezas da árvore a partir do aprofundamento sobre as suas características.

Sendo assim, o planejamento das etapas da sequência apresentou como base vivências que, conforme orienta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26)

A partir desta perspectiva, em um dos momentos da visita ao sombreiro surgiu a problematização em que crianças que se interrogavam do “*Por que as formigas visitam o sombreiro?*” E assim, a



docente iniciou com as crianças uma investigação através de uma pesquisa envolvendo o ciclo investigativo (Wild; Pfannkuch, 1999).

Dando continuidade a primeira etapa do ciclo investigativo, a problematização, em uma roda de conversa a professora instigou as crianças a respeito do questionamento que haviam levantado e elas apontaram as seguintes hipóteses sobre o motivo das formigas visitarem o sombrero: para brincar, para comer, para trabalhar ou para morar.

Ao problematizar a questão levantada pelas crianças, houve valorização da curiosidade e respeito à cultura infantil quando a professora oportunizou uma nova forma de aprendizagem. Como proposto na primeira etapa do Ciclo Investigativo (Wild; Pfannkuch, 1999), a problematização, ponto de partida para a investigação, gerou uma questão de pesquisa e a professora fez o levantamento das hipóteses com as crianças. Na segunda etapa, o planejamento, as hipóteses foram consideradas para a elaboração do questionário.

A coleta dos dados foi realizada a partir da organização de um questionário com as hipóteses levantadas inicialmente pelas crianças sobre o motivo das formigas visitarem a árvore sombrero. Inicialmente, as crianças da turma responderam ao questionário, em seguida, elas convidaram outras crianças do 1º ano, explicaram o assunto do questionário e pediram para que elas também respondessem.

Imagem 1: Preenchimento do questionário



FONTE: As autoras (2023)

Com os dados coletados a partir dos questionários, a professora perguntou para as crianças. “Como a gente faz para saber qual foi a opinião mais escolhida na pesquisa que vocês fizeram?” Algumas

crianças disseram que poderíamos contar os papéis. A professora lembrou que além de contar, eles poderiam organizar as respostas de um jeito que ajudasse a visualizar melhor as informações e assim, recordou de outros momentos que o gráfico e tabelas haviam sido explorados na sala.

A turma construiu um gráfico com as informações coletadas, a partir do gráfico algumas perguntas foram feitas pela professora. “Qual foi a opção mais escolhida? Qual foi a opção menos escolhida?” As crianças responderam com facilidade, possivelmente por conta das experiências anteriores com essa forma de organização. Em seguida, a professora perguntou: “Qual foi a opção mais escolhida? Comer ou morar?” Marian respondeu que era empate, pois “tem três para comer e três para morar”. Ao final da discussão, a professora perguntou se havia como descobrir quantas pessoas haviam participado da pesquisa e Márcio chegou perto do gráfico e começou a contar todos os retângulos presentes, ao final, respondeu que 12 pessoas haviam respondido.

Imagem 2: Construção do gráfico



FONTE: As autoras (2023)

Após a análise do gráfico, quarta etapa do ciclo investigativo, a professora levou um texto com informações científicas envolvendo a relação entre as formigas e algumas árvores. Em uma roda, a docente realizou a leitura do texto, momento em que as crianças estavam atentas e debatiam a respeito das hipóteses que haviam levantado sobre o motivo das formigas visitarem o sombrero. Elas dialogaram com as informações científicas que lhes foram apresentadas, demonstrando curiosidade e interesse. Essa etapa possibilitou que as

crianças ampliassem os seus conhecimentos sobre o mundo, o que está de acordo com o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A vivência da quinta etapa do ciclo investigativo, ocorreu durante a feira de conhecimentos realizada na escola. Nesse dia, as crianças explicaram o que haviam aprendido sobre a árvore. Além disso, elas apresentaram o gráfico explicando a curiosidade que surgiu sobre a “visita” das formigas, as hipóteses levantadas e qual hipótese havia sido a mais “votada” e o que aprenderam a partir dos textos discutidos na sala. Importante ressaltamos que durante o desenvolvimento da sequência didática novas perguntas emergiram, e essas foram acolhidas pela professora, o que resultou em novas aprendizagens. Neste sentido, nos reportamos a Freire “o fundamental é que essa curiosidade que nos leva a nos preocuparmos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho” (Freire; Faundez, 2021, p. 73).

Imagem 3: Feira de conhecimentos



FONTE: As autoras (2023)

## 5. Considerações

A experiência possibilitou diferentes aprendizagens, os conhecimentos, as curiosidades das crianças foram valorizadas e a partir delas, tiveram a oportunidade de ampliarem os seus conhecimentos sobre o ambiente natural, através da compreensão das características da árvore estudada e sobre o ambiente cultural, a partir da vivência do ciclo investigativo.

Além disso, cada etapa da sequência foi planejada pensando na criança como ser capaz de pensar e de agir. Identificamos o protagonismo das crianças nas diferentes etapas da investigação e a escuta da professora aos questionamentos delas, o que oportunizou o desenvolvimento da autonomia e do empoderamento infantil. A pesquisa envolvendo o ciclo investigativo oportunizou reflexões e desenvolvimento do letramento estatístico que muitas vezes não é vivenciado nesta etapa de ensino.

#### Referências

- ALSINA, Á. Contextos y propuestas para la enseñanza de la estadística y la probabilidad en Educación Infantil: un itinerario didáctico. *Épsilon: Revista de Educación Matemática, Andalucía*, v. 34, n. 95, p. 25-48, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. 295 p.
- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de Experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S. & FARIA, A. L. G. (ed.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 221-232). Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GAL, I. Adults statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, v. 70, n. 1, p. 1-25, abr. 2002.

LIRA, F. L. de; CARVALHO, L. M. T. L. de. Letramento estatístico e ciclo investigativo na formação continuada de professores da Educação Infantil. *In*: MONTEIRO, C. E. F.; CARVALHO, L. M. T. L. Temas emergentes em Letramento Estatístico. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. p. 291-315.

LOPES, C. E. A Educação Estocástica na Infância. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 160-174, 2012.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 223-265, 1999.

# EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Sentidos das professoras

*ThaisLopes de Araújo*<sup>10</sup>

*Maria Layze dos Anjos Martins*<sup>11</sup>

*Elaine Luciana Sobral Dantas*<sup>12</sup>

Trabalho financiado por Programa Institucional de  
Bolsas de Iniciação Científica - PICI / UFERSA

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de Pesquisa

### RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar os sentidos de professoras sobre experiência na Educação Infantil. No âmbito de duas pesquisas de iniciação científica em andamento, a pesquisa se fundamenta nos princípios da abordagem sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003), em uma perspectiva que busca priorizar as significações construídas pelos sujeitos participantes. Realizamos entrevistas semi estruturadas com professoras de um município do RN. Organizamos eixos de sentidos: experiência relacionada à aprendizagem da criança; experiência relacionada à brincadeira; experiência relacionada à vivência e significação; e experiência relacionada ao protagonismo das crianças.

---

<sup>10</sup>Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br

<sup>11</sup>Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

<sup>12</sup>Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, campus de Angicos/RN. elaine.sobral@ufersa.edu.br

Palavras-Chave: Educação Infantil, Experiência, Sentidos de professoras.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Infantil tem alcançado avanços significativos no âmbito legal, a partir da nova constituinte em que as crianças são reconhecidas com um novo estatuto - sujeitos de direitos - dentre eles, o direito à educação institucionalizada desde seus primeiros anos de vida. A Educação Infantil se define como etapa inicial da Educação Básica, com função pedagógica de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco/seis anos em ação complementar à da família. Assim, deve garantir experiências cotidianas, de maneira a atender às necessidades das crianças e suas especificidades, bem como, a ampliação de seus saberes, linguagens e conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo - as práticas culturais.

Essa perspectiva nos leva a pensar em um currículo que reconhece as crianças como sujeitos produtores de cultura, e considere o cotidiano vivenciado e compartilhado dentro das Instituições educativas. No campo das políticas curriculares, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), com a finalidade de orientar em caráter mandatório, a construção de propostas curriculares das redes e instituições educativas. E, com o objetivo de definir aprendizagens essenciais que precisam ser garantidas a todas as crianças, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017).

Segundo as DCNEI, os currículos precisam se constituir a partir da valorização dos saberes prévios já construídos pelas crianças, de modo a articulá-los aos conhecimentos de sua cultura. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ter dois eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, de forma a garantir experiências educativas (Brasil, 2009).

As experiências são entendidas como práticas “concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2009a p. 14).

Nesse contexto, compreendemos que as discussões sobre experiência na Educação Infantil, não é um assunto recente. Desde as ideias e propostas precursoras no campo da filosofia, antropologia, psicologia e pedagogia, afirma-se que as crianças aprendem na e pela experiência. Indagamos, portanto: O que as professoras na/da Educação Infantil entendem por experiência? No âmbito de duas

pesquisas de iniciação científica em andamento, definimos como objetivo deste trabalho, analisar os sentidos de professoras sobre experiência na Educação Infantil. A pesquisa tem como fundamento teórico os princípios da abordagem sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003). Realizamos entrevistas semiestruturadas e gravadas com professoras das instituições infantis do município de Angicos/RN.

Entre as 13 (treze) educadoras que aceitaram participar da pesquisa, 12 (doze) concluíram o ensino superior e 1 (uma) fez magistério, sendo que, 10 (dez) já possuem especialização, 2 (duas) estão cursando a especialização e 1 (uma) tem mestrado. As participantes têm entre 20 (vinte) e 53 (cinquenta e três) anos de idade, e o tempo de atuação na educação é de 2 (dois) até 30 (trinta) anos. Organizamos na seção seguinte a análise dos dados construídos.

#### SENTIDOS SOBRE O QUE SE CONSTITUI COMO EXPERIÊNCIA

Com o intuito de realizar a análise, organizamos as respostas em campos de relação entre os sentidos das professoras que foram separadas em eixos: experiência relacionada à aprendizagem da criança; experiência relacionada à brincadeira; experiência relacionada a vivência e significação; e experiência relacionada ao protagonismo das crianças.

Por vezes, as professoras relacionam experiências as atividades do cotidiano, ao “dia-a-dia” das crianças e definem critérios para identificar o que pode ou não se constituir como experiência educativa, relacionando, pois, as experiências com as possibilidades de mudança/transformação das crianças. Foi possível, desse modo, dialogar com Dewey (2011), Vigotski (2018) e outros estudos mais específicos da Educação Infantil, como Fochi (2015), Augusto (2013), Bondioli e Mantovani (1998) para analisar os sentidos produzidos no contexto da pesquisa.

#### Experiência relacionada à aprendizagem da criança

Uma atividade pode se constituir como experiência, na medida que assume os seus princípios, que são: a continuidade, a liberdade e a formação de atitudes e comportamentos – transformação (Dewey, 2011). As professoras entrevistadas demonstram uma preocupação com a necessidade de aprendizagem das crianças para considerar que uma experiência se constitui como educativa.

*Eu acho que experiência educativa é tudo aquilo que realmente a criança ela aprende, porque ela tem várias experiências durante a é... durante essas quatro horas, mas a educativa mesmo é aquela, aquela, aquele conhecimento, aquela experiência que eles sempre*



*vão lembrar[...] (Professora 4).*

*A diversidade das crianças, as culturas, onde umas com as outras fazem essas mistura e acaba se formando, se criando, né? uma aprendizagem, onde o novo se renova a cada dia (professora 9).*

As vozes das professoras aproximam-se do princípio / critério de oportunizar a transformação das crianças pela aprendizagem, pela construção de conhecimentos - aquela experiência que elas “sempre vão lembrar”. Augusto (2013) reitera:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa (p. 05).

Nesse sentido, podem acontecer atividades que não se constituem como experiências educativas, não promovem aprendizagens, não transformam os sujeitos. Dewey (2011) nos fala, por exemplo, de experiências deseducativas, como aquelas que impedem a aprendizagem para experiências futuras e resultam em deseducação, ou seja, não contemplam a continuidade e que conseqüentemente, não permite a transformação do sujeito.

Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrifugos. (Dewey, 2011, p.27).

Desse modo, para se constituir como experiência, precisa considerar o contexto cultural das crianças e ampliar suas possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos, como se refere a professora 4. Entendemos que os conhecimentos são apropriados pelas crianças na medida em que compõem as experiências vivenciadas por elas nos contextos das instituições educativas, “mediante os quais, juntamente a outras experiências partilhadas em outros espaços sociais, elas interagem com a cultura e se constituem como sujeitos” (Dantas, 2016, p. 15).

Experiência relacionada à brincadeira

Um dos princípios para se efetivar uma experiência educativa é a liberdade da criança para escolher, experienciar, continuar, participar ou não da atividade. É uma característica própria da brincadeira como linguagem e atividade principal da criança (Vigotski, 2007). As professoras enfatizam as brincadeiras livres como constitutivas das experiências infantis.

*[...] Que todo planejamento ou prática tem que partir, a partir do sentido de interesse das crianças, que mesmo sendo tão pequenas, podem ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, por meio de interações com objetos e brincadeiras livres (professora 1).*

*Eu compreendo, eu acho que é o dia-a-dia, né? na sala de aula, aquelas interações que acontecem, as brincadeiras, né? (professora 9).*

Nas definições de Augusto (2013) ela acrescenta a ludicidade como princípio da experiência, pois atesta que, conforme Vigotski (2007) os modos de aprender e se desenvolver da criança acontecem no brincar, considerando suas características essenciais como o aspecto fictício, de imaginação; a tomada de decisão, a liberdade de entrar e sair, o que implica a necessidade de um acordo entre parceiros; as regras não rígidas, modificáveis, que possibilitam a inversão de papéis; a repetição e a relativa ausência de consequências (ganhar ou perder).

#### Experiência relacionada a vivência e significação

Em Vigotski (2018) a experiência é entendida como vivência, aquilo que acontece na interação da criança com o meio cultural e possibilita apropriação de conhecimentos, saberes e práticas. As professoras tecem relações entre experiência e vivência, e acrescentam o processo de significação das experiências pela criança.

*[...] a vivência por meio dos sentidos, e, o procedimento, a observação do que a gente tá fazendo nas habilidades, no desenvolvimento deles. [...] (Professora 2).*

*[...] através disso é que eles vão poder ter acesso aos seus direitos, seus deveres, saberem o que é certo e errado, o que é bom e o que é*

*mau. Então, a criança nessa fase da experiência vivenciada com outras crianças[...] (Professora 3).*

Em suas proposições para a Educação Infantil, especialmente de 0 a 3 anos, Bondioli e Mantovani (1998) falam de uma característica primordial da experiência que é a significatividade. A capacidade de atribuir sentidos à experiência, mesmo em processos de significação por diferentes signos e linguagens.

Oliveira (2015) explica que os currículos centrados nas experiências foram pensados para possibilitar o reconhecimento do protagonismo da criança e a valorização do sentido pessoal que cada criança empresta às vivências que são propostas, bem como aos conhecimentos nelas construídos.

Experiência relacionada ao protagonismo das crianças

O protagonismo das crianças também aparece nas vozes das professoras como constitutivos das experiências.

*[...] nem sempre uma experiência que eu trago, que eu acho que vai dar certo, não deu. Essa na verdade saiu deles, aí eu entendi o que era realmente o protagonismo de uma criança. [...] (Professora 11).*

*[...] todo planejamento ou prática tem que partir, a partir do sentido de interesse das crianças, que mesmo sendo tão pequenas, podem ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem [...] (professora 1).*

Essa ideia de protagonismo infantil que envolve as especificidades dos tempos, ritmos e interesses de cada criança está bem relacionada ao princípio da continuidade, em Dewey (2011), que diz respeito ao fato de que toda experiência tanto se apoia em experiências do passado quanto condiciona a qualidade das futuras. “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (Fochi, 2015, p. 126).

Nesta perspectiva, as experiências são sempre das crianças, em seus modos de significar e vivenciar o mundo, a partir de suas escolhas e planejamento de suas ações concretas. Por isso, devem atender ao princípio da liberdade, em Dewey (2011, p. 68), “com o poder de formular propósitos e de executá-los, ou de colocar em prática os

propósitos formulados”. Ele afirma que a liberdade se relaciona ao poder de realização pessoal de um objetivo, e de aplicá-lo em prática.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que as professoras participantes elaboram no contexto da pesquisa, sentidos acerca da experiência que coadunam com os estudos teóricos apontados. Entendem a experiência como atividade cotidiana que oportuniza aprendizagem, protagonismo, ludicidade e vivência significativa das crianças. Apontamos para a necessidade de mais ações formativas no contexto das instituições para que estas promovam em suas práticas pedagógicas aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

## Referências

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 20/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. CONSED. UNDIME. 2017.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEWEY, John. Experiência e Educação: textos fundantes de educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significativa nos campos de experiência. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia G. de. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como pensar uma base nacional comum para a educação infantil? Conferência. Seminário do Fórum Estadual de Educação Infantil, RN. 2015.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. 1a. ed.(Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trad.; C.C.G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

# AS AÇÕES DE CUIDADO E AS INFÂNCIAS NA CRECHE

**Reflexões a partir das vozes das  
professoras**

*Celi da Costa Silva Bahia<sup>13</sup>*

*Solange Mochiutti<sup>14</sup>*

*Margarida Maria de Almeida Rodrigues da Silva<sup>15</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>13</sup> Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano – UFPA, Docente da UFPA - Instituto de Ciências da Educação-ICED/ Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – IPÊ, com projeto de pesquisa cadastrado no CNPQ “Educação de bebês em ambientes coletivos”. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-2647>. E-mail: celibahia@yahoo.com.br.

<sup>14</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará; Professora aposentada da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA) - Brasil; integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Criança, Infância e Educação Infantil-IPE, do Instituto de Educação (ICED/UFPA). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5085-0260>. E-mail: solange.mochiutti@gmail.com.

<sup>15</sup> Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará; Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA) - Brasil; integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Criança, Infância e Educação Infantil - IPE, do Instituto de Educação (ICED/UFPA). E-mail: margomargozill@gmail.com.

## RESUMO

A pesquisa objetivou refletir sobre as infâncias dos bebês durante as ações de cuidado na creche, tendo-se por referências as vozes das professoras. Como instrumento de coleta de informações, utilizaram-se os registros produzidos nos encontros de formação. Os dados foram organizados e analisados segundo a proposta de Bardin (2002). A fundamentação teórica centrou-se nos estudos de Duarte (2012), Falk (2016), Tardos e Szanto (2021). Os resultados revelaram inúmeros fatores que interferem na infância vivida pelos bebês na creche. Palavras-Chave: Bebês. Creche. Infâncias. Formação. Cuidado.

## Introdução

Diante da importância educativa que envolve ações de cuidado na creche e a centralidade que as relações ocupam nessas ações, refletiremos sobre as infâncias vividas pelos bebês no cotidiano deste espaço, considerando as vozes das professoras. Como suporte teórico para essa discussão, apoiamos-nos, dentre outros autores, em Coutinho (2012), Duarte (2012) e Guimarães (2008). Na abordagem Pikler, elencamos Falk (2022), Tardos e Szanto (2021), por evidenciarem a importância das relações entre o adulto e o bebê nos momentos destinados aos cuidados. Esses momentos são vistos como oportunidades preciosas, nos quais o adulto pode observar e compreender as necessidades e os desejos do bebê e, a partir daí, estabelecer com ele um vínculo seguro e estável.

A compreensão de cuidado, norteadora deste estudo, aponta para a dimensão existencial desse conceito que vem ao encontro da concepção de educação enquanto oportunidade de abertura ao diálogo e às experiências compartilhadas entre a criança e o adulto. O cuidado diz respeito à criação e organização de práticas e rotinas para os bebês, realizadas pela professora, a partir da observação das singularidades, prevê atitudes que ofereçam respostas às necessidades e envolvam uma responsividade em ações de comprometimento com ele. (Guimarães, 2008).

É importante considerar que a qualidade dos cuidados deverá estar presente, sobretudo, na dimensão subjetiva da relação, ou seja, na maneira como o bebê é tocado, a forma de as palavras serem pronunciadas para ele (altura e tom de voz), como seus gestos e suas expressões vão sendo traduzidos pela educadora na relação, para a comunicação entre eles ser concretamente efetivada.

Deve-se também considerar o tempo que envolve a espera para as manifestações do bebê durante os momentos de cuidado. Segundo a concepção de bebê-sujeito, a educadora não pode prescindir de construir a consciência de que está diante de uma pessoa. À medida que a rotina vai sendo estabelecida, os convites feitos pela educadora

durante as trocas afetivas vão sendo incorporados pelo bebê no nível de sua compreensão. Tais ações, quando repetidas pela mesma educadora, comunicam para o bebê que existe uma relação de respeito, na qual ele tem espaço e protagonismo para “ser”. Embora complexas, essas atitudes são fundamentais para que aos poucos o bebê vá tomando consciência de si mesmo, e, por sua vez, o adulto torne-se referência para ele.

De acordo com Falk (2022), na atividade da criança, o adulto é mediador, cria condições de equilíbrio para o desenvolvimento emocional, afetivo, psicomotor e intelectual. Para a autora, o vínculo saudável e estável e a segurança afetiva, construída a partir das relações, são fundamentais na construção do sentimento de competência pela criança, o qual se constrói nas relações com o adulto e pela atividade autônoma.

Nas relações com seus pares e com os adultos, os bebês usam seu corpo como linguagem. Pelo corpo, comunicam-se e relacionam-se com o mundo, e é também por meio dele que a professora responde às demandas expressas pelos pequeninos. Logo, há potência nas ações sociais do bebê, especificamente as ações de brincadeira, de interação e de comunicação, as quais são momentos ricos de encontros e trocas fundamentais para o processo de socialização e constituição dos bebês. (Coutinho, 2012).

As situações de cuidado são constituidoras da ação educativa no berçário, não apenas pelo fato de os bebês dependerem dos adultos para sua sobrevivência, mas também pela disponibilidade de a professora responder responsivamente ao que eles desejam comunicar. Nesta compreensão, a dependência dos bebês em relação aos adultos e as demandas de cuidado não devem ser encaradas como fragilidades geradoras de impotências, mas como abertura de possibilidades de encontro e aprendizado. Cuidar é necessariamente uma atividade relacional e, portanto, educativa. Desse modo, refletir sobre as infâncias vividas perpassa por reflexões acerca das relações estabelecidas nas situações de cuidado.

Considerando que as professoras são detentoras de saberes e experiências, esta pesquisa fundamentou-se na concepção de diálogo em Freire (1996), pois possibilita recuperar os saberes docentes que vêm guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância. A partir desse pressuposto, optou-se por utilizar como estratégia metodológica a abordagem colaborativa defendida por Ibiapina (2008).

De acordo com Ibiapina (2008), a abordagem colaborativa de pesquisa concilia duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação continuada de professores. Nesta abordagem, o pesquisador trabalha na pesquisa e na formação.



Nesse sentido, esta pesquisa realizada em 2019, compreendeu 8 encontros e caracterizou-se por uma investigação que supera a ideia de investigar sobre o professor para investir na investigação com o professor, a fim de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos.

Participaram da pesquisa dez professoras de berçário que atuam na docência com bebê em diferentes unidades de educação infantil da rede pública do município de Belém-PA, quatro pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) e duas bolsistas estudantes de pedagogia da UFPA. O grupo foi assim constituído por entendermos que o processo dialógico não tem impacto apenas nos docentes da rede, mas também nos pesquisadores/formadores docentes da universidade. Como instrumento de coleta de informações, utilizaram-se os registros reflexivos produzidos durante os encontros formativos. Estes foram analisados segundo a orientação teórico-metodológica de análise de conteúdo de Bardin (2002). O material coletado foi organizado em três categorias de análise, a saber:

*Relações de afeto entre professoras e bebês:* revela as relações que acontecem por meio de contato físico, olhar, sorrisos, abraços, toques, e pela forma de a professora interpretar e dar sentido às manifestações dos bebês. A comunicação emocional e afetiva nas ações de cuidado ultrapassa o contato físico e amplia-se de forma integral em sentidos e significados, subjetividades e materialidades.

*Bebê sujeito das ações sociais:* evidencia a capacidade de o bebê participar por sua própria iniciativa das ações em seu cotidiano. O bebê se comunica usando seu corpo e a professora a ele responde. Seus gestos e suas expressões vão sendo traduzidos pelo adulto na relação, o que garante o diálogo real entre o adulto e o bebê.

*Tempo para cooperar:* tempo flexível e de qualidade porque exige confiança e paciência por parte do adulto, tempo que promove sensação de competência no bebê e qualidade na relação. O tempo é valorizado para que o bebê possa cooperar dentro de seu ritmo e maturidade emocional e psíquica.

Embora as categorias estejam apresentadas separadamente, as discussões transitam de modo articulado.

## Resultados e Discussões

Os bebês no cotidiano da creche, quando acolhidos como sujeitos, constroem com os adultos vínculos seguros e estáveis que conduzirá às *relações de afeto entre professoras e bebês*, intimamente ligadas à compreensão de bebê potente, *sujeito das ações sociais*. Nesta concepção, as ações de cuidado devem garantir a participação do bebê e o *tempo para ele cooperar* ativamente.

O vínculo de qualidade entre professora-bebê pode ser constatado no fragmento abaixo:

[...] uma bebezinha que aprendeu a andar há uns 4 ou 5 meses chegou sorrindo, eufórica, chega o corpo dela estava assim enrijecido. Sabe quando está assim, excitado, extasiado? Aí ela virou pra mim e encostou em mim e puxou a minha mão pra eu me abaixar. Eu me abaixei e ela se sentou no meu colo, aí aquilo assim, foi tão forte. Eu abracei e disse: você estava com saudade do meu colo? [risadas] Aí ela me abraçou. [Sic] (P1).

O acolhimento da professora, manifesto por meio do corpo e das palavras, evidencia sua compreensão sobre a importância do vínculo saudável e a segurança afetiva na construção das relações seguras e estáveis entre adulto e bebê, o que reforça a atitude sensível ao responder ao bebê. Portanto, quando a professora acolhe, dá sentido e responde adequadamente às manifestações do bebê, ele vive a experiência da competência, e, constrói sentimentos de segurança que são a base da constituição do seu “Eu” (Falk, 2022, p. 40).

Ao entender que o bebê é sujeito de suas ações e colaborador dos processos de cuidado, o fazer docente torna-se “mais leve”. Em relação a este aspecto, vejamos o relato da professora P2:

Na minha experiência tenho percebido que quanto mais envolvimento com ele, quanto mais afeto, quanto mais entrega, mais leve fica o trabalho. Mas, se o professor encher a cabeça só com o fazer, e não com o ser, vira fardo, vira quantidade [Sic] [...] a gente não precisa ensinar bebê! É do bebê o desejo de experimentar e ao experimentar eles aprendem. [Sic] (P2).

As ações de cuidado são marcadas pelo encontro de “fazer com” e não “fazer para” o bebê. Podemos inferir que, ao reconhecer o bebê como sujeito singular, a professora cria condições para ele poder fazer por si mesmo, valorizando as experiências vividas nos momentos de cuidado como fundamentais para o seu processo de constituição. Portanto, ela não irá olhar para o bebê como sujeito da ação do adulto, mas sujeito de ações. Especificamente, nestes momentos, quando é assegurado tempo para o bebê participar respondendo às solicitações indicadas pelo adulto, como mudar de posição durante a troca, esticar o braço, facilitando o vestir ou o despir, pressupõe-se uma participação ativa do bebê nesta ação. Ao experimentar esse lugar de bebê-sujeito, sua participação ficará cada vez mais ativa e consciente, o que favorece a ele segurança e autonomia. (Falk, 2022).

A partir desta compreensão, ressaltamos a importância da educadora no processo de significação e constituição do sujeito-bebê, pois ela, ao se interessar pelo que o bebê faz, percebe pistas comunicativas para interpretar e dar sentido às manifestações dele. Colabora assim para que o bebê se organize internamente à medida que se mantém atento e concentrado nas explorações e pesquisas com objetos de seu interesse. Os bebês nos contam melhor sobre si quando estão nos

seus momentos de vida, ou seja, na sua experiência de brincadeira e movimento livre. (Tardos; Szanto, 2021)

Para que o bebê possa realizar suas explorações e pesquisas nas situações de cuidado, é fundamental refletir sobre a qualidade do tempo a ele disponibilizado:

[...] quando tu dizes: eu acho que meia hora não é suficiente para o banho, então vou destinar uma hora para o banho, porque tu não 'tá' perdendo meia hora, ao contrário, tu estás ganhando meia hora. Porque você está se dedicando naquele momento para estar com o bebê. [...] tem dia que vai ser meia hora, tem dia que vai ser uma hora. [Sic] (P3).

A manifestação da professora indica que o respeito às singularidades do bebê aponta para a necessidade da construção de rotinas centradas no bebê e não a rotina institucionalizada. Os momentos mais importantes e íntimos da relação entre o bebê e o adulto são aqueles de cuidado pessoal. Quando nesta experiência há tempo suficiente para o bebê cooperar, ele torna-se sujeito participante ativo e não objeto passivo e manipulado, o que irá reafirmar para o bebê o sentimento de potência. Para tanto, é indispensável garantir no planejamento tempo para o bebê participar. O planejamento das atividades de cuidado pessoal permite ao bebê e a professora estar inteiramente um para o outro em uma relação em que a educadora responde ao que vem do bebê. O tempo, flexível e de qualidade, é necessário para a professora se organizar para estar com o bebê nas diversas situações, mas particularmente nos momentos de cuidado, pois, como enfatiza Duarte (2012), estes são os que ocupam a maior parte do tempo na instituição e possibilitam o contato individual do adulto com o bebê.

#### Considerações finais

As reflexões produzidas, a partir das vozes das professoras, revelaram uma compreensão de bebê enquanto sujeito potente e protagonista nas ações de cuidado. Também evidenciaram que as relações são centrais na docência com bebê, e essenciais no processo de constituição do ser humano. Quando adentramos às minúcias e sutilezas constituintes da relação adulto-bebê, as reflexões apontam que a infância vivida por ele está intimamente ligada à compreensão de quem ele é e como se desenvolve, esta não pode ignorar ou desconsiderar as especificidades e singularidades por ele expressas das mais diversas formas.

Para além dessa compreensão, não podemos perder de vista que as creches são marcadas pelo processo histórico que reduziu o trabalho da creche à assistência, caracterizada por um modelo homogeneizador de cuidado com ações mecânicas e de controle

sobre os corpos - dar banho, alimentar, trocar fraldas, como mera exigência técnica. Nesta perspectiva, a referência para a organização do trabalho docente é a rotina institucionalizada. Contudo, para assegurar o direito à infância, o cuidado deve perpassar pelos modos de olhar o bebê e compreendê-lo. Para tanto, o tempo destinado às relações entre bebê e adulto, durante as situações de cuidado, filtra e transforma as rotinas mecanizadas pela rigidez institucional em experiências únicas e inéditas para ambos.

Constatamos que, apesar da crescente produção acadêmica do conhecimento sobre o bebê e a docência com e para eles, este não tem se materializado no cotidiano. O hiato entre a produção acadêmica e os saberes das professoras (nem sempre valorizados) tem se traduzido em dificuldade para a (re)construção de novas perspectivas para o trabalho na creche.

Pelo fato de as professoras serem detentoras de saberes, trazer para esta pesquisa as suas vozes configurou uma possibilidade de superação desse hiato. Ao assegurar espaço para elas partilharem saberes e articulá-los com o conhecimento teórico produzido academicamente sobre o bebê e a sua educação, essas reflexões ampliaram a temática discutida, traduzindo-se no empoderamento das docentes por meio da apropriação de conhecimentos fundantes para a profissionalidade da docência com/para o bebê.

Apesar de inúmeras interferências na prática docente, sem dúvida, a valorização da diversidade de saberes, o acesso a novos conhecimentos, a reflexão sobre as práticas e atitudes investigativas sobre o fazer docente que geraram formulações teóricas, bem como a construção de novos saberes contribuíram e irão contribuir com a construção de práticas que respeitem o que é próprio do tempo de vida do bebê e a maneira como ele vive a sua infância no espaço da creche.

#### Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2002.

COUTINHO, A. M. S. O Corpo dos Bebês como Lugar do Verbo. In: ARROYO; SILVA. (Orgs). Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUARTE, F. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, (2012).

FALK, J. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: FALK, J. (Org). Abordagem Pikler, educação infantil. Tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2022 – 3ª ed. Coleção primeira infância: educar de 0 a 3.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

GUIMARÃES, D. Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Editora: Liber, 2008.

TARDOS, A; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org). Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy. 3ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

# CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NA CRECHE

*Vigna Soraia de Jesus Barboza<sup>16</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O presente trabalho expõe reflexões iniciais de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que tem como objetivo geral analisar os currículos que emergem nas/das práticas cotidianas experienciadas pelos/com bebês e crianças bem pequenas na creche. Para alcançar dados, a metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. Para fundamentar as discussões apresentadas utiliza-se como base teórica os estudos de Sacristán (2013), Moreira e Silva (2013), Barbosa (2017; 2010) e Santos (2017). Como a pesquisa está em andamento, os dados ainda são incipientes.

Palavras-chave: Currículo. Creche. Bebês e crianças bem pequenas.

## INTRODUÇÃO

Este estudo, apresenta dados preliminares da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado

---

<sup>16</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da rede municipal de São Francisco do Conde Bahia. Pereira – Santaluz – Bahia. Contato: [vignabarboza@gmail.com](mailto:vignabarboza@gmail.com)

em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Tem como tema “Currículos que emergem nas/das práticas cotidianas experienciadas pelos/com os bebês e crianças bem pequenas na creche”. O lócus de pesquisa é uma creche da rede municipal de São Francisco do Conde – BA, que tem como principais sujeitos participantes os bebês e crianças bem pequenas, bem como as suas professoras. Ao final desse estudo espera-se visibilizar como os bebês e crianças bem pequenas também são capazes de produzir currículos no cotidiano da creche, a partir do que é proposto e organizado pelas professoras.

Para tanto, urge discutir as concepções de currículos que são forjados no contexto escolar, especialmente na perspectiva da escolarização, logo que, é com esse sentido que ele vai aparecer na historiografia. Por isso, é necessário fazer uma breve reflexão das concepções de currículos que são encontrados na literatura, até chegarmos a um currículo que compreenda as especificidades de um currículo para creche. De acordo com Moreira e Silva (2013, p.14)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

O conceito de currículo acima não é o único encontrado na historiografia, porém, é possível perceber que ele é comumente associado a listagens de conteúdos, organização disciplinar e metodologias a serem desenvolvidas nas instituições. De acordo Sacristán (2013, p. 17), “o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cujo sentido é o mesmo de *cursus* e *currere*)”. Nos primórdios esse termo era empregado para dar significado a palavra carreira, que, em nosso contexto, divide-se em dois sentidos, a percurso e a vida profissional.

O currículo só adentrou no contexto pedagógico no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, expressivo número de educadores nos Estados Unidos passou a se debruçar sobre questões curriculares. Conforme Macedo (2017, p. 35), “são os americanos que vão forjar a concepção de currículo como conhecemos hoje, dando-lhe a feição de

um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do início do século XX”.

Nesse ínterim, é ele que vai ordenar os conteúdos a serem ensinados, quem vai desempenhar dupla função de organizar e unificar o que deve ser ensinado e ao mesmo tempo aprendido a partir das divisões de disciplinas, é a partir dele que os professores irão organizar os seus planos de trabalho, vai determinar qual o conteúdo será ensinado ou não. De acordo Sacristán (2013, p. 17) “O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos [...]”.

De acordo com o excerto acima, há uma arbitrariedade se comparada às atuais políticas curriculares para Educação Básica vigentes no país. Coadunamos com Moreira e Candau (2007), ao dizer que o currículo foi ganhando diferentes definições à medida que a educação foi sendo concebida historicamente, bem como as influências teóricas que ao longo dos anos foram mudando a concepção de escola, estudante e professores e, por consequência, de currículo. Para eles, o currículo é “[...] o coração da escola” (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

Se o currículo é o coração da escola, ou seja, aquilo que faz pulsar no cotidiano com todas as suas singularidades, qual seria, diante do excerto acima o papel da escola? O que cabe à escola levar em consideração? Apenas o “conteúdo” programático de cada disciplina? Essa é uma visão ultrapassada de currículo, que as escolas, de modo geral, precisam superar e compreender que o seu papel está em “acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas [...] (Brasil, 2010, p. 27), ou seja, o espaço da escola é um lugar pulsante, de múltiplas culturas e diversidades étnicas, culturais e religiosas.

Diante disso, considerando que a escola é esse lugar pulsante e heterogêneo, como se dão essas ações no contexto de creche? Quais currículos vão emergir na prática cotidiana pelos/com os bebês e crianças bem pequenas? São essas e outras discussões trataremos no decorrer desse trabalho.



## METODOLOGIA

Como dito anteriormente, este trabalho faz parte de uma dissertação em andamento, com isso, concordamos com Gil (2022) quando ele afirma “que praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização do trabalho bibliográfico” (Gil, 2022, p.29), sendo assim classificamos essa pesquisa como de natureza qualitativa, tipo bibliográfica, que de acordo com Gil (2022, p. 29) “é elaborada com base em material já publicado”.

Partindo desse entendimento, optamos por selecionar livros, artigos, teses e documentos legais, na busca de respostas sobre as concepções de currículo, que já foram investigados por outros pesquisadores. Buscamos nessa investigação conhecer melhor o objeto de estudo, especialmente com o recorte de investigação, a creche.

Nesse sentido, os estudos que já foram realizados anteriormente são de nosso interesse para que possamos compreender como se deu historicamente a concepção de currículos na creche até a contemporaneidade. Para que com a ida a campo seja possível compreender a criança como produtora de currículos junto com os seus pares e os adultos em sala.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O currículo está nas paredes das escolas, nos materiais didáticos, estruturando relações, orientando práticas, gestos, posturas, tempos e espaços, implicando vidas de estudantes de todas as idades e de profissionais que se relacionam com eles e elas direta ou indiretamente. (Gobbi; Galian; Ciardella, 2021, p. 169).

O espaço da creche precisa ser pensado como um lugar de pertencimento político e social. Um lugar para criação e manutenção de vínculos entre as crianças e os adultos que a frequentam. Porém, isso só acontece a partir da concepção de currículo que a instituição optar em adotar. Essa opção vai implicar diretamente nas escolhas didáticas, pedagógicas, na forma como o cuidado com o corpo é feito e na escuta dos bebês e crianças bem pequenas, sejam elas meninos ou meninas, brancas ou pretas, de classe social mais ou menos

favorecida. De acordo com o excerto acima, o currículo está por todos os lados, é ele quem vai dar o “tom” das escolhas docentes, é a partir dele que será possível identificar qual a concepção de criança e infância que a creche tem.

Segundo Gomes (2019), não precisa ser uma exímia investigadora para identificar que a maioria das crianças que frequentam as creches (populares e públicas) são crianças negras. Portanto, urge a necessidade de olhar para os currículos que são prescritos, vividos, produzidos e praticados (Santos, 2017) com as crianças na creche, no sentido de tensionar esse currículo eurocêntrico que persiste, por décadas, nas escolas, negando as crianças o direito ao pertencimento étnico-racial. A ruptura com esse modelo de currículo só será possível quando mudanças começarem a ocorrer dentro e fora das creches, quando as crianças começarem se sentir representadas nas paredes de suas salas, corredores e em todos os espaços-ambientes da creche. De acordo com Santos (2017, p. 110),

Um currículo prescrito, como uma política de Estado, traz em suas concepções conceitos, estratégias e procedimentos, ora explícitos, ora camuflados, que marcham em direção à padronização, à homogeneização, à burocratização e à implantação de mecanismos de controle do trabalho dos professores, dos gestores e das crianças por parte do Estado e de grupos dominantes da sociedade.

A intenção do currículo prescritivo é padronizar o “ensino”, ou seja, existe uma hierarquia baseada na pedagogia transmissiva, em que o professor ensina e a criança aprende a partir de uma listagem de objetivos, conteúdos e orientações metodológicas. Mas, será mesmo que para os bebês e crianças bem pequenas aprendem exclusivamente dessa maneira? Não acreditamos nessa possibilidade como meio único de aprendizagem, existem diversas maneiras para que elas se desenvolvam e aprendam no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Com os vínculos que são estabelecidos, principalmente com os adultos que cuidam e educam, elas aprendem a ter autoconfiança, a se perceber como parte de um grupo social diverso. Essa percepção colabora inclusive para que elas desenvolvam a autoestima e se sintam confiantes neste espaço que é de convivência e interação, que

proporciona o desenvolvimento de práticas voltadas para a identidade desses sujeitos. Identidade que, por sua vez, faz parte do currículo na Educação Infantil. É através dela que as crianças aprendem a se identificar como sujeitos históricos e de direitos, a valorizar a sua própria identidade e a do outro, estabelecendo, assim, um ambiente de socialização entre pessoas de várias origens, com costumes diversos, culturas etc., ou seja, um espaço singular para ter experiências educativas. Porém, nem sempre essas experiências são as melhores de serem vividas e sentidas pelos bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Souza; Dias; Santiago (2017, p. 49),

A educação infantil é um espaço de entrelaçamento entre cuidar e o educar, e para se cuidar é primordial conhecer as diferentes demandas das crianças, considerando que o pertencimento racial opera nessas singularidades. Cabelos crespos, por exemplo, é uma característica predominante em crianças negras. Eles não podem ser penteados com o mesmo pente utilizado em cabelos lisos, caso isso ocorra poderá machucar a criança, fazê-la sentir dor, desconforto.

A utilização de materiais adequados para o cuidado dos cabelos das meninas e meninos de cabelos crespos constrói processos de empoderamento desde a tenra infância. Quando uma criança é cuidada de forma respeitosa, seja através de um pente adequado ao seu tipo de cabelo, um creme de pentear que respeite a estrutura do seu fio capilar, constrói-se, com isso, uma relação respeitosa entre quem cuida e quem é cuidado, passando a criança a se perceber como integrante daquele grupo com as suas singularidades e as singularidades do outro. Nesse sentido, a relação de cuidado não está ligada apenas ao corpo, mas às subjetividades e a construção da identidade de cada um.

Ainda é muito comum que as creches centrem o currículo na transferência de conteúdos disciplinares e que as aprendizagens adquiridas a partir das práticas sociais, presentes no cotidiano, sejam ignoradas, fazendo com que os bebês e crianças bem pequenas fiquem invisíveis nos currículos. No entanto, sabemos que as práticas de cuidado, como a alimentação, o sono, o banho, o cuidado dos cabelos e o desfralde são aprendizagens que vão para além do campo teórico, são aprendizagens socioculturais (Barbosa, 2010).

## CONCLUSÃO

O currículo na creche está muito longe de resumir-se às atividades dirigidas, ele está imerso em um ambiente sociocultural que, ao longo dos anos, vem aprimorando os seus conceitos de crianças e infâncias e nesse novo conceito de visibilidade o desejo é que a criança se desenvolva de forma integral em todas as suas dimensões. Para tanto, elas precisam estar imersas nas práticas sociais do cotidiano, um exemplo claro é o de alimentar-se sozinho. No início, o bebê precisa ser alimentado por um adulto e aos poucos ele passa a dominar a técnica de segurar sozinho o talher, o copo, a quantidade a ser levada à boca etc. De acordo com Barbosa (2010), são justamente esses primeiros saberes, as experiências vividas com o corpo, na relação com os outros (adultos e crianças) que as crianças irão constituir a base sobre a qual aprendem.

Porém, o currículo na Educação Infantil tem superado cada vez mais o higienismo, prática muito comum a partir da década de 1970, quando as crianças entravam na creche como uma ação compensatória para serem cuidadas enquanto as suas mães trabalhavam fora. Hoje, os espaços de creches estão (ou deveriam estar) organizados de maneira a oferecer experiências a serem vividas nos diferentes contextos.

Portanto, a organização do currículo deve estar pautada a partir do contexto de investigação, para isso é importante que vários aspectos sejam contemplados, como: a escuta das crianças para realização do planejamento curricular, a organização dos materiais, tempos e espaços. Para tanto, é necessário garantir experiências pautadas na observação, exploração, e investigação que rompa com o ciclo de “confinamento” das crianças em sala, sentadas nas cadeiras, fazendo todas, ao mesmo tempo, a mesma atividade xerografada, as “tarefinhas” de colorir, cobrir pontilhados, colar bolinhas de papel etc. Tudo isso sendo substituída pela pesquisa, exploração sensorial, expressão corporal, levantamento de hipóteses, cabendo ao professor ser o mediador dessas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 7/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Como elabora projetos de pesquisa. 7ed. – Barueri [SP]: Atlas, 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida e GALIAN, Claudia Valentina Assumpção e CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. Debates em Educação, v. 13, n. 33, p. 168-194, Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003105495>. Acesso em: 30 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p.1015-1044 jul. /set, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU Vera Maria (Orgs). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SÁCRISTAN, José Gimeno, Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. O. dos. “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOUZA, E. G. L; DIAS, L. R; SANTIAGO, F. Educação Infantil e Desigualdades Raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnicos raciais desde a creche. Revista Humanidades e Inovação, v, n.1 - 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

# CAMINHOS À EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

## Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem no cuidar e educar dos bebês

*Giovanna Baldini Beraldo<sup>17</sup>  
Elisangela Leal de Oliveira Mercado<sup>18</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde  
bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este texto analisou produções acadêmicas referentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na educação dos bebês. Trata-se de uma pesquisa bibliométrica em artigos, teses e dissertações, em quatro bancos de dados, a partir dos marcadores: 'bebê', 'educação infantil' e 'desenho universal para a aprendizagem'. Os dados apontam

---

<sup>17</sup> Mestranda PROFEI/UNESP-Presidente Prudente. E-mail:  
giovanna.b.beraldo@unesp.br .

<sup>18</sup> Prof. Doutora PROFEI/UNESP e PPGE/UFAL. E-mail:  
elisangela.mercado@cedu.ufal.br.

para a importância do DUA na construção de práticas inclusivas em creches. A escassez de pesquisas na área aponta a necessidade da ampliação de estudos voltados ao DUA nas creches, considerando o seu potencial na construção de um sistema educacional inclusivo. Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Creche. Desenho Universal para a Aprendizagem.

### Introdução

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada com status de emenda constitucional, no Decreto nº 6.949/2009 estabelece no “Art. 1º Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p. 1). Pensando nos bebês com deficiências em instituições de Educação Infantil, observamos que o direito à educação é um grande desafio a ser vencido, primeiro porque o acesso ainda é negado, considerando que num total de 148.277 matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, apenas 33,5% são de crianças de 0 a 3 anos (Inep, 2023).

A Educação Infantil tem por finalidade assegurar o desenvolvimento intelectual, psicomotor, afetivo, social e cultural, o exercício da autonomia e a participação das crianças desde bebês valorizando as múltiplas linguagens, as interações e a brincadeira, propiciando que todos possam se desenvolver de maneira integral, atendendo às diversidades e as diferenças, indissociando as ações de cuidado com as ações de conhecer e explorar o mundo.

Os impedimentos compreendem também o acesso ao currículo, especificamente, no tocante as barreiras atitudinal e pedagógica. A cultura adultocêntrica se soma a visão capacitista e médica ao se tratar dos bebês com deficiência, resultando em práticas de cuidar e educar assistencialista ou caritativa e uma concepção de criança a ser protegida ou tutelada, incompetente para aprender.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é caracterizado como um conjunto de princípios e estratégias que visam reduzir ou eliminar as barreiras a fim de assegurar uma educação inclusiva. Ao compreendermos que o currículo da Educação Infantil consiste em um



conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2010, p. 17), a proposta do DUA é vista como uma possibilidade de torná-lo acessível. Parte de uma abordagem voltada à eliminação das barreiras pedagógicas, atendendo às necessidades e especificidades dos bebês com deficiências, considerando-os como sujeitos históricos e de direitos, competentes para aprender, participantes ativos da própria aprendizagem e construtores de culturas.

Nesse sentido, este trabalho visa analisar produções acadêmicas que se referiam as contribuições do DUA no cuidar e educar dos bebês. Consiste em uma pesquisa bibliométrica, baseada em artigos, teses e dissertações nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital da Capes, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos Capes, tendo como marcadores: 'bebê', 'educação infantil', 'desenho universal para a aprendizagem'. Tal enfoque permite mensurar a contribuição do conhecimento científico vindo das publicações relacionadas à Educação, mais especificamente à Educação Especial voltada para bebês. Os dados analisados possibilitam observar e identificar as tendências atuais de pesquisa na área, à medida em que mapeamos o campo científico. Possibilita a construção do panorama quantitativo da produção científica relacionada à Educação Especial e bebês, auxiliando na compreensão da importância do DUA na construção de práticas inclusivas nas creches. Contudo, este estudo é de extrema importância, uma vez que este tema ainda é bastante recente e requer avanços significativos nos estudos e reflexões no Brasil, principalmente, no que tange à Educação Infantil.

## Resultados

Diante do processo histórico, político e cultural pelo qual perpassa a Educação Infantil e a Educação Especial nas últimas décadas há avanços legais e estruturais que visa romper as práticas de exclusão e segregação de bebês com deficiências, que deixam de ser usuários exclusivos da saúde e da assistência social, passando a ocupar outros

espaços e serem vistos como sujeitos de direitos. Estudos na área da Educação Especial começaram a mostrar que a educação inclusiva começa nas creches (Mendes, 2010; Freller, Ferrari e Sekkel, 2011) e as políticas públicas devem rever à estrutura dos sistemas de educacionais, considerando as linguagens e saberes dos bebês com deficiências (Souza, 2018). Mais do que garantir o acesso, é necessário investir na formação dos profissionais, em recursos e materiais acessíveis, na rede de apoio à inclusão e em práticas pedagógicas inclusivas, de modo a assegurar a aprendizagem e participação destes.

Assim, em resposta ao desafio de construir um sistema educacional inclusivo e promover o desenvolvimento e aprendizagem desde a tenra infância, foi desenvolvido o conceito de DUA. Considerado como um conjunto de princípios para o desenvolvimento de currículos acessíveis, reduzindo as barreiras pedagógicas. Trata-se de formas diversificadas de ensinar, considerando que modos variados de apresentação de um novo conhecimento aumentam as possibilidades de aprendê-lo (Zerbato e Mendes, 2018).

Na educação Infantil, o DUA favorece que o brincar e as interações contemplem a todos e possibilita a utilização de recursos e estratégias diversificadas que universalizam a construção de saberes, experiências e vivências. Por ser uma abordagem pouco utilizada nas instituições de educação infantil é necessário uma maior compreensão e difusão do tema entre a equipe escolar, no sentido de, essencialmente, favorecer a superação das barreiras, valoriza a diversidade e as singularidades, considerando os bebês como sujeitos potentes, criativos, exploradores, capazes de estabelecer conexões e criar hipóteses.

No entanto, embora destaquemos a importância do assunto, a busca por materiais de pesquisa nessa área tem se tornado desafiadora e repleta de obstáculos. recorremos a algumas das mais renomadas ferramentas de pesquisa científica. São plataformas amplamente utilizadas e reconhecidas no meio acadêmico, sendo referência para a avaliação da qualidade e relevância das pesquisas. Após a aplicação dos marcadores: 'bebê', 'educação infantil', 'desenho universal para a aprendizagem', destacamos que no Scielo dos 07 (sete) artigos sobre

DUA encontrados, nenhuma pesquisa ocorreu na Educação Infantil ou com bebês. Na BDTD dos 07 (sete) produções listadas apenas uma dissertação traz uma pesquisa com o uso do DUA na Educação Infantil, mas não em turma de bebês. No periódico Capes dos 03 (três) artigos sobre DUA na Educação Infantil, nenhum faz referência aos bebês. Já no Banco de Teses e Dissertações da Capes das 02 (duas) teses e 03 (três) dissertações identificadas apenas uma dissertação aborda o tema (Quadro 1).

Quadro 1 – Pesquisas sobre o uso do DUA na educação de bebês

Natureza	Título	Autora	Ano	Local
Dissertação	Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em uma perspectiva de educação inclusiva interseccional	Vanda Ivandir dos Santos	2022	UDESC

Fonte: as autoras (2023)

Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional realizada na rede municipal de São José-SC, com o objetivo de identificar as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil ao realizar o planejamento pedagógico baseado nos princípios do DUA. Realizada por meio de questionários e entrevistas *online*, a pesquisa proporcionou reflexões sobre o DUA na perspectiva da interseccionalidade e a importância do trabalho colaborativo no cotidiano educacional.

Partindo desse pressuposto a autora defende que é preciso perceber a criança em sua inteireza. O cotidiano é catalizador da aprendizagem, aproxima os diálogos entre adultos e bebês, rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos adultocêntrico, capacitista e fundamentado na concepção médica de deficiência como doença. A ação pedagógica na creche fundamentada no DUA possibilita que as interações, a brincadeira e as maneiras peculiares como os bebês investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, transformando a creche num ambiente inclusivo e favorável à aprendizagem de todos.

Os resultados dessa análise evidenciam a importância de ampliar a discussão sobre o tema, pois tanto Silva (2018), quanto Vitta, Mouro e Sgaviolli (2019) denunciam que o berçário e os bebês, especialmente, os com deficiência são temas de pesquisa pouco estudado e discutido. É um cenário compartilhado no tocante as pesquisas sobre DUA em creches. O silenciamento e a invisibilidade dos bebês com deficiência se somam a escassez de estudos que envolvam o currículo, o cotidiano e as práticas inclusivas começando pelas creches. A inclusão de bebês ainda é um desafio que só poderá ser vencido quando políticas de acesso, permanência aprendizagem e participação der visibilidade aos berçários e considerar as infâncias brasileiras.

É preciso também sensibilizar os profissionais que atuam com bebês com deficiência para repensem o planejamento e a práticas pedagógicas a luz dos estudos sobre DUA, garantindo que possam desenvolver um currículo acessível e inclusivo, valorizando as potencialidades e o protagonismo infantil. Para Carvalho e Fochi (2017) é importante considerar os bebês como sujeitos ativos, potentes, curiosos, criativos, que atribuem significados e os partilha e, protagonistas nos processos de aprendizagem. É preciso que os professores para abordar a relação do cotidiano com o currículo (re)aprendam a ver, escutar, registrar e observar, considerando as diversas linguagens, formas de expressão e comunicação e saberes dos bebês com deficiência.

Nesse sentido, a luta por uma educação anticapacitista passa pela forma como compreendermos os bebês com deficiência e a formação dos profissionais da educação é um fator chave para o sucesso da inclusão escolar começando pelas creches. É essencial promover a colaboração entre escola, família, profissionais e demais integrantes da rede de apoio à inclusão, fomentar investimentos e propor políticas públicas que discutam a educação inclusiva para os bebês com deficiências, respeitando suas singularidades e valorizando as potencialidades. É de suma importância que as pesquisas e estudos na área estejam voltados para análise de uma prática pedagógica que permita um olhar apurado e minucioso para as infâncias e suas produções.

### Considerações finais

A realização desse estudo propiciou analisar produções acadêmicas que se referiam as contribuições do DUA no cuidar e educar dos bebês na Educação Infantil. A pesquisa realizada aponta a escassez de investigações sobre o DUA nas creches. Bebês com deficiências são invisibilizados nas políticas, nas creches e no currículo; silenciados pela visão capacitista e postura adultocêntrica nas práticas de cuidar e educar; e esquecidos pelas pesquisas da área.

Ademais, cabe destacar que os estudos de bebês com deficiências rompem a perspectiva de educação compensatória, por isso o investimento na formação dos professores é necessário e urgente. As políticas de formação precisam atender as especificidades e as diversidades das infâncias brasileiras, combatendo o capacitismo, sexismo, racismo e eliminando as barreiras atitudinais e pedagógicas, as quais impedem a inclusão de bebês com deficiência e fortalece a cultura anticapacitista nas instituições de educação infantil. Portanto, ressalta-se que nesta luta o DUA pode ser o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo em prol da Educação Inclusiva.

Estudos mais aprofundados e pesquisas sobre o DUA na primeiríssima etapa da educação básica devem ser fomentadas, a fim de contribuir para ampliação do debate sobre a construção de sistemas inclusivos e a erradicação das visões capacitista no cotidiano das instituições educacionais, de modo que os bebês com deficiência assegurem o direito à educação. Com esse texto, procuramos trazer alguma contribuição para as áreas de Educação Infantil e Educação Especial, de modo que as discussões suscitadas possam servir de ponto de partida para novos estudos, em particular, aqueles que tratam do DUA em creches e pré-escolas.

### Referências

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília. Casa Civil. Presidência da República, 2009. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em *Aberto*, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

FRELLER, C., FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2022: Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – Anexo II. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 12 set. 2023.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SANTOS, V. I. Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em uma perspectiva de educação inclusiva interseccional. 2022. 102f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-graduação em Rede, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, C. N. O. Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação. 2018. 331f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, F. C. Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação pós anos 1990. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018.

VITTA, F. C. F.; MOURO, M. M.; SGAVIOLI, A. J. R. Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 826–841, 2019.

# A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

## O que as crianças nos ensinam?

Mirian Rachel de Araújo Berto<sup>19</sup>  
Marcelo Santos de Souza<sup>20</sup>  
Suzana Marcolino<sup>21</sup>

Eixo Temático: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

Modalidade: Relato de prática do estágio obrigatório na Educação Infantil.

Resumo:

Este texto tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências vivenciadas pelos autores durante a prática do estágio supervisionado na educação infantil em uma instituição da rede pública de Maceió. A partir da leitura dos registros produzidos durante

---

<sup>19</sup> mirian.berto@cedu.ufal.br

<sup>20</sup> marcelosantosig10@gmail.com.

<sup>21</sup> suzana.marcolino@cedu.ufal.br.

o estágio, identificamos momentos vivos de uma pedagogia da escuta. Concluímos pela importância do estágio supervisionado para a formação de uma atitude escuta nas (os) futuras (os) docentes.

Palavras-chave: Formação inicial; Registro; Linguagens

### Introdução

Este texto tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências vivenciadas pelos autores durante a prática do estágio obrigatório na educação infantil em uma instituição da rede pública de Maceió.

O estágio supervisionado é considerado fundamental para a formação docente para a Educação Infantil, permitindo que as (os) estudantes vivenciem a complexidade da educação das crianças pequenas, não se resumindo apenas a observar ou executar um planejamento, mas também sendo um espaço de pesquisa, reflexão, encontro e descoberta.

Na Universidade Federal De Alagoas o estágio em Educação Infantil é concebido como uma etapa fundamental na formação para a docência com bebês e crianças, proporcionando a articulação entre a teoria e a prática, no contato direto com a realidade das instituições (MILLER, ANJOS, 2014). A proposta de organização do estágio se baseia em uma parceria efetiva entre a universidade, Centros Municipais de Educação Infantil conveniadas e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Alagoas, que a abriga turmas de Educação Infantil.

A Pedagogia da Escuta reconhece e percebe a importância de ouvir as vozes das crianças, considerando-as como sujeitos ativos e completos em seu próprio desenvolvimento. Essa abordagem pedagógica não se limita a dar voz às crianças: ela vai além, entendendo que elas têm uma compreensão única do mundo ao seu redor e que suas perspectivas são valiosas para a construção do conhecimento (Rinaldi, 2012). Assim, a escuta atenta das crianças é fundamental, pois, através dela, docentes podem estabelecer uma relação de cuidados e respeito com as crianças, compreendendo seus interesses, desejos, emoções, etc.



Nesse sentido, para Rinaldi (2012), a Pedagogia da Escuta é uma abordagem que valoriza o sujeito criança, reconhecendo que são capazes de construir conhecimento de maneira ativa e colaborativa, e que os adultos desempenham o papel de facilitadores desse processo. Dessa forma, docentes desenvolvem a sensibilidade para identificar as potencialidades, planejar momentos de aprendizagem para todas e todos, utilizando as várias linguagens.

### Metodologia

No ano 2023, iniciamos o estágio em uma turma do primeiro período do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Alagoas. Para cada encontro, realizamos um registro. O registro foi concebido como uma forma de conhecer a instituição, as interações entre as crianças e das crianças com os adultos e para dar apoio ao planejamento. Assim, para esse trabalho, lemos os registros e recortamos trechos de nossos primeiros momentos na instituição, momento esse que tinha como objetivo conhecer a instituição, as crianças bem como nos aproximarmos delas e do segundo momento, o qual desenvolvemos com as crianças um projeto sobre “os sons da natureza”. Os trechos selecionados apontam possibilidades que se dão a partir de uma pedagogia da escuta.

Para Ostetto (2019), o registro escrito é um elemento que revela os aspectos sobre as transformações vivenciadas no estágio, oferecendo a possibilidade de articular análises mais consistentes e profundas sobre o vivido durante esse momento da formação (OSTETTO, 2019). Também pelo registro, pode se dar o envolvimento, a problematizações, análises que contribuam para a construção da docência (OSTETTO, 2019).

### Resultados e discussões:

Durante nossa prática na instituição, compreendemos que a criança é o sujeito ativo e potente para aprender. As educadoras não apenas as ouviam atentamente, mas também reconheciam que as crianças não eram meros receptores de informações. Em vez disso, elas eram

encorajadas a explorar, questionar e participar ativamente em todas as propostas.

Essa abordagem permitia que as crianças expressassem sua criatividade, curiosidade e individualidade. Era evidente para nós que elas se sentiam valorizadas e respeitadas como indivíduos únicos, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mútua.

Em uma pedagogia da escuta, entendemos que deve existir espaço para o inesperado, para aquilo que não foi planejado, pois a criatividade e curiosidade da criança pode se manifestar de diferentes formas. Entendemos por que na educação infantil, a docente não “dá aulas”, no sentido de instruir, transmitir conteúdo, mas proporciona para as crianças situações diversas de interações que promovam experiências significativas e com sentido para as crianças.

Tais ideias devem estar apoiadas em um currículo livre, em uma ação docente voltada para a valorização dessa liberdade. Constatamos em nossas observações que a docente pode pensar em proporcionar uma experiência para as crianças voltada para uma determinada temática, mas ao longo do desenvolvimento da proposta crianças proponham algo completamente diferente, surjam outras temáticas e as crianças se envolvam com algo diferente, tal mudança deve ser acolhida e incentivada pelo professor. O planejamento é flexível e está pronto para acolher aquilo que as crianças apresentam.

No nosso primeiro contato com a turma de Educação Infantil do 1º período, focamos na observação do fazer pedagógico da docente e nas ações e relações das crianças, visto ser nossa primeira vez, para nos familiarizar com o ambiente e as pessoas, além de levarmos a proposta de uma contação de história para as crianças.

Em nossa primeira experiência com a turma percebemos muitos aspectos importantes da educação infantil como: a disposição dos materiais na sala, a forma como as docentes tratavam cada criança, respeitando os ritmos de cada uma, a autonomia, a liberdade que elas tinham para se expressar, brincar, etc.

Passamos por essa experiência durante o momento em que começamos a colocar em prática pela primeira vez o nosso projeto. Propomos para as crianças a seguinte experiência: explorar os sons e musicalidade presentes na natureza, entendendo o ser humano como um ser natural que precisa viver em harmonia com a natureza. Ao longo da realização do projeto, as crianças, em sua grande maioria, se interessaram por outro tipo de brincadeira voltada para fazer comida com lama e vender aos colegas, então embarcamos na brincadeira junto com as crianças.

A partir, da terceira semana de experiências, percebemos que nossa “visão panorâmica”, conforme Ostetto (2019), estava ficando cada vez mais atenta aos interesses das crianças, pois, no decorrer do nosso projeto, as crianças foram explorando cada vez mais o ambiente, o que era para ser uma exploração dos sons da natureza, tornou-se em um ponto de venda, as crianças começaram a misturar água e areia, e formar pequenas poças de lama e a lama passou a virar sopa. E assim, se sucedeu, tivemos sorvete (R\$34, 00 reais cada, diversos sabores), sopa (R\$6,00), bolo, dentre outros alimentos.

No segundo momento da nossa proposta, apresentamos alguns sons para as crianças e levamo-las para um espaço fora da escola. Em uma área natural, depois de ouvirmos na sala de referência, diversos sons da natureza, as crianças puderam explorar os sons com seus próprios sentidos. Muitas delas, com rapidez, relacionaram os sons ouvidos em sala com os sons do ambiente em que estávamos, e ainda, começaram a explorar novas formas de se obter melodias com a natureza. Fizeram por si só, chocalhos com folhas secas e sementes, jogaram algumas sementes no chão para ouvir os sons que poderiam ser emitidos com aquela ação, e ainda, identificaram os sons produzidos pelo vento, foi uma manhã de intensas descobertas!

Destacamos também a relação adulto-criança, com relação a este aspecto observamos que as crianças gostam de ter a atenção dos adultos, de brincar com eles, pois a todo momento as crianças vinham até nós, nos chamando para brincar com elas. Outro aspecto importante é a relação crianças com crianças, observamos que as crianças gostam muito de brincar umas com as outras, elas se divertem juntas em um mundo de imaginação e cooperação.

Refletindo sobre todas as práticas vividas com a turma do Primeiro Período B do colégio de aplicação da UFAL, percebemos que cada criança é única. As crianças nos ensinaram que existe um universo de possibilidades e todos os dias podemos criar novas oportunidades.

#### Considerações finais

Com objetivo de relatar e refletir sobre experiências vivenciadas durante a prática do estágio supervisionado na educação infantil em uma instituição da rede pública de Maceió, buscamos apoio na pedagogia da escuta. A partir da leitura dos registros identificamos momentos vivos de brincadeiras, interações e aprendizagens. Concluímos pela importância do estágio supervisionado para a formação de uma atitude escuta nas (os) futuras (os) docentes. Essa pedagogia valoriza os encontros, as relações e a liberdade para criar e imaginar.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

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

OSTETTO, L.; VARELLA, M. NAS VEREDAS DO ESTÁGIO DOCENTE: (RE)APRENDER A OLHAR. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, e-2019.209209218555, 2019. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

PEREIRA, F. Campos de experiências e a BNCC: Um olhar crítico. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>>

# POSSIBILIDADES DE SABERES E PESQUISA COM O BRINCAR AO AR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Relato de experiências de uma docente**

*Ana Beatriz da Silva Bezerra<sup>22</sup>*

Eixo Temático: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

Modalidade: Relato de prática

---

<sup>22</sup> Discente de pedagogia (UFERSA), Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil. ana.bezerra06216@alunos.ufersa.edu.br

## RESUMO

O relato tem como objetivo destacar as experiências de uma docente a partir do brincar ao ar livre das crianças e a sua importância na pesquisa, na educação infantil, Como aporte teórico, apresentamos o marco legal e os estudos sobre educação infantil e natureza para subsidiar as reflexões que tiveram como metodologia o estudo qualitativo. Os resultados mostraram que as crianças são capazes de enfrentar muitos desafios explorando e pesquisando sobre a natureza e suas particularidades. Tal experiência contribuiu para a formação da docente e o enriquecimento da jornada, e poderá estimular experiências semelhantes.

Palavras-Chave: Natureza. Crianças. Pesquisa. Experiência.

## Introdução

O relato apresenta o brincar ao ar livre e as possibilidades no processo de aprendizagem das crianças, assim como da docente. Na educação infantil, o brincar é essencial, sendo a partir das brincadeiras que a criança aprende e se desenvolve, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é através das interações e das brincadeiras que as crianças se apropriam e constroem conhecimentos, a partir das ações e interações com seus pares e adultos, o que possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização com seu meio. O contato das crianças com a natureza é indispensável para sua relação com o meio, evidenciando-as como o centro do processo de aprendizagem. “A natureza funciona como um papel em branco para a criança” (Louv, 2016, p. 29). Ela se faz essencial podendo assim desenvolver a criatividade, fantasiar e recriar de diversas formas inimagináveis. O brincar ao ar livre desperta nas crianças um sentimento de autonomia, experiências e soluções para muitos desafios, e tornando a natureza essencial para esse processo. O brincar na natureza é um contato íntimo e criativo com o mundo, podendo a criança expressar e se colocar como centro do processo de aprendizagem, sendo elas as próprias detentoras do conhecimento.

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

No nosso contexto atual, as brincadeiras tomaram rumos diferentes; antes, as crianças se cansavam de tanto que brincavam e corriam. Hoje, a realidade é totalmente diferente, as crianças preferem ficar enfiadas dentro de suas casas olhando para um aparelho celular ou aparelhos digitais. De acordo com Amarante (2022) estamos vivenciando a intoxicação digital infantil, onde as crianças em idades cada vez mais precoces têm tido acesso a equipamentos eletrônicos, como telefones celulares, smartphones, notebooks e computadores. Com isso, as brincadeiras ao ar livre e a magia do brincar, além do contato com outras crianças, acabaram ficando prejudicados.

O direito de brincar está se esvaindo das mãos das nossas crianças, essas crianças não estão sendo oportunizadas a brincar ao ar livre, no pátio, na grama entre outros espaços ao ar livre. Além disso, na própria escola ficam restritas ao chão de concreto e às quatro paredes da sala de referência. A prática pedagógica ao ar livre é de fundamental importância para as relações da criança com a sociedade e com o seu meio. Pode-se exemplificar, o objetivo 4 da agenda 2030 (2023) que destaca o desenvolvimento de uma educação de qualidade, no qual se deve promover oportunidades de aprendizagens para as crianças. Pode-se evidenciar o brincar na natureza, conhecendo-a e destacando sua devida importância, elencando os seus benefícios para um desenvolvimento mais sustentável. O objetivo deste relato é dar a devida importância as relações das crianças com a natureza e demonstrar o quanto é essencial que elas possam experimentar e pesquisar a partir desses momentos tão significativos para seu desenvolvimento.

#### Metodologia

Estudo descritivo e qualitativo, do tipo relato de experiência, realizado em um centro de Educação Infantil chamado “Pequenos Exploradores” do município de Angicos-RN, através de um estágio remunerado com duração de dez meses. Os fatos relatados foram vivenciados e observados dentro de quatro meses, de junho a setembro de 2023, no turno vespertino, com uma turma de creche I, com faixa etária entre 2 e 3 anos, contendo quinze crianças matriculadas. A pesquisa foi realizada a partir de práticas pedagógicas realizadas nos ambientes

externos, em uma sequência de seis momentos que foram de fundamental relevância para o relato. A partir da observação das crianças na sala de aula, o relato foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, na qual foi avaliada as relações entre as crianças e o seu meio. A partir de Minayo (2001) o estudo qualitativo foi desenvolvido com o objetivo analisar as ações, as emoções e relações observadas a partir das crianças, é caracterizado por responder a questões mais específicas, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Em outras palavras, a criança lida com no âmbito mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados nem medidos por números. Sendo um estudo descritivo das relações vivenciadas, tendo como foco descrever as ações das crianças e as observações realizadas, recolhendo as informações mais específicas e detalhadas que estão ocorrendo. “As pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características de uma população ou fenômeno específico, bem como estabelecer relações entre variáveis. Estes estudos geralmente fazem uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática.” (Gil, 2002, p. 42). Para tanto, o diário de campo foi um instrumento relevante neste estudo reflexivo.

#### Resultados e discussões

Os relatos se deram a partir de alguns momentos específicos de observação, onde foi percebido que as crianças demonstraram curiosidade para com a natureza, trazendo indagações e perguntas sobre os acontecimentos, sendo possível adquirir muitas aprendizagens significativas para a carreira docente. Na primeira observação as crianças estavam brincando na área dos balanços, como na imagem 1 e 2 , quando um grupo se dirigiu para próximo de um cajueiro que existe na escola. O mesmo nunca havia dado caju, mas neste dia eles encontraram um cajuzinho caído no chão. Surgiram muitos questionamentos sobre ele; as crianças indagavam se alguém havia balançado a árvore e o caju havia caído, enquanto outros falavam que não, que ele havia caído sozinho, porque a dona árvore o queria no chão. Após esse momento a docente fez a mediação após observar os questionamentos, demonstrou para as crianças como



nasce o caju, pois haviam algumas castanhas na árvore, foi demonstrado as crianças como o caju pode ser utilizado, poderia ser feito suco, doce e a castanha poderia ser comida, as crianças ficaram bastante entusiasmadas para comer do caju e da castanha, as crianças sempre bem curiosas e atentas aos detalhes, é necessário que elas estejam sempre participando do processo, onde corrobora com as ideias de que “a criança, ao se relacionar com a cultura, atribui um sentido pessoal ao que conhece esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação, parece fundamental que a pesquisa sobre a criança contemple está também como informante e não apenas como objeto desse processo.” (Mello, 2010, p. 191).

Imagem 1



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2



Fonte: Acervo pessoal

O segundo momento foi de muita satisfação para a docente, a prática tinha o intuito de arborizar os ambientes externos, como descrito na imagem 3 e 4, onde as crianças pudessem ter mais liberdade de brincar nos espaços externos, não ficando impossibilitadas de brincar por causa do sol. Foi plantado um galho de cirigueleira, que é uma árvore frutífera e possui boa sombra. As crianças ficaram

entusiasmadas, permaneceram atentas durante todo o processo, sempre muito curiosas, perguntando o tempo inteiro sobre o processo. As crianças participaram ativamente do processo, prepararam o solo, cavaram e plantaram juntas. Elas esperam ansiosamente o crescimento do galho; todos os dias elas visitam a futura árvore.

Imagem 3



Fonte: acervo pessoal

Imagem 4



Fonte: acervo pessoal

A partir dos momentos de observação, foi evidenciado que as crianças são sempre muito curiosas, estão sempre atrás de novas descobertas. A criança quer sempre fazer parte do processo, mas não como objeto dele; ela precisa ser protagonista da sua aprendizagem. A docente tem muito o que aprender com a relação com as crianças, pois elas estão o tempo todo tentando descobrir o mundo ao seu redor. Isso é um ponto valiosíssimo. Se essas crianças fossem ouvidas, o quanto poderia ser extraordinário esse aprendizado. Descobririam de uma forma mais relevante para elas mesmas. A natureza pode ser essa propulsora do desenvolvimento dessas crianças, mas para que isso ocorra é necessário que ela esteja presente desde a infância, “Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (Demartini, 2001, p. 3). Quando as crianças brincam na natureza elas podem vivenciar inúmeras experiências oportunizando assim a aprendizagem, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “as

crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasília, 1998). necessita-se que vejam as crianças como os sujeitos de direitos que elas são, de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil “a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual compartilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 1994a). “A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura” (FARIA, 1999). A criança como pesquisadora evidencia os processos, ressaltando sua capacidade de compreender o mundo, enfatizando que o desenvolvimento ocorre a partir dos processos de aprendizagem impulsionados pelas experiências vivenciadas. Mesmo a partir das experiências vividas, se faz necessário que o educador oportunize às crianças fazerem parte do processo, que permita que elas se descubram e descubram o mundo a sua volta.

“Não são raras as situações em que os/as professores/as praticam pela criança ações que consideram difíceis que esta realize com o resultado esperado, ainda que sejam ações propostas pelos/as próprios/as professores/as. Em todas essas situações, não se trata de a criança não saber fazer, mas de os/as professores/as não valorizarem sua produção, não perceberem essas produções como momentos específicos da apropriação e da objetivação da cultura que as crianças vão fazendo ao longo da infância, como formas livres de experimentação com materiais e como expressão valiosa da interpretação que a criança faz daquilo que vive, experimenta e aprende.” (Mello, 2010, p.185)

#### Considerações finais

Para concluir este trabalho, é fundamental destacar o quão significativo tem sido o período de aprendizagem para a carreira docente. Torna-se essencial proporcionar práticas que permitam às crianças explorar seu ambiente, especialmente através de brincadeiras ao ar livre, sem receio de que elas descubram e interajam com o mundo ao seu redor. Essas experiências são cruciais, pois as

crianças aprendem por meio de suas relações sociais e com a natureza. A natureza não é algo separado do processo de aprendizagem; ela é intrínseca à própria criança. Portanto, elevar as crianças como participantes ativos desse processo, e não apenas como objetos passivos, é o ponto fundamental para que elas possam aprender, explorar e expressar sua criatividade.

#### Referências

- Amarante, S. (2022) O uso das telas e o desenvolvimento infantil. O Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz). Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8> . Acesso em: 20 set. 2023.
- Borges, J. C. S. ; RIBEIRO , M. N. V. U.; MARINHO , S. da P. L. ; NUNES, R. O. Crianças indígenas: o brincar ao ar livre e o transtorno de déficit da natureza. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 163–178, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.29832. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29832>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18-20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF, 2006.
- Dantas, E. L. S., Oliveira, M. P. C., & Lopes, D. M. C. (2022). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EDUFERSA.
- DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>](<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>) Acesso em: 21 set. 2023.
- Faria, A. L. G. (1999). Educação pré-escolar e cultura. São Paulo: Cortez.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Louv, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

Mello, S. A. (2010). O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Reflexão e Ação*, 18(2), 183-197.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Nações Unidas Brasil. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2023. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>>. Acesso em: 21 set. 2023.

# A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

*Risalva Alves Brazão<sup>23</sup>  
Denise Maria de Carvalho Lopes<sup>24</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O trabalho é parte de pesquisa que tematiza a função social-político-pedagógica da Educação Infantil e objetiva analisar concepções e

---

<sup>23</sup> Mestranda do PPGED- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: risalvabrazao83@gmail.com

<sup>24</sup> Profª Dra. do PPGED /UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: denisemclufrn@gmail.com

práticas docentes pertinentes a essa função em produções acadêmicas. Como pesquisa de tipo bibliográfica analisou teses, dissertações e artigos disponíveis em bases de dados digitais (BDTD; CAPES; ANPED). A análise dos estudos identificados assumiu uma perspectiva discursiva e aponta imprecisões, dissociações e desconhecimento, tanto nas concepções concernentes à função pedagógica da Educação Infantil, quanto nas relações com as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Função. Concepções Docentes. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

A função das instituições de educação de crianças de zero a cinco anos vem se constituindo historicamente articulada à compreensão social acerca da criança, da infância, da educação, de aprendizagem e desenvolvimento humano e, ainda, do papel do meio social nesses processos dentre outros fatores. A compreensão dessa função, por sua vez, orienta os modos como as instituições e os profissionais se organizam e desenvolvem suas práticas junto às crianças.

A educação infantil tem assumido diferentes funções ao longo da história: assistencialista- de guarda de crianças; compensatória de supostas carências culturais atribuídas às crianças de camadas pobres; preparatória para o segmento escolar subsequente. Essas concepções refletem o reducionismo das visões sociais em relação à criança e a sua educação. É com a ampliação e difusão de conhecimentos acerca da criança e suas especificidades, assim como da infância como categoria sociocultural e condição de ser criança e, ainda da educação como processo de constituição de sujeitos mediante interações sociais e apropriação da cultura que o entendimento pertinente à finalidade das instituições educacionais destinadas às crianças de zero a cinco anos tem se ampliado, reconhecendo-se sua função sócio-político-pedagógica de cuidar-educar e de promover o desenvolvimento integral das crianças em ação complementar à das famílias, vinculada aos seus contextos socioculturais. Em nosso país, constitui a etapa inicial da Educação Básica. (Abramovay; Kramer, 1985; Oliveira, 2011; Brasil, 1996).

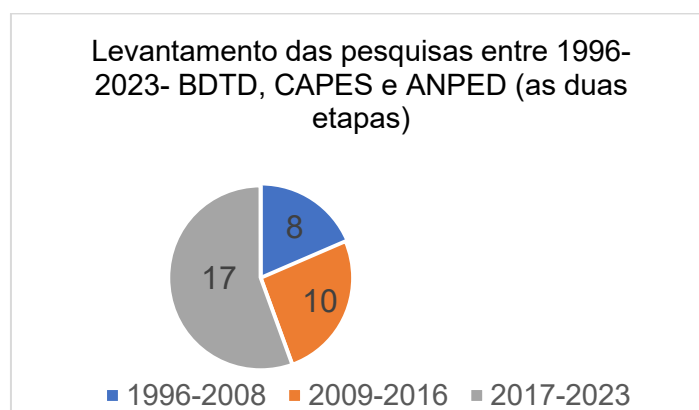
A consolidação desse entendimento nos âmbitos teórico e legal ainda não tem se materializado em muitas creches e pré-escolas, cujas

práticas desconsideram as especificidades infantis e parecem corresponder a outras finalidades, suscitando questionamentos em relação às concepções que as orientam, o que constitui objeto da pesquisa da qual o presente trabalho é um recorte relativo às produções acadêmico-científicas sobre o tema.

#### Procedimentos metodológicos

A sistematização das produções foi orientada por princípios de estudos bibliográficos (Gil, 2008). O recorte temporal – 1996-2023 – considerou a definição da função da Educação Infantil na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Como bases de dados foram consultadas a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Anais de Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) do GT 07.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, visando o refinamento dos resultados. Na primeira, realizada na BDTD e nos Anais da ANPED, com os descritores “educação infantil”, “concepções docentes” e “práticas docentes” foram identificados 26 trabalhos, sendo possível observar um aumento na produção a partir de 2009, provavelmente após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que corroboram a função definida na LDB (Lei 9394/1996); e em 2017, em possível relação com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apontado no gráfico abaixo.



Fonte: dados das autoras



Na segunda etapa, aproximando ainda mais os descritores às concepções e práticas pertinentes à Educação Infantil, utilizamos os termos “função”, “concepções” e “educação infantil” e envolvemos o catálogo de teses e dissertações da CAPES. Nessa segunda etapa, considerando o título, o resumo, o sumário, a introdução e as considerações finais, foram identificados os seguintes trabalhos: BDTD, 7 (sete) trabalhos; CAPES, 3 (três), sendo que dois já constavam dos já selecionados na BDTD, computando-se somente 1 (um); Anais das Reuniões da ANPED, G7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (disponíveis no site – de 2000 até 2021): 1 (um) artigo. Os 9 (nove) trabalhos identificados foram analisados em uma perspectiva discursiva, o que propiciou sistematizar e ampliar o conhecimento já existente acerca das concepções e práticas relacionadas à função social da educação infantil.

Função da Educação Infantil em concepções e práticas de professores:  
o que dizem as pesquisas

A partir do levantamento inicial, quando identificamos 35 trabalhos, as principais questões pertinentes à função da Educação Infantil estão relacionadas à (in)dissociabilidade entre o cuidar e educar, apontada por 15 (quinze) dos trabalhos analisados. Nos outros 20 (vinte) estudos ressaltam-se divergências entre as concepções teóricas presentes nos discursos dos sujeitos das pesquisas e as práticas relatadas-observadas. As pesquisas analisadas consideram que as maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais em compreender e materializar a função própria da etapa advém de fragilidades de seus processos de formação inicial e/ou continuada que reverberam em dicotomias ou discrepâncias entre saberes e fazeres, sendo possível perceber uma “supervalorização” da prática em detrimento do conhecimento teórico, como apontam Penteado (2018) e Pinheiro (2008). Segundo esses estudos, embora as professoras pesquisadas afirmem reconhecer a educação infantil com função de cuidar-educar, as atividades desenvolvidas apontam ênfase “preparatória para os anos seguintes, em processo de escolarização precoce”, como também constatado por Batista (2021, p.52).

A fragmentação entre as práticas de educar-cuidar assim como uma não consideração das especificidades da função educativa-pedagógica das instituições – decorrente das especificidades das crianças – é igualmente apontada nos estudos de Assis (2004) e de Collet Pereira (2008) em que se constata práticas identificadas com o que se denomina escolarização antecipada de processos – rigidez e empobrecimento das rotinas, atividades voltadas à transmissão de conteúdos, redução das possibilidades de interações e brincadeira.

Essa dissociação entre o educar-cuidar é também afirmada na revisão sistemática realizada por Miori (2018) em pesquisas do período de 2000 a 2015. Os estudos apresentam, ainda, uma dissociação entre tais práticas-funções dentro da própria etapa, entre os segmentos creche e pré-escola, como aparece no estudo de Barros (2021) segundo o qual as professoras revelam compreender que a função de “cuidar” é específica no trabalho com as crianças das turmas de creche, enquanto o “educar” é próprio às crianças da pré-escola, ou ainda, vistas de formas independentes.

A (in)compreensão acerca da função da educação infantil e de sua intencionalidade pedagógica, assim como a ausência de fundamentação teórica às práticas pedagógicas numa perspectiva que considere a criança e suas especificidades em sua integralidade também é apontada no estudo de Lemos (2010) cujos resultados indicam um predomínio de concepções tradicionais e assumidas como assistencialistas, com ênfase nos cuidados básicos de sobrevivência das crianças.

Os estudos analisados, por sua vez, deixam de destacar que a suposta dissociação entre cuidar-educar é reconhecidamente equivocada e reducionista em relação às visões dessas práticas, em si mesmas indissociáveis, como apontou Kuhlmann Jr (2007) visto que todo cuidado, enquanto relação de interação e modo de intervenção social, constitui educação, compreendida como processo de (trans)formação de pessoas mediante relações de interações, mediações e significações. De igual modo, as ações identificadas como “educação” relacionadas à transmissão e/ou ensino têm, em si, dimensões de

“cuidado”, de intervenção pedagógica, de envolvimento e inserção dos sujeitos na cultura.

Ao mesmo tempo, os estudos revelam que as (in)compreensões e diferentes materializações relativas à função da Educação Infantil são constitutivas de sua identidade como etapa educacional e que as incongruências e antagonismos entre funções e práticas podem estar dificultando a estruturação dessa identidade (Assis, 2004).

Os estudos põem em destaque o distanciamento entre o constatado em concepções e práticas e o conhecimento já consolidado na área: de que a educação de crianças de zero a cinco anos tem “objetivos próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural”, conforme afirmaram, há muito, Abramovay; Kramer (1985). Essas discussões têm afirmado sua finalidade própria de promover o desenvolvimento global da criança, em suas dimensões físicas, psicológicas, linguísticas e sociais, considerando suas necessidades e capacidades, bem como o meio social em que vivem e suas singularidades, compreensão assumida na LDB (Lei 9394/96, artigo 29), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), documentos vigentes como orientadores de propostas e práticas pedagógicas para a etapa.

Esses estudos nos mostram, por outro lado, a coexistência de diferentes concepções da função social e pedagógica da Educação Infantil em concepções e práticas vigentes, como já constatado por Souza (2000), para quem, tais divergências

Encontram-se implícitas ou explícitas nas diversas formas de intervenções: assistencialista-custodial, na forma de asilo, guarda, refúgio, proteção, depósito; compensatória como correção de desvios da estrutura socioeconômica; preparatória como antídoto contra o fracasso escolar nos anos subsequentes; substituto e/ou complemento da família; antecipação da escola; função intrínseca de educação e assistência (Souza, 2000, *apud* Cirino, 2008, p.68).

A análise que empreendemos ressalta tensões, dissociações, desconsiderações e desconhecimento na compreensão da função da

educação infantil, notadamente entre o que é dito pelos sujeitos das pesquisas e o que é feito por eles, “demonstrando que nem sempre o discurso teórico e legal se transforma em ações concretas, caracterizando o campo da educação infantil como movimento de tensões e resistências” (Cirino, 2008, p.62).

Ao discutir acerca de “para que serve” a instituição dedicada à educação de crianças, Dahlberg, (1997) afirma que “As instituições dedicadas à primeira infância e as práticas pedagógicas para as crianças são constituídas pelos discursos dominantes na nossa sociedade e nas quais incorporam pensamentos, concepções e éticas que prevalecem em um dado momento em uma dada sociedade”. (apud Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 87).

De uma perspectiva semelhante, Vieira e Baptista (2023) em discussão sobre a histórica da constituição das instituições de educação infantil em nosso país afirmam que “[...] os sentidos que orientam a organização das creches e das pré-escolas presentes nos documentos e nos estudos acadêmicos foram sendo construídos em constante diálogo entre poder público e movimentos sociais e apontam para a busca da igualdade e do bem-estar das crianças e de suas famílias (p. 38). As autoras complementam:

A perspectiva histórica nos permite compreender que as instituições de educação infantil refletem a cultura de um povo; as disputas pelos conceitos de criança, de infância e de educação das infâncias; as opções políticas de um determinado período. Enfim, refletem o que somos e o que queremos para nossas crianças e nossas famílias. (Vieira; Baptista, 2023, p. 38).

A partir da afirmação das autoras citadas e do que os estudos analisados nos mostram, as concepções-significações expressas por professoras e professores que atuam na Educação Infantil, assim como as práticas que desenvolvem nas instituições, são atravessadas por visões-discursos que, por sua vez, atravessam espaços e tempos históricos e sociais, teorizações, normatizações, significações pessoais-profissionais.

Numa concepção contemporânea acerca da função da Educação Infantil, Oliveira (2011) aponta que a construção de propostas e práticas pedagógicas institucionais destinadas às crianças de zero a

cinco anos precisa considerar as especificidades das crianças, tal como proposto por Zabalza (2008) o que inclui: suas vulnerabilidades-necessidades e implica cuidados, não apenas físicos, mas de garantia de acolhimento, conforto, segurança e bem-estar; suas capacidades de aprender, de interagir, de produzir cultura – brincadeira, imaginação, múltiplas linguagens, participação, invenção; sua globalidade – integridade de suas múltiplas e indivisíveis dimensões pessoal e social. E, ainda, respeito aos princípios éticos, políticos, estéticos e democráticos – liberdade e participação. Grande desafio às instituições, aos profissionais e à formação – inicial e continuada.

Constatar, portanto, a partir do conjunto de estudos que analisamos, que os modos de conceber-compreender a função da Educação Infantil por parte de professores/as são marcados por dissociações e incongruências em relação às teorizações e às suas próprias práticas nos interroga e nos provoca, para além da constatação, ao considerarmos:

- que tais concepções têm relações – ainda que não imediatas e lineares – com suas práticas e, portanto, com a qualidade da educação que é propiciada às crianças;
- que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, mediatizada em oportunidades efetivas e significativas de aprendizagem e desenvolvimento em todas as suas dimensões pessoais e sociais;
- que as significações-concepções e práticas docentes são, por sua vez, construídas em processos de formação-educação dos/das professoras o que se faz, igualmente, em relações de interações – mediadas, pedagógica e simbolicamente – em condições objetivas que lhes são oportunizadas, cujos “resultados”, por serem processos discursivos/de significação, são heterogêneos-singulares em forma, conteúdo e ritmo;
- que é preciso ampliar e aprofundar estudos que, junto com a análise de suas concepções e práticas, busquem elucidar os modos de apropriação, numa perspectiva de retomada, de reconstrução e de avanço na perspectiva de melhoria da qualidade da educação das crianças.

#### Referência Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. & KRAMER, Sônia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES. Vol. 9, 1985. p. 27-38.

ASSIS, Muriane S. Silva de. Representações de professores: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil/São Carlos: UFSCar, 2004. 225 p.

BARROS, Adelir A. Marinho de. Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2021, 246 f.

BARBOSA, Eliza M. Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. 198 f.

BATISTA, Vívian Cristina M. P. As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís –PUC / São Paulo, S/P, 2021, 90 f.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil. Dissertação. UFRN/ Natal, RN, 2008.189 f.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMOS, Maria Elizabeth S. Representações sociais de educadores de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças com até cinco anos. UFMG, M/G, 2010. 66p.

MIORI, Andréa Freitas. A produção acadêmica sobre a função do professor de creche: um tema em debate (2000-2015). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil. 2018. Mestrado Profissional, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018. 152 f.

PEREIRA, Maria Neve Collet. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba - UTP - GT-07-RELATÓRIO DA ANPED, 2008.

VIEIRA, Livia F.; BAPTISTA, Mônica Correia. Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2023.

# “ME RESPEITE, VIU?”

## Relações de poder e liderança nas brincadeiras de crianças pequenas na Educação Infantil

*Rafaely Karolynne do Nascimento Campos<sup>25</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este estudo procura analisar as relações de poder e liderança entre as crianças nas ocasiões de brincadeiras no contexto de educação infantil. Participaram da pesquisa um grupo de 25 crianças, com faixa etária de 3 anos em uma instituição municipal de educação infantil. Os dados foram produzidos com observação participante, com anotações em diário de campo e com o uso de videografações. Os dados revelam que as crianças exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de suas brincadeiras, revelando uma aprendizagem sobre as relações de poder e hierarquia.

---

<sup>25</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Tutora da Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br.



Palavras-Chave: Brincadeiras. Culturas da infância. Educação Infantil.  
Relações de poder e de liderança.

### Introdução

O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e a criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003; QVORTRUP, 2007; JAMES & PROUT, 1997).

A partir de dados de uma pesquisa que buscou compreender as brincadeiras de crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, este estudo procura analisar as relações de poder e liderança entre as crianças nas ocasiões de brincadeiras conjuntas. Essa questão será discutida a partir de episódios de brincadeira de crianças de três anos em que as relações sociais ganham destaque no decorrer das situações interativas em contexto de educação infantil.

O trabalho fundamenta-se nas culturas da infância como estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo, distintos dos modos adultos de significação e ação (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003) e no brincar entendido como “um dos pilares fundamentais das culturas da infância” (SARMENTO, 2004), uma atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural da criança (BORBA, 2005; BROUGÈRE, 2015; CORSARO, 2009).

A opção metodológica adotada é de cunho qualitativo, configurada na perspectiva de pesquisa etnográfica com crianças. Participaram da pesquisa um grupo de 25 crianças, sendo 12 meninas e 13 meninos, com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10 meses, no início da pesquisa, em uma instituição municipal de educação infantil situada na cidade de Aracaju, Sergipe, Brasil. Os dados foram produzidos com observação participante com anotações em diário de campo e com o uso de videogravações descritos em sequência interativa denominada de episódios.

### Relações de poder e liderança entre pares

No grupo de pares observado, a liderança é reconhecida pelas crianças nas suas relações e vivências relacionadas à brincadeira mediante a posição que algumas crianças ocupam no grupo de pares. Assim, as brincadeiras se organizam ao redor de um líder que determina o tema da brincadeira, coordena as ações dos participantes, quem pode participar, qual o papel que cada um vai

assumir. O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, introduz regras que garantem a continuidade da atividade conjunta, dessa forma o grupo deve ao líder a possibilidade de se organizar uma brincadeira (MOTTA, 2009).

No estudo em questão, não há o reconhecimento do líder instituído com referências verbais pelas crianças, como por exemplo, indicar crianças como o dono da brincadeira ou o chefe, como os achados encontrados nas pesquisas de Borba (2005), Motta (2009), entre outros. Contudo, atitudes como coordenar as ações do grupo fornecendo as definições da brincadeira (sugestões de enquadres) e estas serem aceitas pelos parceiros, além disso, ações como mediar as interações entre as crianças, criando estratégias para dar continuidade a brincadeira e atrair um variado número de crianças para brincar, apresentam-se como características de um líder.

No decorrer das observações, fui identificando a liderança de algumas crianças nas situações de brincadeiras. Essas crianças exercem autoridade, suas sugestões são geralmente acatadas, normalmente sugerem as ações a serem desenvolvidas pelo grupo, pois exercem uma posição de comando. O episódio descrito a seguir é um exemplo do papel do líder na organização da brincadeira entre as crianças.

Episódio: A Barraca de Pastéis

Local: Sala de referência

Duração: 02min 28seg

*Natanael, Cristofer e Guilherme brincam de vender pastel. Montam a barraca utilizando um fogão de brinquedo e começam a vender pastéis. Os pastéis são vários pratinhos plásticos.*

*Pesquisadora: Tem pastel de carne?*

*Natanael: Sim (com um largo sorriso no rosto)*

*Os meninos começam a fritar os pastéis e logo em seguida me entregam vários pastéis. Ao perceber a movimentação da barraca, algumas crianças se aproximam pedindo pastel.*

*Guilherme então grita:*

*Guilherme: Entre na fila! (Não há fila)*

*Pedro resiste e falando alto diz:*

*Pedro: Eu quero pastel!*

*Guilherme: Entre na fila, já falei!*

*Ao comando de Guilherme, as crianças formam uma fila e começam a pedir e receber seus pastéis.*

No episódio *A barraca de pastéis*, pode-se identificar claramente a liderança de Guilherme. É interessante destacar o papel do líder de organizar as ações conjuntas, determinando os rumos da brincadeira,

coordenar as ações (solicitando aos parceiros que formam uma fila) e estas serem aceitas pelos parceiros de brincadeiras, apesar da resistência inicial de Pedro. No caso desta situação interativa, o grupo submeteu-se às ordens de Guilherme.

Outra característica de líder que se destaca em Guilherme nesse episódio é a capacidade de atrair um variado número de crianças para brincar. Ao comando de organização de fila, algumas crianças se aproximaram do espaço do jogo interessadas em participar do desenrolar da brincadeira.

Mesmo sem ser reconhecido verbalmente como líder ou chefe da brincadeira, Guilherme é identificado como o líder da brincadeira pela posição que ocupa na atividade coletiva. A contribuição de Delalande (2001, apud Borba, 2005), para essa compreensão é fundamental, em que ela afirma que os papéis exercidos nas brincadeiras pelas crianças correspondem a posição que ocupam no grupo. Assim, os super-heróis tem maior importância em relação aos outros personagens com os quais se confrontam, a bruxa possui destaque na rotina de perseguição e a mãe na brincadeira de mãe e filha, dentre outras situações. Esses personagens principais geralmente possuem o comando da brincadeira.

O episódio descrito abaixo é orientado por essa linha de argumentação.

Episódio: "Me respeite, viu? "

Local: Sala de referência

Duração: 00min 46seg

Crianças envolvidas: Sibeles, Luiza, Denzel.

*Denzel e Luiza organizam as cadeiras e montam uma casa. Eles estão sentados no chão, dentro da casa. Parece que os papéis já foram definidos, quando Sibeles se aproxima e diz:*

*Sibeles: Eu sou a mãe!*

*Denzel: Ela é minha mãe! (Tocando o rosto de Luiza)*

*Sibeles: Não! Você é minha filha (apontando para Luiza) e você é meu filho (apontando para Denzel). Me respeite, viu? Senão eu vou bater em você (ênfase na entonação e tom de voz elevado).*

*Luiza levanta-se e diz:*

*Luiza: Me respeite, viu Filho?*

*Sibeles: Me respeite também viu filho? (Enquanto passa batom).*

*Denzel levanta-se e sai da casa. Luiza e Sibeles iniciam uma conversa sobre o batom.*

As crianças pequenas demonstram ter concepções claras sobre as relações de poder associadas aos papéis sociais (CORSARO, 2002). No episódio descrito acima, vemos como Sibeles impõe-se ao grupo,

deixando claro que ela tem o comando da brincadeira usando para isso a próprio papel de mãe a ser exercido por ela no jogo de faz de conta. Cabe pontuar que normalmente Sibeles exerce o papel de líder e que também costuma representar a posição hierárquica de mãe nas brincadeiras conjuntas.

Corsaro salienta que a brincadeira de papéis é desenvolvida pelas crianças já aos dois anos de idade e nas crianças entre dois e cinco anos, a maior parte dessa atividade é sobre a expressão de poder, elas “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos tem sobre elas.” (CORSARO, 2009, p. 39). Sibeles tem consciência que a autoridade dos adultos lhes impõe respeito e por meio da brincadeira, ela pode experimentar esse poder.

Ao utilizar-se do uso dos verbos no imperativo (“Me respeite, viu”), da ênfase na entonação e do tom de voz elevado, além dos gestos para indicar autoridade (apontar o dedo), Sibeles expressa seu poder de mãe e líder, tentando controlar as ações dos parceiros de brincadeira. Borba (2005) contribui nesse sentido, afirmando que esses papéis indicam status nas relações sociais, e as expectativas são de que aqueles que o representam exerçam o poder de definir ações que deverão ser executadas pelos companheiros.

No desenrolar do episódio, a autodesignação de Sibeles não é aceita por Denzel, que sinaliza que a mãe já foi escolhida, ao apontar para Luiza. Tal postura não é aceita por Sibeles, que se impõe como a mãe dos dois. É interessante destacar nesse episódio, que Denzel, ocupante de uma posição subordinada (filho), incorpora o comportamento desafiador à posição autoritária de Sibeles. Luiza também não aceita o papel de filha imposto por Sibeles. Ao solicitar respeito de Denzel, Luiza se posiciona como mãe e deixa claro para Sibeles que ela deseja assumir tal papel. Sibeles aceita que Luiza também seja mãe ao solicitar em seguida, que ela também seja respeitada pelo filho. Mesmo com a postura desafiadora tanto de Denzel quanto a de Luiza, pode-se sinalizar o reconhecimento de uma hierarquia estabelecida.

Considerando o brincar como um espaço privilegiado para a investigação da participação das crianças na cultura, os dados revelam que, em interação com seus pares, as crianças exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de suas brincadeiras, revelando uma aprendizagem sobre as relações de poder e hierarquia. Nesse processo, as crianças desenvolvem competências sociais e interpessoais fundamentais na participação social.

Os achados deste trabalho sinalizam a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e valores, de tomarem decisões, de estabelecerem as hierarquias entre o grupo de pares, de

solucionarem seus conflitos e desacordos com autonomia, de agirem com atitudes de cooperação se sobrepondo aos interesses pessoais.

Nessa linha de proposições, as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social (FERREIRA, 2002) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social, produzindo o que os estudos sociais da infância denominam de culturas infantis. Portanto, ressaltamos que observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância.

#### Referências

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Culturas. 2002, nº 17, p. 113-134.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, 2002.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Constructing and Reconstructing Childhood. Lewes: Falmer Press. 1990.

MOTTA, Flávia. “Estou de mal com você” – As crianças e o exercício das práticas de autoridade. In: KRAMER, Sonia (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 181-197.

QVORTRUP, J. Infância e política. Texto apresentado na conferencia Educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos. Suécia, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>. Acessado em 10 setembro de 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>.

# LEGITIMANDO SUBJETIVIDADES NA PRÉ-ESCOLA

**Análises dos processos de significação  
presentes nas interações entre adultos e  
crianças**

*Elton André Silva de Castro<sup>26</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Descrevemos intervenções pedagógicas de uma menina vivendo com paralisia cerebral matriculada numa pré-escola pública de Maceió, Alagoas. Adotamos a observação videogravada das interações analisadas numa perspectiva microgenética (Meira,1994). As intervenções pedagógicas ora permitem o reconhecimento da singularidade da criança como um sujeito intencional, ora evidencia-se uma dificuldade para manter ações comunicativas com ela. A preocupação com a manutenção de objetivos pedagógicos

---

<sup>26</sup> Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, [elton.castro@afogados.ifpe.edu.br](mailto:elton.castro@afogados.ifpe.edu.br).

impossibilita a professora de mergulhar com fluidez nos arranjos interacionais que se estabelecem.

Palavras-Chave: Pré-escola. Paralisia cerebral. Saber docente.

#### Introdução

*“Olhar o outro legitima o outro”*

*Nélida Piñon*

Afirmar a inclusão sem reconhecer suas contradições internas é tratar com benevolência e paternalismo os estudantes e profissionais nela envolvidos. Afirmar que a inclusão não se efetiva, pois implicaria em mudanças globais radicais na educação e gestão das políticas pedagógicas, é ignorar processos que sinalizam avanços no ensino e aprendizagem de professores com estudantes e suas deficiências.

As práticas pedagógicas implicam os docentes e promovem impactos em suas subjetividades, estas participam, oferecem e impõem possibilidades de constituição dos sujeitos. Rossato, Matos e Paula (2018, pág 2) afirmam que:

Compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas ações e relações pedagógicas do professor possibilita colocar em evidência elementos que extrapolam o conceito de ‘prática pedagógica’ – concebida tradicionalmente como conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da profissão docente.

O posicionamento dos autores ressalta o caráter de conseqüente esvaziamento da complexidade das práticas pedagógicas e, acrescentamos, quando reduzimos o fazer pedagógico a um conjunto de ações prescritivas e discursos que estabelecem olhares que romantizam a natureza complexa das dinâmicas das instituições educacionais pautando práticas, forjando visões e produzindo distorções que soam condizentes com planos e modelos de forjar sujeitos dedicadas a um fazer salvacionista e messiânico. Ignorar o modo com as experiências cotidianas impactam os docentes é destituí-los de sua condição humana que atribui, sofre, cristaliza-se, nega, é conduzido e resiste aos investimentos simbólicos que povoam os processos de interação social experimentados no cotidiano das escolas.

Não há como negar as contradições do fazer pedagógico atravessado por múltiplas dimensões que configuram a realidade cotidiana da



educação. Alguns recortes teóricos apresentados serão rearticulados e darão vez a novos autores e autores para tomar os dados empíricos como fontes de ilustração ou caminhos de mediação das subjetividades de docentes frente aos desafios de incluir e sofrer os efeitos de discursos de práticas que a todo instante podem calar vozes ou distorcer ricos saberes em processo de elaboração.

A docência vista como ato de responsabilizar-se pelo outro contrasta com a distância entre a realidade cotidiana do fazer pedagógico, a inclusão passa a configurar-se como prática quase exclusivamente percebida como responsabilidade do professor que reage ou resiste a propostas pedagógicas de caráter prescritivo ou pouco claras em seus fundamentos e finalidades. Nosso objetivo é descrever cenários de intervenção pedagógica a partir de um sujeito focal, aqui denominado de Laura<sup>27</sup>, uma menina vivendo com paralisia cerebral e matriculada em numa pré-escola pública.

### Metodologia

Os dados deste estudo foram produzidos através da observação videogravada das interações entre crianças e adultos numa sala de aula de uma pré-escola da rede pública de Maceió, Alagoas. O protocolo desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco e obteve autorização para sua execução. Os responsáveis legais das crianças autorizaram suas participações.

O material empírico resultou de estudo longitudinal desenvolvido em seis meses através da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética (Meira,1994). Dois episódios de interação serão apresentados nesta comunicação.

### Apresentação e análise dos dados

---

<sup>27</sup> Todos os nomes empregados são fictícios e buscam proteger as identidades dos sujeitos participantes desta pesquisa.

O leitor observará adiante dois episódios de interação que estabelecem Laura como sujeito focal e, em torno e a partir dela, as análises seguem os fluxos interacionais. Momentos são delimitados e são descritos alguns os arranjos entre os sujeitos que configuram campos de significação comum.

Episódio: Do uso de instrumentos na execução de uma tarefa pedagógica às mudanças de atitudes pedagógicas para reconhecer as potencialidades de Laura. Duração: 13min40s Participantes: Adulto – Mônica e professora de outra sala (Sílvia). Crianças – Maria (4/9)<sup>28</sup>, Luna (4/7).

Laura está na sala e pronta para participar da oficina de pintura. Mônica fixou um anteparo entre os braços da cadeira e nele está também fixo a folha recortada de uma cartolina. Laura está em posição ereta e olha para Mônica, sua mão esquerda está sob a folha e a direita também, mas com o cotovelo apoiado no anteparo flexiona o punho dobrando no ar. Mônica puxa a fralda que está presa às costas de Laura e limpa sua boca. Mônica estica-se até à mesa à frente e Laura deixa cair a cabeça olhando para a mesa das meninas e para a folha à sua frente. Ela observa o papel, aparentemente olha suas mãos e desvia o olhar, erguendo sua cabeça, para um mural à sua direita. A participação de Laura e Mônica na oficina desenvolve-se numa combinação do seguimento de um quase-protocolo de manejo de Laura às adaptações dos potenciais corporais para que a criança atue segundo certos limites e interesses.

A determinação do uso do objeto se acentua quando se percebe que Laura, após não conseguir segurar o primeiro instrumento (uma mão-pincel), segura também o pequeno pincel-brocha. Tal situação não é percebida por Mônica, ou, ao menos, ela não atua para corrigi-lo, o que se dá pela professora da sala que coordena a oficina. Vê-se claramente que o objetivo de fazer Laura pintar com os instrumentos é perseguido rigorosamente, até o momento em que o cabelo de Mônica bate nos olhos de Laura e a incomoda. Mônica percebe que isto está acontecendo e imediatamente retira seu cabelo do rosto de Laura. Após ficar exausta, Mônica desiste dos instrumentos de auxílio

---

<sup>28</sup> As numerações entre parênteses correspondem às idades das crianças em anos e meses.

para Laura. Alternam-se momento de adaptação de Mônica para criar condições de fazer Laura pintar com suas mãos e dedos. Laura manifesta diversas reações que alternam à tensão anterior, sinais de satisfação (rigidez corporal, relaxamentos musculares, movimentações no espaço restrito da cadeira combinam-se às vocalizações, ora de irritação, ora de satisfação com esboços de sorrisos).

Bruner (2007) defende que parte do processo de cognição na infância segue dependente da execução de atividades dirigidas para um objetivo. A criança busca regularidades a sua volta. Acrescentemos que nesta busca de regularidades imprimem-se significações para as tarefas realizadas. Engajamento na atividade pode implicar perseguição do seu objetivo.

A participação das colegas que estão na mesa à frente se dá de modo bastante limitado, pois Laura trabalha na parceria de Mônica, numa primeira perspectiva, limitada a sua cadeira de rodas. Movimentos de Mônica, quando repetidos e monótonos provocam reações de irritação em Laura; percebe-se que à irritação decorrente de uma ação de controle por parte de Mônica segue-se a um comportamento de autonomia de Laura em realizar, ela mesma sem ajuda de Mônica, a pintura com suas mãos e dedos. Instruções verbais de Mônica (“Passa a mão, Laura!”) são recebidas com atenção por Laura: ela pára para ouvir e olha para Mônica. Os contatos físicos (como segurar a mão da Laura para ensiná-la/incentivá-la a pintar) são recebidos com atenção e após a extinção da atitude de Mônica, Laura segue reproduzindo o que foi realizado por ela.

Há uma correção entre Mônica e Laura, que se manifesta em situações limite quando as reações de incômodo ou irritação impactam na continuidade dos atos realizados por Mônica. Há inadequação e ineficiência dos instrumentos postos em teste por Mônica e eles são abandonados. A manutenção de atos quase protocolares de segurar as mãos e abrir os dedos de Laura são pontuados por reações de Laura que alteram, em alguns instantes, a continuidade das ações planejadas por Mônica. Laura esquiva-se de enquadramentos rígidos postos por Mônica, insinua-se uma recusa

diante da proposta de intervenção imposta e apresenta sinais de que compreende a natureza da tarefa a ser desenvolvida.

Simão (2002, p. 93) afirma que o sujeito é capaz de “avaliar a importância do outro para seus próprios objetivos e antecipar ações e reações do outro requerem objetivação do outro pelo sujeito”. Aqui dois apontamentos devem ser feitos: 1) entre Mônica e Laura reconhecemos os limites de execução da tarefa a ser realizada, o anteparo sempre a ser fixado, a pintura sendo executada; e 2) as instruções para que Laura dê a mão estão presentes e indicam que Mônica acredita que ela compreende a instrução. Em outras palavras, Mônica acredita que se objetiva um sujeito em Laura?

Episódio: Os objetos enquanto mediadores pedagógicos e interacionais. Duração: 16min Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura (4/10), Vitória (4/6) e Bárbara (4/9). Estão na mesa Laura, Mônica, Vitória e Bárbara.
---

Após autorização de Tânia, cada uma recebeu um pequeno pedaço de papel que deverá ser pintado com giz de cera. Laura não está em sua cadeira adaptada, mas está à mesa sentada numa cadeira baixa, do mesmo tipo que é utilizado por outras crianças.

Neste episódio, Mônica está com Laura, Vitória e Bárbara na mesa de atividades. Laura não está em sua cadeira adaptada, mas em uma das cadeirinhas da mesa com apoio para seus pés, assento alto com almofada e apoio também para suas costas. Todos seguem a instrução de Tânia: cada uma das crianças deverá pintar um pequeno pedaço de papel com giz de cera. Mônica toma a mão de Laura com o objetivo de fazê-la pegar adequadamente no lápis, falando: “Dá a mão pra tia!” Bárbara se levanta de sua cadeira e aproxima-se de Laura para assistir o que acontece. A prancheta adaptada, que muda sua configuração a depender da necessidade, mostra-se ineficiente. Mônica altera a posição da prancheta, corrige a postura de Laura. Com uma mão segura a mão de Laura, mantendo o lápis nela. Com a outra, segura o corpo de Laura, tentando mantê-la firme segurando suas costas e braço. O foco no manejo do corpo de Laura e quase nenhum diálogo com as crianças são a tônica nos momentos iniciais deste episódio. A aproximação de Bárbara não é comentada por

Mônica. Laura, focalizando a própria mão é chamada à atenção por Mônica.

À insistência de Mônica para que Laura olhe o desenho, segue-se uma vocalização de aparente irritação desta. Mesmo mandando-a olhar para o desenho, vê-se que ela olha para a própria mão. Importante destacar que toda a atenção de Laura recai sobre o foco de intervenção primordial de Mônica: sua mão e nela mantém seu olhar, nela está colocado o lápis. Laura focaliza a própria mão e o objeto que foi colocado nela. Onde incide a intervenção de Mônica, Laura mantém sua atenção. Após os 3 minutos iniciais, vemos que Laura passa a olhar a prancheta. Após o verso do papel também ter sido pintado, inicia-se uma disputa entre Rita e Vitória sobre quem vai retirar o papel da prancheta. Laura resiste à tentativa de Mônica de retirar o lápis de sua mão, vocalizando um “Aag!” Mônica a questiona: “Não quer deixar tirar o lápis da sua mão?” ao tempo que percebemos a mesma vocalização de Laura: “Aag!” Claramente, um turno conversacional se estabelece entre Laura e Mônica, embora Mônica não dê continuidade a ele. Talvez ela não perceba este evento, porque está sempre dedicada e perseguindo o objetivo proposto na atividade, pois permanece obedecendo a um roteiro sempre presente na rotina do dia e a cada atividade.

Rodríguez (2009, p. 118) nos diz que as crianças “vão se introduzindo nas redes semióticas que os adultos vão desenrolando na frente delas. Essas redes possuem direção, são plurais, porque intervêm diferentes sistemas de sinais, estão cheias de sentidos e, muitas vezes, encontramos os objetos usados pelo adulto de múltiplos modos”. O mesmo objeto, partilhado publicamente, será alvo de diferentes significações, subvertendo seu uso, sua finalidade. Ele poderá ter uma função estritamente pedagógica, para em outro instante representar o sujeito que o realizou (observamos isto quando Rita mostra seu desenho e o de Laura). As intenções iniciais circunscritas ao objeto pedagógico de Mônica, expressão de seu mundo subjetivo como profissional neste campo público de significação são reconhecidas, mas não dominam toda a cena. Este espaço público de significação é ocupado pelas crianças e elas apropriam-se dos objetos e de suas significações que pertenciam aos seus outros sociais.

### Conclusão

Se a docência é um ato de responsabilização, a descrição deste cenário empírico no cotidiano de uma pré-escola nos interroga e desafia para às demandas que impactam os sujeitos envolvidos em processos de inclusão.

Como sinalizam Pimenta e Anastasiou (2002), o fazer-se docente é um ato de construção de si permeado de afetos e cognições, de elaborações e reelaborações, de contentamentos que realizam identidades do que ser docente, que expõem a angústia diante dos impasses entre objetivos pedagógicos, metas de intervenção, manejos de corpos e saberes que se produzem no cotidiano das práticas pedagógicas.

A realidade da docência não deve ser convertida em discursos fáceis que romantizam as práticas profissionais. Devemos atentar para os saberes que conduzimos e que promovem tanto as competências para a intervenção quanto às vivências subjetivas que configuram modos de ser e fazer-se professor no cotidiano contraditório do nosso trabalho.

### Referências

BRUNER, J. Como as crianças aprendem a falar. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 2007.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Temas em psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20\(estudo%20da%20atividade,dos%20mecanismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20(estudo%20da%20atividade,dos%20mecanismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0.)

PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. das G. C. Docência do Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRÍGUEZ, C. O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSSATO, M.; MATOS, J.; PAULA, R. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. Educação em Revista, vol. 34, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/?lang=pt#>.

SIMÃO, Livia Mathias. O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: proposta a partir da óptica boeschiana. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

# INFÂNCIA, COGNIÇÃO SOCIAL E CULTURA DE PARES

**A configuração e a expressão da empatia,  
da cooperação social e da resolução de  
problemas**

*Elton André Silva de Castro<sup>29</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Apresentamos as bases teórico-metodológicas de projeto de pesquisa associado a um projeto de extensão em execução em uma pré-escola de Afogados da Ingazeira, no sertão pernambucano. Investigaremos como crianças pré-escolares e em início de escolarização significam as habilidades sociais de cooperação social,

---

<sup>29</sup> Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, [elton.castro@afogados.ifpe.edu.br](mailto:elton.castro@afogados.ifpe.edu.br).



empatia e resolução de problemas em suas culturas de pares. Utilizar-se-á filmadora digital para a produção dos dados empíricos que serão compreendidos através da análise microgenética (Meira, 1994).  
Palavras-Chave: Pré-escola. Habilidades sociais. Cultura de pares. Processos de significação.

### Introdução

Esta comunicação apresenta as bases teórico-metodológicas de um projeto de pesquisa associado a um projeto de extensão em execução em uma pré-escola<sup>30</sup> do município de Afogados da Ingazeira, no sertão pernambucano. Busca-se, portanto, incorporar num mesmo contexto de ação, atividades que dialoguem entre o caráter interventivo e de geração de conhecimento através das intervenções e investigação propostas pelas equipes de extensionistas e pesquisadores.

Temos como objetivos central investigar os processos de cognição social implicados nas aprendizagens sociais entre crianças pré-escolares e em início de escolarização no ensino fundamental. Para tanto, focalizaremos o modo como estes sujeitos regulam as significações das habilidades sociais de cooperação social, empatia e resolução de problemas mediante a configuração de sua cultura de pares (Corsaro, 2011).

Entendemos que, desde a pré-escola, um conjunto de pressões culturais demanda das crianças o desenvolvimento de competências para que adequem seus comportamentos e atitudes frente às exigências do cotidiano, frequentemente devendo moldar-se a modelos de comportamento que lhes são apresentados e prescritos. Ao mesmo tempo, espera-se das crianças que desenvolvam autonomia ante às diversas dinâmicas socio interacionais, expressando habilidades sociais para compreender seus parceiros de idade e adultos, manifestando também competências relacionadas à resolução de problemas acadêmicos e ações cooperativas.

Quando destacamos que acompanharemos os processos de cognição social estamos nos referindo ao modo como os sujeitos processam

---

<sup>30</sup> Para uma melhor caracterização do cenário das escolas do estado de Pernambuco deve-se consultar alguns dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP, 2022).

informações emocionais e sociais nas suas interações sociais, ocorrendo nos contextos pedagógicos organizados pelas professoras no cotidiano da escola, bem como nas suas interações livres com as outras crianças<sup>31</sup>.

Podemos afirmar, inicialmente, que o conjunto estável de referências simbólicas pautadas em valores, interesses e motivações perceptíveis em comportamentos, práticas e rotinas culturais compartilhadas no cotidiano em seus pares de idade caracteriza e define o que Corsaro (2011) propõe como cultura de pares. No entanto, o conceito de reprodução interpretativa proposto pelo autor melhor configura a definição do conceito de cultura de pares para que não compreendamos o conceito enquanto um fenômeno que se refere à mera reprodução cultural determinada pelos processos de socialização.

No dizer de Corsaro (2011, pág. 1) o:

“termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”. (...) As “crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”.

As crianças vão participar ativamente selecionando e ressignificando traços do mundo cultural dos adultos configurando modelos próprios de ação e comportamentos, de discursos e narrativas incorporados as suas rotinas culturais. O mundo dos adultos pressiona a infância na urgência de responder às demandas sociais frequentemente, como se estas tivessem competências completamente estabelecidas para assumir os desafios cotidianos na resolução dos problemas que povoam a vida cultural. Nas diversas interações sociais que lançam os sujeitos em universos simbólicos complexos configuram-se um conjunto de aprendizagens sociais potencializando processos de desenvolvimento multideterminados.

---

<sup>31</sup> Considerando a realidade das práticas inclusivas e o acesso cada vez maior de crianças com necessidades educacionais específicas ou de desenvolvimento atípico convivendo com outras crianças de desenvolvimento típico, este projeto incorporará ações inclusivas que adaptem as estratégias metodológicas e os recursos apresentados aos sujeitos.

Um conjunto de comportamentos sociais são apresentados como modelos prototípicos que caracterizam a cultura dos adultos, ou mesmo de crianças mais velhas ou adolescentes, servindo de eixos ou parâmetros para o reconhecimento social ou como metas para a obtenção de sucesso coletivo no enfrentamento de desafios diários. A aprendizagem de respostas adequadas exigidas por tantas demandas sociais (familiares ou comunitárias, por exemplo) e a entrada nas instituições escolares pautam-se por demonstrações e apresentações de respostas sempre passíveis de julgamentos. As crianças percebem que fazer uso dos recursos simbólicos (discursivos e comportamentais/atitudinais) partilhados em suas culturas de pares configuram ensaios para a exploração de universos coletivos mais amplos ou extensivos aos limites imediatos do seu entorno, neste instante de ensaios, formado por seus pares de idade.

A experimentação de múltiplos e variados comportamentos, papéis e funções sociais bem como o desenvolvimento de uma série de habilidades sociais possibilitam aos sujeitos configurarem formas de representação dos seus outros sociais enquanto outros sujeitos com quem estabelecem interações sociais. Portanto, entendemos que tais processos complexos criam as possibilidades cognitivas e socioemocionais que os capacitam na elaboração de conhecimento sobre a experiência social (MECCA, DIAS, BERBERIAN, 2016).

Em outros termos, buscaremos organizar situações vivenciais e instantes em que se observem os sujeitos situando-se no desenvolvimento dos processos complexos de cognição social na medida em que podem, em situações coletivas, experimentar e reavaliar comportamentos e os significados que deles emergem como aprendizagens sociais. Neste sentido, nossas reflexões pretendem se apresentar como contribuição para os estudos que se ocupam com a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da saúde mental de crianças na primeira e segunda infâncias.

Portanto, tratamos aqui de um repertório de signos e dos artefatos sociais, das palavras e dos gestos, de toda uma gama multifacetada de significações sociais que situam os sujeitos e, neste cenário, as crianças pré-escolares e dos anos iniciais do ensino fundamental, como aqueles que experimentam processos complexos de construção

cultural e semiótica da realidade humana em contextos historicamente situados. Destacamos que a transição entre a pré-escola e o ensino fundamental configura importantes experiências de experimentação social marcadas por rupturas e continuidades no desenvolvimento, que impactam não apenas as crianças, mas também seus pais e suas professoras que se desligam de vínculos e são conduzidas ao estabelecimento de novas relações de cuidado, atenção e ensino-aprendizagem.

Tomando a cultura de pares e a reprodução interpretativa como um dos recursos analíticos para investigarmos o processo de significação que emerge nas vivências de grupo dinamizando e configurando comportamentos característicos das habilidades sociais de empatia, cooperação social e resolução de problemas por crianças pré-escolares e das séries iniciais do ensino fundamental.

Em outras palavras, estamos interessados em como a cultura de pares oferece as condições vivenciais necessárias que possibilitam aprendizagens das habilidades sociais entre pares de idade. Ao mesmo tempo, estaremos atentos aos pontos de tensão e conflito que emergem em processos de significação, quando os sujeitos negociam formas de compreensão e direcionam seus comportamentos nos arranjos interacionais em seus grupos de pares.

#### Metodologia

Adiante serão apresentadas um conjunto de informações descritivas que pretendem ilustrar desde o desenho operacional desta investigação às questões de natureza ética que podem impactar os sujeitos durante a realização deste projeto.

#### Desenho da Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, observacional, focalizando crianças pré-escolares e nos anos iniciais do ensino fundamental em suas experiências de aprendizagens cotidianas.

Como defende Minayo e Guerriero (2014, pág: 1105): “Apesar da pluralidade, todas as abordagens antropológicas e qualitativas

confluem para um único objetivo: compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças”. Em nossa proposta e desenho operacional, esta observação deve permitir identificar a significação de comportamentos que configurem as habilidades sociais de resolução de problemas, da empatia em suas dinâmicas reconhecimento e compreensão de emoções e nas interações sociais reguladas por práticas de cooperação social entre sujeitos e mesmo intragrupos.

Nossos sujeitos de pesquisa eleitos constituirão todas as crianças passíveis de acesso e adultos que com elas se relacionem na sala de atividades pedagógicas. Fica estabelecido um número de 18 crianças<sup>32</sup>, considerando a média de matrícula em turmas de pré-escola e 25 crianças nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com possível variabilidade em decorrência de transferências escolares ou outros eventos não previsíveis. Profissionais ligados às crianças também serão consultados sobre sua concordância em participar, mesmo que indiretamente, das ações do Projeto.

#### Recrutamento dos Participantes

Os sujeitos pré-escolares e matriculados em anos iniciais do ensino fundamental serão acessados após a concordância obtida pelo pesquisador responsável com seus responsáveis legais e, também, mediante a obtenção de concordância dos profissionais que lidam diretamente com eles. A chegada do pesquisador e Bolsistas PIBIC dar-se-á de modo respeitoso e sensível à rotina da instituição e do grupo de crianças e profissionais. Registre-se que a gestão da instituição pré-escolar já manifestou sua concordância com a pesquisa, sabendo que se trata de novo projeto associado às ações extensionistas em curso.

#### Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

---

<sup>32</sup> Tais números de referência vem da observação, não exaustiva, do cotidiano local.

Adiante serão descritos, detalhadamente, quais instrumentos e estratégias serão adotados para a coleta dos dados empíricos.

a) Proposição do projeto às crianças, esclarecendo etapas, ações e buscando obter suas concordâncias registradas em áudio-vídeo. Quando pertinente ao nível de compreensão das crianças esclarecer como iremos atuar com elas, repetindo cotidianamente estas informações, sabendo que irão incorporar em suas rotinas a nossa presença e as atividades propostas.

b) Os responsáveis legais/familiares das crianças serão acessados para esclarecimentos quanto à natureza do projeto e, também, buscando suas autorizações legais com a utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças também terão acesso e poderão decidir participar da pesquisa com a autorização formal obtida com o Termo de Assentimento.

c) Observação vídeo-gravada com uso de filmadora digital das interações livres das crianças no cotidiano da instituição para conhecer seus comportamentos cotidianos e avaliar estratégias iniciais de intervenção. Nas interações livres pretende-se observar as rotinas culturais compartilhadas com o intuito de analisar como se configura a cultura de pares nos grupos de crianças.

d) Planejamento e desenvolvimento de intervenções com grupos de crianças a partir de situações experimentais, brincadeiras e jogos eletrônicos. Todas as intervenções serão vídeo-gravadas e posteriormente transcritas desenvolvendo análise microgenética (Meira, 1994).

### Conclusão

Este projeto, embora esteja associado a um projeto de extensão, ainda não apresenta dados analisados que permitam a exploração da relação entre cultura de pares e a configuração das habilidades sociais de empatia, cooperação social de resolução de problemas.

Alguns achados empíricos provenientes de edição anterior de atividades extensionistas possibilitaram a elaboração desta proposta de investigação. As ações atuais nos possibilitam afirmar que há uma

prontidão das crianças frente às tarefas propostas envolvendo a cooperação e a resolução e problemas.

Considerando que edições anteriores projetos de pesquisa e intervenção extensionista anunciaram a potencialidade de ações semelhantes, estamos cientes dos desafios de investigar fenômenos que se configuram pela singularidade da infância.

#### Referências

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MECCA, Tatiana Pontrelli; DIAS, Natália Martins; BERBERIAN, Arthur de Almeida (orgs.). Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação. São Paulo: Memnon, 2016.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Temas em psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a07.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza e GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. Ciência e Saúde Coletiva [online]. 2014, v. 19, n. 04, pp. 1103-1112. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>.

# **INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS**

## **Dos 0 aos 4 anos de idade nos Centros Infantis do Município de Benguela**

*Lúcia Fernanda Dassala Chipuca<sup>33</sup>*

*Augusto Domingos Chipuca<sup>34</sup>*

*Fernando Ilídio da Silva Ferreira<sup>35</sup>*

**EIXO TEMÁTICO:** Direitos, Linguagens e Saberes das Crianças Desde Bebés

**MODALIDADE:** Comunicação de pesquisa

---

<sup>33</sup> ISCED-Benguela, Doutorada pela (Universidade de Granada). Professora do (ISCED), Benguela/Angola. Contato: luciachipuca@hotmail.com

<sup>34</sup> ISCED-Benguela, Doutorada pela (Universidade de Granada). Professor do (ISCED), Benguela/Angola. Contato: augustochipuca@hotmail.com

<sup>35</sup> Instituto de Educação-Braga, Doutorada. Professor da (UMinho), Braga/Portugal. Contato: filidio@ie.uminho.pt



## RESUMO

O artigo tem como tema, influência da afetividade das educadoras de infância no desenvolvimento cognitivo das crianças dos 0 aos 4 anos de idade nos centros infantis do município de Benguela. O problema é, que influência tem a afetividade das educadoras de infância no desenvolvimento cognitivo das crianças? Como objetivo, analisar a influência da afetividade das educadoras de infância no desenvolvimento cognitivo das crianças. A investigação é descritiva e os métodos são teóricos e empíricos que permitiram concluir que a afetividade das educadoras tem influência no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Palavras chaves: Afetividade. Desenvolvimento cognitivo. Jardim de Infância.

## INTRODUÇÃO

O direito e acesso à educação para todos tem suscitado todo o reconhecimento em diferentes contextos, com destaque para o ensino pré-escolar atuando nos níveis de jardim infantil. Toda criança desde o nascimento tem necessidade de atenção e afeto para viver num processo contínuo harmônico de socialização e integração social. No ambiente educativo, a criança manifesta o sentimento de prazer, de sucesso no processo educativo. Quando se demonstra afetividade em contexto educativo proporciona-se experiências positivas, trazendo benefícios no desenvolvimento da criança. A segurança e confiança depositada nas educadoras infantis são fundamentais para a construção do processo de desenvolvimento cognitivo da criança (Antunes, 2006).

A afetividade está presente desde as primeiras manifestações da existência humana. Desde o nascimento, a criança engendra-se numa busca constante de interação e adaptação ao mundo em que vive e para isso utiliza inicialmente mecanismos físicos, para mais tarde desenvolver outras habilidades. Razão pela qual considera-se que a afetividade é um elemento que exerce um grande papel em todas as relações além de influenciar inevitavelmente a percepção, o sentimento a memória a autoestima, o pensamento, a vontade, as ações e ser do indivíduo. Assim sendo, é uma componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana (Coutinho, 1992).

No contexto educativo, as relações educadoras/educandas ampliam-se num nível dinâmico e diversificado, exigindo que a criança esteja num constante processo de readaptação e assimilação sobre o sentido e a forma como acontecem as coisas a sua volta. A construção da linguagem oral permite à criança expressar suas ideias e sentimentos em relação ao mundo e às pessoas com quem convive.

Neste trabalho, o papel da educadora apresentada como uma facilitadora da compreensão do mundo, possibilitando à criança dar significado às suas próprias descobertas.

Durante o período de crescimento da criança pressupõe-se haver várias interações nas quais a afetividade está presente, e é isso que é focado como aspecto facilitador para o aprendizado neste artigo. Aprendizagem é cheia de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais (Fernández, 1991). Ao se refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou até mesmo é ignorada por alguns educadores.

No âmbito da educação infantil, a inter-relação da educadora com o grupo de crianças e com cada um em particular é constante, dá-se o tempo todo nos diversos ambientes tais como, na sala, no pátio ou nos passeios, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa inter-relação afetiva é o fio condutor, o suporte da construção de novos e duradouros sujeitos do ser da criança, e neste caso, a educadora serve de continente para a criança no sentido de possibilitar pequenas construções tomando um sentido de vida, um espaço onde elas são acolhidas e valorizadas (Beard, 1978).

O centro infantil, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base do desenvolvimento cognitivo da criança se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Portanto, não nos restam dúvidas de que se torna imprescindível a presença de uma educadora que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduzidor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio crítica da realidade. A criança ao entrar no centro infantil pela primeira vez, precisa ser muito bem recebida, porque nessa ocasião dá-se um rompimento de sua vida familiar para iniciar-se uma nova experiência, e esta deverá ser agradável, para que haja um reforço da situação. Quando a criança nota que a educadora gosta dela, e que a mesma apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada.

A escolha do tema consubstancia-se na influência que as educadoras de infância têm de exercer sobre as crianças para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas através da afetividade por ser fundamental no processo de crescimento e por alavancar um clima propício para a construção dos conhecimentos da criança em crescimento e formação pois que, todo ensino baseado no afeto, respeito e cumplicidade entre educador-educando facilita a realização das atividades e possibilita a formação e o

desenvolvimento do próprio indivíduo do ponto de vista cognitivo afetivo e motor.

#### Desenvolvimento Teórico

A afetividade é o conjunto de reações psíquicas externas do indivíduo que indica sentimentos, emoções e paixões (Mesquita e Duarte, 1996). Neste quesito, se encara ao cérebro infantil como espaço propício para aprendizagem por ser húmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam, com as questões percebidas e ensinadas, permitindo uma formação voltada à inteligência cognitiva e emocional (Comenius, 2002). O sucesso da educação depende muito da forma como a educadora lida com os seus educandos seja em que nível de escolaridade for principalmente no pré-escolar onde a criança pela vulnerabilidade da sua idade necessita muito de alguém que lhe ame, respeite e estime. Se entende que, um bom professor é aquele que não sobrecarrega seus alunos com trabalhos difíceis, mostrando-se apenas severo e zangado, demonstrando-se rigoroso e grosseiro (Rousseau, 1994). Pelo contrário, o professor deve participar dos divertimentos de seus alunos, fornecendo atividades que os agradem e preencham sua curiosidade, de modo que se sintam melhor no recinto escolar, fazendo com que cada criança busque desenvolvimento e o interesse no que faz por si mesma. A afetividade é sem dúvida um dos principais elementos do desenvolvimento humano. O papel da afetividade no processo de mediação do professor direciona o olhar para relação educador-educando e expressa-se sob outras dimensões humanas. Isto implica dizer que a sociedade intervém no desenvolvimento cognitivo da criança através de suas repetidas experiências e das dificuldades para ultrapassá-las, já que a criança, diferentemente de outros seres vivos, depende por muito tempo de seus semelhantes e adultos. A dimensão afetiva é de grande importância tanto do ponto de vista da construção da pessoa ou do ponto de vista do conhecimento, por se constituir marcante para o desenvolvimento da espécie humana, por se manifestar a partir do nascimento e estender-se ao longo dos anos de vida de uma criança para a construção da vida adulta (Wallon, 2008).

Uma criança tida “normal” durante o relacionamento afetivo no seu meio ambiente com a mãe ou com a educadora no centro infantil sente necessidade de sentir sobre ela manifestações afetivas para o seu desenvolvimento psicobiológico normal e cognitivo (Salvador, 2009). Acredita-se existir mudança repentina desde o período fetal, prolongando-se além do nascimento. Aos três anos de escolaridade iniciam-se os conflitos interpessoais, onde a criança opõe-se a tudo que julga diferente das suas concepções. Verificamos que no seu cotidiano na cresce, a maneira de agir da criança vai corresponder a alguns princípios afirmados nas etapas anteriores, tal como descritas

acima por Wallon, princípios estes necessários para evitar crises penosas pelas quais a maturação da criança e o seu eu psicológico podem passar. É na cresce onde a criança começa a emancipar-se da vida familiar. Nesse período é necessário uma disciplina de ordem maternal.

Assim, enfatizando, a íntima relação entre afeto e cognição, ultrapassam a visão dualista do homem. Estas ideias aproximam-se no que diz respeito ao papel das emoções na formação do carácter e da personalidade (Wallon, 1995).

Desta feita, se delinea um percurso histórico a respeito da afetividade procurando explicar a transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, especialmente no que se refere a questão dos adultos terem uma vida emocional mais refinada que as crianças. Ele defende que as emoções não deixam de existir, mas se transformam, afastando-se da sua origem biológica e construindo-se com fenômeno histórico-cultural (Vygotsky. 2003).

#### A afetividade como canal de desenvolvimento cognitivo

Ao estudar a criança não é colocada a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões tais como motora, afetiva e cognitiva, que atuam de forma integrada e complementar. Sem o afeto não existe interesse, nem necessidade, nem motivação, conseqüentemente não adquiriria inteligência emocional, uma condição necessária à construção da inteligência cognitiva (Wallon, 2008). Nesta perspectiva e tendo em conta o desenvolvimento cognitivo considera-o no sentido da pessoa como totalidade, sujeito de possibilidades para diferenciar, emocionar-se, conquistar as suas experiências, desenvolver novas relações e construções no movimento da relação afetiva entre conhecimento e formação. Assim a criança sempre foi considerada como um ser dinâmico com capacidade interativa. Essa interação com o ambiente permite a construção das estruturas mentais e novas maneiras de fazê-las funcionar (Wallon, 2008).

O Desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando das estruturas procedentes. O indivíduo constrói continuamente as suas estruturas cognitivas cada vez mais complexas na interação do sujeito com o meio social (Piaget, 2005). Neste contexto, dá-se ênfase aos aspetos das relações sociais, ao caracterizar das interações sociais, introduzindo a mediação como um ponto relevante para a elaboração de aprendizagens sociais. Por meio dessa mediação surge uma sequência de interações e relações com o meio social, através das quais o indivíduo se apropria dos objetos socioculturais,

caracterizando o processo de desenvolvimento humano, que implica na construção do conhecimento pela interação e troca de saberes (Vygotsky, 2019). Portanto, é possível concluir que ambos os teóricos coincidem em relação ao aspeto social e processual da construção de conhecimentos, tendo a afetividade e as emoções o papel estimulante, integrador e mobilizador dos aspetos simbólicos e intencionais do aprender. Assim, vão se construindo as relações humanas e os fenómenos afetivos, pois o meio social e os processos de racionalidade cognitiva e sensibilidade afetiva possuem uma estreita relação, na qual se inter-relacionam e se influenciam num jogo mútuo. Contudo, a afetividade é um fenómeno natural das interações sociais, assim como a sua influência no desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social.

#### Desenho Metodológico

Para a elaboração desta pesquisa utilizou-se o tipo de investigação descritivo, que apoiou-se no paradigma qualitativo. Para a operacionalidade do mesmo aplicou-se inquérito por questionário a 24 educadoras dos centros infantis que trabalham com crianças dos 0 aos 4 anos de idade, a 14 pais e encarregados de educação e um guião de entrevista a uma representante de direção que se dispôs à investigação com a finalidade de oferecer opiniões sobre o tema em estudo. A recolha de informações foi feita com base na aplicação de um guião de entrevista e um boletim de inquérito por questionário onde cada interveniente partilhou suas experiências enquanto pai e/ou encarregado de educação, e educadoras. A seleção foi feita aleatoriamente, tendo em conta a pouca presença dos mesmos no centro infantil das crianças.

Foram contactadas as direções dos centros infantis antes da aplicação dos instrumentos para solicitar a permissão desta investigação. O projeto de investigação teve a aprovação da comissão de ética para a investigação em ciências sociais da instituição superior. Antes de se levar a cabo a entrevista e o inquérito por questionário, as questões relacionadas com os objetivos da investigação e os aspetos éticos, foram clarificados pelos investigadores. Em seguida, foi realizada a gravação autorizada e transcrita.

Apresentação, análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados as educadoras do centro infantil Okucula no município de Benguela

Tabela 1. A criança desenvolve psicologicamente quando a educadora lhe trata com carinho?

Opção	Frequência	%
Sim	24	100%
Não	0	0%
As vezes	0	0%
Total	24	100%

Os resultados mostram o quão importante é a afetividade da educadora porque acreditamos que, ajuda no desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, é bom que estejam pessoas comprometidas neste trabalho para que consigam transmitir seu afeto nelas, facilitando-lhes o bom desenvolvimento como indivíduos.

Tabela 2. Todas educadoras demonstram afeições pelas crianças?

Opção	Frequência	%
Sim	20	83%
Não	0	0%
As vezes	4	17%
Total	24	100%

Olhando na questão sobre as afeições por parte das educadoras, os dados obtidos revelam que a maior parte das inquiridas demonstram afeto pelas crianças, o que é um estimulante para as crianças se desenvolverem. Por isso faz todo sentido quando Rousseau (1994) afirma que um dos objetivos da educação de uma criança consiste na formação do coração, do juízo e do espírito.

Tabela 3- O que acontece quando a educadora não demonstra afeto com a criança?

Opção	Frequência	%
Fica com medo	0	0%
Perde a confiança	10	21%
Fica inibida	14	58%
Pouca comunicação	0	0%
Perde a vontade de frequentar a creche	6	21%
Total	24	100%

Pensamos que os resultados presentes na tabela, levam-nos a crer que quando a educadora não demonstra afeto à criança, ela perde a confiança, fica inibida e perde a vontade de frequentar o centro infantil. Esses aspectos podem gerar influência negativa na formação da cognição das crianças. Entretanto, é necessário que a educadora em suas atividades manifeste sentimentos positivos para o bem-estar e desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

Apresentação, análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos pais e encarregados de educação

Tabela 4- O seu filho apresenta um ritmo de desenvolvimento cognitivo significativo?

Descrição	Frequência	%
Sim	10	71%
Um pouco	4	29%
Não	0	0%
Total	14	100%

Analisando os resultados sobre o desenvolvimento cognitivo significativo, entendemos que é aceitável. Nesta senda, dá para

aperceber-se que apesar de algumas vicissitudes, as crianças apresentam um ritmo de desenvolvimento cognitivo significativo.

Tabela 5- A forma como a educadora lida com as crianças ajuda-os no seu desenvolvimento?

Descrição	Frequência	%
Sim	8	57%
Um pouco	5	36%
Não	1	7%
Total	14	100%

Sim, é a opinião mais realçada do desenvolvimento que a criança alcança tendo em conta a forma como a educadora lida com ela. Assim é satisfatória a resposta desta questão. Na visão de Saltini (2008), que a manifestação de afeto é uma ferramenta indispensável que facilita a atividade do professor. O afeto manifesto em sala de aula cativa e estimula que a criança participe ativamente na aprendizagem.

Análise descritiva da entrevista aplicada aos membros da direção do centro infantil

1. Em relação a influência que a afetividade tem no desenvolvimento cognitivo das crianças, a representante da direção do infantário afirmou que a afetividade exerce uma grande influência na cognição das crianças, porque é ela que abre ou fecha a capacidade da aprendizagem das crianças.
2. No que concerne ao comportamento que as educadoras deveriam ter para ajudarem o desenvolvimento multifacetico das crianças, a representante da direção afirma que tinham que ser mais afetuosas, carinhosas e transmitirem maior empatia visto que as crianças só se desenvolvem do ponto de vista psicossocial quando são bem acolhidas e num ambiente aonde ela está para se sentir segura.
3. Quanto a forma como as educadoras lidam com as crianças, a mesma considera ser boa porque constitui o



foco essencial da instituição tratar as crianças com amor e carinho.

4. Relativamente a maneira como as educadoras tratam as crianças, se ajudam a desenvolverem as suas habilidades, a representante da direção afirma que sim, porque a educadora infantil tem um papel de contribuir na formação e desenvolvimento das habilidades da criança, desde as habilidades cognitivas até as psicomotoras.

5. Em relação ao que acontece com a criança quando é maltratada pelas educadoras, a representante da direção afirmou que essa criança fica retraída e automaticamente cria-se nela um bloqueio na sua cognição, que pode fazê-la retroceder no desenvolvimento das capacidades cognitivas e criar grandes *deficits* na aprendizagem desta criança.

#### Considerações Final

Com base no problema levantado, nos objetivos traçados e nos resultados obtidos, chegou-se as seguintes conclusões:

A educadora pré-escolar contribui muito no desenvolvimento da criança tornando-lhes autónomas, estáveis, tranquilas, com capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos e de se socializar. Acreditamos que, cabe as educadoras serem parte integrante desse desenvolvimento em vez de serem educadoras que só criam entraves na cognição das próprias crianças.

Os dados obtidos ilustram que a maioria das inquiridas consideram a relação educadora e educando positiva por ser um elemento facilitador no desenvolvimento cognitivo das crianças pressuposto que ajuda o desenvolvimento global da criança.

É relevante ressaltar que, a afetividade tem uma conceção vasta e complexa, envolvendo uma série de manifestações e sentimentos de origem psicológica e biológica. A relação que a educadora estabelece com a criança ajuda de forma significativa no desenvolvimento da criança.

Quanto a relação entre educadora e criança aponta – se para um indicador regular pela controversa nas opiniões dos pais e encarregados de educação afirmam onde alguns consideram insuficiente o afeto e carinho nas crianças.

Tendo em conta aos resultados adquiridos, podemos afirmar que a afetividade das educadoras infância bastante no desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar. Assim, quando a educadora não demonstra afeto pelos educandos eles perdem a confiança, ficam inibidos e perdem a vontade de frequentar a creche.

### Bibliografia

ANTUNES, Celso. A afetividade na escola: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

BEARD, Ruth Mary. Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. Tradução de Aydano Arruda. 5. ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

CERIZARA, Beatriz Rousseau. A educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

COMENIUS, Jean. Amos. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para à educação. Belo Horizonte: Lê, 1992.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: ARTES Médicas. 1991.

LEITE, Dante Moreira. O Desenvolvimento da criança. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

MARKONI, Marina de Andrade. e LAKATOS, Eva Maria. Técnicas e pesquisas. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MESQUITA, Raul. e DUARTE, Fernanda. Psicologia geral e aplicada-12<sup>a</sup> ano. 6. ed. Lisboa: Plátano Editora, 1996.

PIAGET, Jean. Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

RAMOS, Santa Taciana Carrillo e NARANJO, Ernan Santiesteban. Metodologia de investigação científica. Luanda: Editora Angola, 2014.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia Afetiva. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. Edição bilíngue. Paraula, 1994.

SALTINI, Cláudio. Afetividade e inteligência. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SALVADOR, César Coll. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2009.

SHAFFER, David. Psicologia para formação do desenvolvimento. Infância e adolescência. 6. ed. São Paulo: Thonsolearning Editora, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

# EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## O reconto de histórias pelas crianças

*Elaine Luciana Sobral Dantas<sup>36</sup>  
Maria Juliane Almeida Gomes<sup>37</sup>  
Úrsula Gabriela Dantas de Menezes<sup>38</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O texto objetiva investigar experiências literárias relativas ao reconto de histórias pelas crianças na Educação Infantil. O trabalho é parte de uma pesquisa de iniciação científica e tem como fundamento a abordagem sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003). A pesquisa

---

<sup>36</sup>Doutora em Educação (UFRN). Professora Ensino Superior (UFERSA), Angicos, RN, Brasil. Contato: elaine.sobral@ufersa.edu.br

<sup>37</sup> Pedagoga (Ufersa), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão - Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem - Educin (Ufersa), Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: almeidagjuliane@gmail.com

<sup>38</sup> Pedagoga (UFRJ), Mestre em Educação (UFRN). Professora do Núcleo de Educação da Infância da UFRN, Natal, RN, Brasil. Contato: ursula@nei.ufrn.br.

foi desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil da região do Vale do Açu, no RN. Foi possível analisar sentidos de professoras sobre a experiência de recontar histórias e uma prática vivenciada com as crianças de uma turma.

Palavras-Chave: Educação. Literatura. Práticas Pedagógicas. Infâncias. Crianças.

### Introdução

As pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de experiências literárias na Educação Infantil têm tido grande repercussão nos últimos anos. A partir das contribuições desses estudos, a concepção da Literatura como prática cultural e formadora, arte, linguagem e direito ganha cada vez mais visibilidade, especialmente no contexto da educação das infâncias, pois nesse momento vivenciamos de modo mais evidente o poder de imaginar, fantasiar, fruir e brincar.

A partir dessa compreensão e do entendimento de que inicialmente o mundo nos é apresentado pelas palavras alheias (Bakhtin, 2003), percebemos que o processo de apropriação da linguagem oral e escrita passa pela mediação dos outros: adultos, crianças e práticas culturais. Desse modo, a Literatura, por ter um caráter formador relacionado às diversas possibilidades de aproximação e distanciamento das situações experimentadas na narrativa, desponta como uma das atividades fundamentais a serem oportunizadas no contexto da Educação Infantil. Entretanto, para garantir que essas experiências com o livro sejam significativas, é necessário assegurar que as mediações da leitura respeitem o estatuto estético, pois a linguagem literária tem como característica expressiva a possibilidade de construção de inúmeros sentidos, já que cada criança relaciona o texto às suas percepções (Candido, 1995; Cademartori, 2009).

Além da contribuição para a formação humana dos sujeitos, Sepúlveda e Teberosky (2016) defendem que as práticas de mediação de leitura também favorecem a elaboração de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o enriquecimento do vocabulário, a interação adulto-criança-livro, a compreensão da relação texto-

imagem, a percepção e a concentração. Nesse sentido, ressaltamos que o processo de mediação passa pela escolha do livro, pela sua leitura prévia, pela definição dos tons de voz, expressões, movimentos, perguntas e interações que poderão ser realizados com as crianças. Desta forma, é importante planejar antecipadamente a leitura de uma obra, pois o que caracteriza a ação pedagógica é a intencionalidade e a sistematização do que será oferecido.

Diante dessas percepções, definimos como objetivo deste trabalho, investigar experiências literárias relativas ao reconto de histórias pelas crianças na Educação Infantil. O trabalho é parte de uma pesquisa de iniciação científica e tem como fundamento a abordagem sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003). A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil da região do Vale do Açu, no RN. Realizamos entrevistas coletivas e individuais com professoras das referidas instituições, que além das salas de referência, também desenvolviam um trabalho em salas de leitura.

A etapa de observação ocorreu em quatro turmas de Educação Infantil (Creche II, Pré I e duas turmas de Pré II) apenas em um dos municípios. Foi possível analisar sentidos de professoras sobre a experiência de recontar histórias e uma prática vivenciada com as crianças de uma turma.

#### O reconto de histórias como experiência literária na Educação Infantil

Em uma das instituições do campo de pesquisa existe um projeto específico para a leitura: o Conto e Reconto. Ele é desenvolvido com periodicidade mensal e voltado ao trabalho com uma temática, como por exemplo, a questão sócio emocional. A leitura literária não faz parte da rotina diária da turma, ocorre semanalmente, nas salas de referência das crianças. Desse modo, os livros são organizados em caixas ambulantes e circulam por todas as salas.

Em nossas interações, percebemos que as práticas possibilitadas pelas professoras pesquisadas carregam suas vozes e os sentidos que elas atribuem a Literatura influenciam nas experiências que as mesmas oportunizaram às crianças no contexto das suas interações em sala. Assim, durante a pesquisa, o reconto de histórias pelas

crianças foi constantemente citado como um importante aliado no processo de aprendizagem da linguagem oral, da reconstrução de histórias e da apropriação das características de um texto literário. Destacamos alguns trechos de sentidos elaborados pelas professoras nas entrevistas:

*[...] através da contação de histórias eles vão imaginar, vão criar, vão participar, vão interagir com a leitura. Eles contam, e quando a gente pergunta dos personagens, eles criam e imaginam, eles vão além [...]*  
(Professora T - Trecho da Entrevista Coletiva)

*[...] quando nós dispomos para eles livros só com imagens e eles vão fazer a leitura é cada história que você fica encantada. Como elas (as crianças) têm tanta criatividade, é o mesmo livro e cada um tem uma visão diferente de tudo que está vendo e isso é muito bom.”*  
(Professora M - Trecho da Entrevista Coletiva)

*[...] as crianças, quando a gente tá contando a história, eles querem pegar no livro, querer ver as figuras, querem contar a história como a gente tá contando, quando a gente termina de contar que pergunta: vamos lá quem quer recontar a historinha? [...] cada um que queira mais, contar na frente, fazer sua historinha.* (Professora J - Trecho da Entrevista Coletiva)

*Tem muitos alunos que são apaixonados, a maioria gosta de manusear, eles gostam de ouvir e eles até gostam também de contar a história dele, as vezes eles pedem pra contar. Mas, não são todos, mas a grande maioria gosta.* (Professora T - Trecho da Entrevista Individual)

A maioria das crianças gostam de contar histórias. As que são mais tímidas não pedem para recontar. Gostam de contar todos os tipos de histórias, principalmente aquelas que tem somente imagens. Consideramos que a prática de recontar histórias realmente contribui para o processo de compreensão das funções da linguagem, pois ao tentarem reproduzir o que ouviram, as crianças acessam suas memórias e as organizam, fazendo compreensões significativas quanto ao que ouviram e reproduziram.

A narrativa oral de textos é uma atividade na qual diferentes procedimentos associados à reprodução de discursos entram em ação, como a citação, a paráfrase, a repetição, o comentário, entre outros. A criança, na tentativa de reproduzir o texto que escutou (e sobre o qual pensou e falou), pode repetir em diferentes graus de proximidade o que contava a história. Assim, pode resumir

(parafrasear, dizer parcialmente com as palavras do texto, parcialmente com suas próprias palavras), repetir (citar, reproduzir sequências textuais com as mesmas palavras), reformular (dizer a mesma coisa que estava no texto com outras palavras), comentar (falar sobre o que o texto dizia, introduzindo ideias e avaliações) a história. (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p. 73)

O reconto também apareceu durante as nossas observações no campo empírico, quando a docente da sala A recebeu o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, para ler para as crianças com a intenção que elas recontassem a narrativa na culminância do projeto Conto e Reconto. Inicialmente, o modo como o livro foi escolhido chamou a nossa atenção, pois o processo não contou com a participação prévia das crianças. Porém, a partir de uma conversa com a professora, compreendemos que dentro da abordagem do projeto, as obras são selecionadas de acordo com a temática definida mensalmente, o que justificaria a indicação do texto sem o envolvimento da turma.

No momento inicial do encontro, a professora apresentou o livro para as crianças e leu a história. Logo em seguida, as crianças tiveram a oportunidade de recontar a narrativa enquanto a professora segurava o livro e passava as folhas. Nesse processo, os pequenos leitores olhavam para as ilustrações e descreviam as suas impressões, como fez a criança L:

*“Era uma vez a chapeuzinho amarelo, ela tinha medo, do medo, do medo. Medo de gente. Ela era tão linda, mas estava com medo. Então o lobo mau apareceu na outra montanha. Então ela disse que não tinha medo. Quando ela viu o lobo, ficou pensando. Quando ela olhou para o lobo, o lobo ficou pelado. Então ele ficou chateado e falou EU SOU O LOBO (risos das crianças). Então o lobo virou um bolo. assoprou as velhinhas.”* (Transcrição - Reconto da História *Chapeuzinho Amarelo* - 27/04/2022 - Observação na sala A - Pré II)

Assim que L terminou de recontar a sua versão da história, mais três crianças pediram para participar da atividade. M. L., de também 5 anos, apresentou a seguinte narrativa:

*Era uma vez a chapeuzinho Amarelo. Daí ela ficou com medo. (Fez gesto de quem não gostou e pediu para recomeçar) Era uma vez a chapeuzinho Amarelo. Ela ficou com medo. Ela ficou de frente do lobo. Ela ficou sozinha com o lobo. O lobo ficou pelado. Ele vestiu a roupa e*



*gritou: EU SOU O LOBO, EU SOU O LOBO. E ele era um bolo. Aí ela correu para brincar de amarelinha com os amigos e pronto.* (Transcrição - Reconto da História Chapeuzinho Amarelo - 27/04/2022 - Observação na sala A - Pré II)

Logo em seguida, a crianças M. também teve a oportunidade de recontar a história:

*Chapeuzinho Vermelho. Quer dizer, Chapeuzinho Amarelo. A chapeuzinho amarelo tinha medo de tudo. Ela tinha mais medo do lobo mau. Ele morava bem longe (passou algumas páginas). Eles (o lobo e a chapeuzinho) ficaram juntos, aí o lobo mau ficou pelado. Aí ele vestiu a roupa e fim.* (Transcrição - Reconto da História Chapeuzinho Amarelo - 27/04/2022 - Observação na sala A - Pré II)

E, por fim, a criança J. recontou a história a partir das suas percepções, fazendo uso do recurso de entonação da voz

*Era uma vez a chapeuzinho amarelo. Ela tinha medo de tudo (com entonação na voz). E tinha um lobo mau que morava numa caverna cheia de morcegos. Professora: e teia de aranha, nera? Jonatan: era. Ela tinha muito medo do lobo mau. Ele tinha a boca tão grande que dava pra comer tudo. Ela tinha medo dele. E o lobo mau ficou pelado. Depois ficou muito bom. A chapeuzinho vermelho, laranja (confusão). E o lobo gritou: EU SOU O LOBO!!! A chapeuzinho amarela ... E o lobo disse: EU SOU O LOBO, EU SOU O LOBO EU SOU O LOBOOO (aumentando o tom de voz em cada frase) Até que ele virou um bolo. Professora: Muito bem!* (Transcrição - Reconto da História Chapeuzinho Amarelo - 27/04/2022 - Observação na sala A - Pré II)

Podemos observar que em suas falas, as crianças, atribuem significados diferentes a história, trazendo elementos que mais chamaram sua atenção. Todas as crianças enfatizaram a repetição de algumas palavras, assim como a autora fez e a professora leu, como por exemplo a palavra *medo*, ou a frase *Eu sou o Lobo*. Em todas as falas aparecem os personagens principais e o desenrolar da história foi sendo construído através da compreensão de cada um. A leitura das imagens dizem e ampliam as possibilidades de diálogo, fazendo com que as crianças estabeleçam relações entre o texto escrito e o que elas veem, principalmente quando ainda não leem as palavras. “As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro.” (CORSINO et.al, 2016, p. 26-27)

Contudo, a partir da situação observada, pontuamos que na mediação da professora é o adulto que segura e passa as folhas do livro, e não as crianças. Essa prática, não garante o contato direto entre as crianças e os livros, e acaba limitando a atribuição de sentidos sobre as possibilidades de manuseio do livro e a elaboração das hipóteses sobre a leitura e a escrita. Na contramão da situação vivenciada, defendemos que é preciso que as crianças sintam o cheiro e descubram os encantamentos do livro, o que se viabiliza por meio de uma nova maneira de olhar, folhear e pegar esse objeto.

#### Considerações finais

Compreendemos que os livros infantis e as práticas de leitura literária são importantes ferramentas para o desenvolvimento da linguagem e que constituir essas experiências com as crianças cotidianamente implica criar contextos de interação entre os livros, as crianças e os adultos, vivências que são atravessadas por inúmeras possibilidades de aprendizagem e significados que podem ser construídos ao longo do processo. O contexto do reconto feito pelas crianças é uma das maneiras de se estabelecer essas experiências no cotidiano da Educação Infantil.

#### Referências

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

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 1995.

CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria F. R. BAPTISTA, Mônica C. NEVES, Vanessa F. A. BARRETO, Angela R. Crianças como leitoras e autoras. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1. ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il. 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ;v.6).

SEPÚLVEDA, Angélica. TEBEROSKY, Ana. As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita. Caderno 5. In: BRASIL. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.-

1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il. 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção  
Leitura e escrita na educação infantil ;v.6)

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins  
Fontes, 2007.

(Psicologia e pedagogia).

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005. –  
(Psicologia e pedagogia).

# O DESENVOLVI- MENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E A TEORIA DE ELKONIN Algumas reflexões

*Maria Aparecida Zambom Favinha*<sup>39</sup>

*Elieuzza Aparecida de Lima*<sup>40</sup>

*Amanda Valiengo*<sup>41</sup>

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O texto apresenta resultados de pesquisa de mestrado concluída. Teve como objetivo analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, com vistas a refletir sobre as bases essenciais para o

---

<sup>39</sup> Pedagoga (Prefeitura Municipal de Marília), Mestre em Educação (UNESP – Marília). Professora-coordenadora de Escola de Educação Infantil do Sistema Municipal de Marília, São Paulo, Brasil. Contato: maria.favinha@unesp.br

<sup>40</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora (UNESP – Marília). Professora Associada do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Contato: elieuzza.lima@unesp.br

<sup>41</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora (UNESP – Marília). Professora doutora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, Minas Gerais, Brasil. Contato: amanda.valiengo@ufsj.edu.br

desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar. A revisão bibliográfica foi organizada nos eixos: o valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano e intervenções e práticas pedagógicas. Considera-se que o entendimento sobre as especificidades e valor das atividades precedentes do jogo podem oferecer condições e possibilidades motivadoras de seu surgimento e sua sofisticação.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Desenvolvimento do jogo. Teoria de Elkonin.

### Introdução

Os resultados apresentados neste texto decorrem de pesquisa de mestrado concluída recentemente (Favinha, 2022) fundamentada em princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural, com foco nos estudos de Elkonin (2009) e contribuições de outros pesquisadores clássicos e contemporâneos. Esse arcabouço teórico ampara a compreensão de que o desenvolvimento humano tem caráter cultural e histórico e mediado pelas relações sociais. A possibilidade da criança se desenvolver vincula-se às relações estabelecidas por ela no meio social, composto por elementos culturais materiais e imateriais em harmonia, com a colaboração de um parceiro portador dessas experiências. Com esse entendimento, a criança aprende a ser humano nas relações sociais das quais participa, desmitificando a concepção biologizante do desenvolvimento.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em cada período da vida e do desenvolvimento humano há uma atividade principal, direcionando o desenvolvimento da criança e propiciando transformações em seu psiquismo. Nos seis primeiros anos da vida, esse desenvolvimento é fomentado pela comunicação emocional direta, pela atividade objetal e pelo jogo protagonizado.

Esta exposição traz encaminhamentos de pesquisa cujo objetivo geral foi analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, com vistas a refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar. Para efetivação do objetivo geral traçamos, a seguir, aspectos das ações metodológicas, com o intuito de descrever o percurso da pesquisa.

#### Aspectos do percurso metodológico

Para buscas, localização e seleção dos trabalhos científicos é essencial o estabelecimento de critérios de inclusão, exclusão, recorte temporal e fontes digitais para pesquisa. Com essa perspectiva, as fontes digitais para reunião dos trabalhos científicos foram o Banco de Dissertações e Teses da Capes, o Portal de periódicos da Capes e a Biblioteca Eletrônica Científica *on-line SciELO*. O recorte temporal estabelecido foi entre 2009 e 2020.

Para a efetivação das buscas nas bases digitais, Banco de Dissertações e Teses da Capes, no Portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Eletrônica Científica *on-line SciELO*, foram utilizados os seguintes descritores, com aspas e sem aspas nas expressões, localizados no título ou no resumo dos trabalhos: Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado, Criança *AND* jogo protagonizado, Educação *AND* jogo protagonizado, Infância *AND* jogo protagonizado, Educação infantil *AND* jogo protagonizado, Elkonin *AND* jogo protagonizado.

Com o propósito de ampliar e atingir um número significativo de trabalhos produzidos, outras terminologias substituíram jogo protagonizado, tais como: *jogo de papéis sociais*, *brincadeiras de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais*, com e sem aspas nas expressões.

A fim de refinar e delimitar as buscas nas bases de dados, utilizamos filtros específicos e critérios de inclusão e exclusão de títulos. Os filtros utilizados foram: recorte temporal de 2009 a 2020 e trabalhos revisados por pares. Fixamos como critérios de exclusão as pesquisas de outras áreas não pertencentes ao campo da Educação Infantil e à Teoria do Jogo de Elkonin. Acerca dos critérios de inclusão, foram incluídos os trabalhos referentes ao objeto de estudo da pesquisa e a existência de uma ou mais expressões no título ou em seus resumos. Além disso, o uso dos operadores booleanos *AND* e *OR*, articulados com os descritores, colaborou para o afinamento da temática.

Discussão: reflexões sobre o objeto da pesquisa

Após leitura e sistematização dos onze trabalhos selecionados, eles foram agrupados em dois eixos de discussões, referentes ao objetivo geral de cada texto científico analisado: o valor do jogo para o desenvolvimento humano e intervenções e práticas pedagógicas.

Os trabalhos de Colussi (2016), Benin, Bran e Goçalves (2016), Gonçalves (2017), Silva (2019) e Szymanski, Colussi (2020) enfatizam a contribuição do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses trabalhos agruparam-se ao eixo do valor do jogo para o desenvolvimento humano.

No eixo de intervenções e práticas pedagógicas, reunimos os trabalhos de Marcolino (2013), Barros, Marcolino e Mello (2014), Barbosa *et al.* (2018), Brigatto (2018), Sena (2018) e Godoy (2019). As pesquisas evidenciam o valor da mediação pedagógica para potencializar o jogo protagonizado. Ao propor temas variados e ao incrementar de conteúdos os jogos e rodiziar os papéis, o professor e a professora podem criar condições para sofisticar e motivar o desenvolvimento das funções psicológicas em níveis superiores.

A clareza conceitual dos professores e professoras das escolas de Educação Infantil (EEI) referentes aos dois eixos pode ampliar a materialização de práticas pedagógicas ofertadas às crianças, essencialmente no período pré-escolar. As atividades precedentes ao jogo protagonizado constituem-se bases com a possibilidade de potencializar e motivar novas maneiras de pensar, agir e de estabelecer relações sociais autênticas e humanizadoras. Trata-se de um movimento dialético entre a linha acessória de desenvolvimento (o que deixou de interessar à criança) e a linha central de desenvolvimento, o novo que surge e se aperfeiçoa (Vygotski, 1996). Esse movimento, entre a linha acessória e central possibilitam novas relações sociais e diferentes intervenções dos professores e das professoras.

As relações sociais iniciam-se com o nascimento da criança. A atividade que melhor impulsiona o desenvolvimento humano neste período denomina-se comunicação emocional direta com o adulto. O bebê depende totalmente do adulto para satisfazer suas necessidades biológicas e sociais. Nesse período, toda relação adulto/bebê são sociais, incluindo trocas de fralda, banho,

alimentação, nesse sentido, o adulto necessita conversar afetuosamente com o bebê e narrar todos os atos realizados no seu corpo. Todas as impressões do mundo são percebidas pelo bebê pelos órgãos sensoriais, assim, o professor e a professora necessitam qualificar o ambiente com diferentes objetos da cultura, com cores variadas, diversidades de sons, texturas, cheiros.

A oferta de objetos ao bebê estimula e possibilita o movimento de querer pegá-lo e apalpá-lo. Esse movimento intencional do professor e da professora favorecem a exploração das propriedades externas dos objetos. Esse processo de ensino e aprendizagem possibilita o surgimento de um novo período de desenvolvimento, objetalmantipulatório. Nova necessidade emerge, e a criança quer agir e descobrir a função social dos objetos. A fascinação de querer explorar os objetos contagia à criança e ela nem percebe a presença do adulto.

Com essa compreensão, a gênese do jogo protagonizado emerge na primeira infância, nesse sentido, quanto maior a possibilidade de a criança manipular objetos e descobrir a função para o qual foi criado, maiores serão as possibilidades de ações com ele de maneira utilitária e lúdica.

As manipulações e apropriações de diferentes objetos tornam-se base para a gênese do plano ideativo (plano das ideias). Novo período institui-se e a criança age, a partir daquilo que tem em mente, separando-se do campo sensorial. O jogo protagonizado entra em cena e surge a necessidade na criança de reconstituir papéis sociais. A criança quer agir como o adulto mediante o trabalho produtivo que exerce, assim, representa papéis sociais de médico, dentista, motorista. A força impulsionadora de desejos decorre do meio social circundante, isto é, do que conhece sobre determinada profissão a ser reconstruída, dessa forma, o jogo é realidade. Ao protagonizar determinado papel social, a criança reconstitui fatos decorrentes do seu meio social concreto e utiliza-se de objetos socialmente conhecidos por ela.

A partir do exposto, compreendemos a essencialidade do papel do professor e a professora em ofertar desde os bebês a cultura mais elaborada, com a possibilidade de sofisticar o pensamento das crianças no período pré-escolar. A criança necessita de relações com



objeto e pessoas autênticas propiciando o processo de criação, que é único e irrepetível. Nesse sentido, esses profissionais necessitam de processos formativos promotores de condições efetivas de apropriação e objetivação de conhecimentos fundamentais à orientação consciente de seus modos de pensar, sentir e agir, centrado numa sólida base teórica.

#### À guisa de conclusão

As páginas anteriores revelam aspectos de pesquisa cujo objeto de estudos se dirige às atividades principais criadoras das bases essenciais à emergência e sofisticação do jogo protagonizado no período pré-escolar.

Os fundamentos científicos das discussões é o ideário da Teoria Histórico-Cultural, afirmando o desenvolvimento humano como social e os processos educativos podem provocá-lo e sofisticá-lo, mediante a participação ativa do sujeito. Sobre essa questão, Elkonin (2009, p. 80) reitera: “O seu nascimento [do jogo protagonizado] está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie”.

Nessa ótica, o lugar ocupado pela criança na sociedade e o processo educativo tornam-se essenciais ao seu desenvolvimento. Nesse complexo e desafiador processo, ao mediar toda atividade infantil, dentre as quais o jogo protagonizado, o professor potencializa os temas e conteúdos ampliando maneiras diversificadas de reconstituir atividades produtivas humanas.

O *corpus* reunido na pesquisa bibliográfica denota a escassez de trabalhos científicos referentes a esse arcabouço teórico, totalizando onze trabalhos. Essa carência de trabalhos científicos, cujo *corpus* se materializa em artigos, dissertações e teses, parece se justificar, dentre outros motivos, pela escassez de estudos originais traduzidos desse autor, de aproximadamente 115 trabalhos escritos em russo, em português somam-se dois, segundo Lazaretti (2013). O exposto neste texto evidencia o valor do jogo protagonizado, pautado nas contribuições de Elkonin (2009), considerando o número reduzido de

trabalhos reunidos como *corpus* da investigação de mestrado e a potencialidade e atualidade dos estudos desse pesquisador russo.

#### Referências

- BARBOSA, K.R.de S *et al.* O uso do jogo protagonizado na Educação Infantil. Revista online de Política e Gestão Educacional. Araraquara, n.3, v.22, p. 1098-1112, set/dez, 2018.
- BARROS, F.C.M. de; MARCOLINO, S.; MELLO, S.A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, n. 1, p. 97-104, jan/abril, 2014.
- BENIN, S.M.B.; BRAN, G.P.do A.; GOÇALVES, M.P. A importância do brincar na educação infantil um olhar sobre esta disciplina. Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad. n.3, v. 2, p. 56-70, julho, 2016.
- BRIGATTO, F. O. A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: Estudo teórico-prático à luz da psicologia Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2018.
- COLUSSI, L. G. Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2016.
- ELKONIN, D.B. Psicologia do Jogo. 2.ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FAVINHA, M. A. Z. Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. 2022
- LAZARETTI, L. M. Daniil Borissovitch Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 203-231.
- GODOY, G. do N. As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2019.

GONÇALVES, S. R. S. Jogo na Educação Infantil: As contribuições de Elkonin e Rubinstein. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2017.

MARCOLINO, S. A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SENA, S. A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP. 2018.

SILVA, M. C. da. O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP. 2019.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, e250019, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100216&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100216&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mar. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Visor. 1996

# SEMENTES DO NOSSO JARDIM

**Educação Ambiental e a experiência da  
criação de uma horta com uma turma do  
2º período de um Centro Municipal de  
Educação Infantil de Maceió**

*Lívia Maria Meneses Ferreira<sup>42</sup>*

*Matheus Vieira da Silva<sup>43</sup>*

*Renata Maynard<sup>44</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

“Se alguém ama uma flor da qual só exista um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para fazê-lo feliz quando as contempla. Ele pensa “Minha flor está lá, em algum lugar...” (O Pequeno Príncipe). O presente artigo intitulado “Sementes do nosso jardim:

---

<sup>42</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, [livia.ferreira@cedu.ufal.br](mailto:livia.ferreira@cedu.ufal.br)

<sup>43</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, [matheus.vieira@cedu.ufal.br](mailto:matheus.vieira@cedu.ufal.br)

<sup>44</sup> Doutora em Educação (UFAL). Professora Adjunta III da Universidade Federal de Alagoas. e-mail: [renata.maynard@cedu.ufal.br](mailto:renata.maynard@cedu.ufal.br)

Educação Ambiental e a experiência da criação de uma horta com uma turma do 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió” tem a finalidade de relatar as experiências vividas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil realizado no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. As ações ocorreram por meio de observações, elaboração de um projeto de intervenção que tratou da criação de uma horta e montagem de um jardim, junto às crianças do referido grupo. Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Estágio supervisionado. Horta

### INTRODUÇÃO

*“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que a fez tão especial. Pois todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso.” (O Pequeno Príncipe).*

É durante a fase da infância que as pessoas começam a se descobrir, se desenvolver em diferentes aspectos e gradualmente, a construir seus conhecimentos, criar suas culturas singulares (CORSARO, 2011) e, conseqüentemente, sua identidade (MAYNART, 2010; WALLON, 2008). Para tanto, é preciso compreender que a criança não deve ser representada como um mero expectador do ambiente educacional, mas como um ser capaz de protagonizar os processos pelos quais passa nos espaços coletivos de creche e pré-escola. Isso porque o papel da instituição fundamenta-se em propiciar a cada criança o seu desenvolvimento integral através das mais diversas experiências no cotidiano, do contato intercultural e nas relações sociais com todos aqueles que fazem parte do referido contexto, de modo a promover a autonomia, seu desenvolvimento e a base do exercício da cidadania.

Isso porque a educação infantil tem um compromisso com a formação, o desenvolvimento humano e intelectual das crianças. Sendo assim, é relevante que suas experiências tenham relação com as diferentes linguagens (GOBBI, 2010; BRASIL, 2009) e práticas democráticas que levem em consideração também a realidade do lugar e do tempo em que as aprendizagens estão situadas. Inclusive, através do lúdico, das brincadeiras e das interações (BRASIL, 2009), sendo as creches e pré-escolas lugar de viver a(s) infância(s) em toda a sua inteireza, com o corpo vivido (BUITONI, 2015).

Nessa ótica, a pesquisa tem como objetivo trazer os processos vividos por crianças e estagiários a partir da experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, tendo o estágio o propósito de oferecer ao estudante o primeiro contato com a prática na Educação Infantil, permitindo que este reconheça as especificidades desta

etapa da educação infantil, reconheça a observação como pré-requisito para o planejamento com a participação das crianças (AGOSTINHO, 2015) integrando teoria e prática. Além disso, objetiva-se também trazer à tona a criança como protagonista em todo o processo das práticas realizadas durante o estágio. Destacamos a importância da interação das crianças com a natureza, promovendo interação prática, protagonismo e consciência ambiental, exemplificando práticas pedagógicas que valorizam o contato com o meio ambiente, como a horta na Educação Infantil, que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e afetividades relacionados à preservação do meio ambiente.

#### A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Durante a infância, a educação apresenta-se como uma das vias responsáveis pela qual os sujeitos aprendem e se desenvolvem através de experiências, saberes e descobertas que serão vividas e protagonizadas em seus contextos cotidianos ao longo de suas vivências. Por isso, é através dela que os participantes protagonizam suas vivências, interagindo com aquilo e aqueles que tal ambiente oferece, vivenciando narrativas para a construção de suas identidades, inclusive por meio do lúdico.

Torna-se necessário desenvolver uma educação que contribua com a maneira como as crianças enxergam o mundo ao seu redor, diante de suas particularidades e coletividades, desenvolvendo a compreensão e atuação na sociedade em que fazem parte.

Nessa ótica, a implementação de uma horta na Educação Infantil, através da Educação Ambiental, apresenta-se como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral das crianças e de todos os sujeitos que façam parte dela. Isso porque, a horta permite que as crianças explorem, descubram e vivenciem de maneira ativa e significativa os diversos aspectos do mundo natural que as cercam desde cedo, propiciando um sentimento de cuidado e responsabilidade, dentro de suas condições e possibilidades, com o meio ambiente e todos aqueles que fazem parte dele.

Essas experiências proporcionam às crianças o contato com a natureza e a oportunidades de brincar ao ar livre, que são importantes para a construção de conhecimentos significativos que acompanham os sujeitos ao decorrer de suas trajetórias, permitindo que elas estabeleçam conexões entre teoria e prática, e estimulando o desenvolvimento de habilidades de observação, indagação e questionamento, como também o sentimento de não apenas estar no meio ambiente, mas se sentir parte dele, pertencê-lo e, conseqüentemente, cuidá-lo e propagar esse cuidado com aqueles que fazem parte do seu cotidiano, pois o contexto ambiental está

presente direta e indiretamente em nossas vivências e é pertinente a necessidade de conhecer e refletir sobre o que experimentamos dele, pois:

A horta oferece as crianças a possibilidade de aprender a plantar, selecionar e planejar o que eles querem cultivar, transplantar mudas, regar, cuidar, colher, decidir o que fazer com o que colheu. Esta atividade altera a relação dos alunos com o ambiente em que eles vivem, estimulando a construção de responsabilidade e comprometimento com a natureza, com o ambiente escolar e com a comunidade, além do sentimento de valorização por parte dos alunos com a sua e com outras espécies bem como a preservação do meio ambiente (ARAÚJO; MELO, 2018, p. 2).

Além disso, o contato com a natureza e as oportunidades de brincar ao ar livre estimulam os sentidos das crianças, desafiam seus limites físicos e cognitivos e contribuem para que, através da horta na Educação Infantil, as experiências vividas nutram a conexão das crianças com a natureza e instiguem seu interesse pelo mundo natural que as cerca, comprometida não só com o futuro do planeta, mas também com o presente dentro de suas condições e possibilidades.

## SEMENTES DO NOSSO JARDIM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

### EXPERIÊNCIA 01: VENDO O MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DE OUTROS OLHOS

*“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar” (O Pequeno Príncipe).*

Em nossas vivências, no primeiro dia de intervenção as crianças<sup>45</sup> estavam reunidas na sala depois do desjejum. Começamos as atividades dando bom dia e anunciando uma visita especial<sup>46</sup>, despertando a curiosidade das crianças. Em seguida, dialogamos

---

<sup>45</sup> Intitulado como “*Sementes do nosso jardim*”, em nossa linguagem as crianças serão identificadas com nomes de plantas. Em uma linguagem popular, o Segundo Período da Educação Infantil ainda é conhecido na comunidade como o antigo Jardim II. Por isso, é simbólico ressaltar que a nomeação para cada uma delas vai ocorrer de acordo com as suas personalidades e as semelhanças que nos apresentaram com o significado de cada planta.

<sup>46</sup> O estagiário estava fantasiado de Jardineiro para visitar as crianças como o personagem Tio Matias.

sobre a natureza, o que ela nos oferece, como faz parte do nosso cotidiano e a importância de preservá-la. Após isso falamos sobre a poluição ambiental à partir do volume de lixo que é descartado pela população em frente ao CMEI, todas concordaram que jogar lixo fora não é o correto.

Explicamos às crianças de forma compreensível as consequências de jogar lixo no solo e nos rios/mares, mostrando como isso prejudica o meio ambiente, os animais, as plantas e até mesmo os seres humanos. Depois disso, a visita tão esperada chegou: Tio Matias, entrou caracterizado na sala segurando um galho seco cheio de resíduos e durante todo o diálogo, as crianças demonstraram compreender as consequências causadas pela poluição e qual a importância do meio ambiente em nosso cotidiano.

- “Vocês sabem o porquê é tão importante preservar o meio ambiente e cuidar da natureza?” – perguntou o “Tio Matias”.
- “Porque quando a gente cuida da natureza ela ajuda a gente” – disse Delfino.

Após o diálogo, "Tio Matias" deixou uma bandeja de frutas do seu pomar como presente da Mãe Natureza para as crianças, explicando que existem várias plantas diferentes, mas elas correm o risco de acabar devido à poluição. As crianças experimentaram as frutas e conversaram sobre elas. E disse, com feições sarcásticas, Pimentinha:

- “E eu quero o limão!” - mexendo com os colegas e causando espanto em Delfino, Tomilho, Moranguinho e Alecrim.

As crianças experimentaram todas as frutas da bandeja, incluindo o limão, que promoveu um festival de caretas e risadas. Assim, nesta primeira intervenção, as crianças participaram, demonstraram seus conhecimentos prévios a partir da temática, refletiram sobre o meio ambiente em suas realidades e comeram os legumes e frutas, refletindo o hábito alimentar saudável incentivado pelo CMEI.

## EXPERIÊNCIA 02: PLANTANDO O FUTURO

*“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (O Pequeno Príncipe).*

Nesta intervenção, levamos várias plantas, flores e sementes e as espalhamos pelo CMEI. As crianças foram incentivadas a procurá-las a medida que encontravam as plantinhas levavam ao espaço em que iríamos plantar. Convidamos a turma a sentirem o que as plantinhas e as sementes sentiriam ao serem semeadas. Abrimos os



braços e sentimos o primeiro elemento da natureza: o sol. Perguntamos:

- “O que vocês estão sentindo”?
- “O Sol!” – falou empolgado Alecrim Dourado.
- “E o que ele faz?” – perguntou uma terceira estagiária.
- “Ele queima o olho” – falou em tom engraçado Tomilho e as outras crianças riram.

- Ele nos aquece e faz calor, igual faz com as plantas para elas crescerem” – concluiu Alecrim.

Depois disso, sentimos outros elementos da natureza que as plantas e sementes sentiriam após a atividade de plantio. As crianças ficaram empolgadas com as plantações e Manjerição não largava o sachê de alface e sozinho começou o plantio.

Enquanto isso Pomar, Hortência, Moranguinho, Orquídea e outras crianças estavam compartilhando o espaço e plantando outras sementes. Manjerição ainda estava admirando e colocando mais areia na sua plantação de alface, enquanto Tomilho estava mexendo na plantação de tomate que tínhamos feito anteriormente. No momento de colocar as plaquinhas provisórias de identificação das verduras, flores e hortaliças fomos de trincheira a trincheira e quando chegamos na do tomate houve uma divergência:

-“Essa aqui não é a do tomate! É couve!” – afirmou com segurança Tomilho.

- “Não é, nós plantamos tomates aqui” – disse Alecrim Dourado.

- “Sim, foi tomate, eu até plantei” – afirmou Pomar e Florêncio concordou.

Tomilho olhou para os lados, coçou a cabeça, sorriu e disse:

- “Eita! Num é que eu plantei Couve aí no lugar! - e todos riram.

Por fim, as crianças terminaram com alegria o plantio, socializando umas com as outras as descobertas que fizeram naquele dia. Narciso, com a garrafinha d’água, molhava aos poucos as sementes já semeadas. Ao toque do sino o Alecrim gritou: “agora vamos almoçar!”. E todos saíram do espaço verde. Enquanto isso, Manjerição ainda estava parado admirando sua plantação de alface e foi o último a deixar o local.

## ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

*“A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar” (O Pequeno Príncipe).*

Depois de todas as experiências socializadas, torna-se significativo explicitar que o projeto *“Sementes do nosso Jardim”* teve como objetivo proporcionar uma experiência enriquecedora para crianças pequenas de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió por meio da criação de uma horta. As crianças foram incentivadas a desenvolverem uma conexão mais profunda com o mundo natural e a valorizarem a diversidade e a importância das plantas para a vida no planeta e a adotarem atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente, tornando-se agentes de transformação em suas comunidades

Além do aspecto prático, a experiência da horta proporcionou gama de aprendizados. A exploração sensorial foi incentivada, permitindo que sentissem as diferentes texturas, cheiros e cores das plantas. Ao se envolverem com o processo de plantio e cultivo, as crianças ampliaram habilidades motoras, como o manuseio do solo e a rega adequada. Inclusive, também foi enfatizada a importância da alimentação saudável, explorando a conexão entre o cultivo das plantas e a produção de alimentos nutritivos.

A criação da horta na Educação Infantil agregou conhecimento não apenas para as crianças, mas para todos os envolvidos no projeto. Essa prática pedagógica inovadora e acessível promoveu a consciência ambiental desde cedo, além de estimular o desenvolvimento da autonomia, curiosidade e respeito ao meio ambiente. Agora, depois de ter vivenciado essa experiência única e tão especial, estamos preparados para avançar ainda mais em nossa jornada educacional, cultivando valores e atitudes voltados para a responsabilidade social e a preservação do planeta, plantando boas experiências ao decorrer da trajetória e, com saudades, colhendo futuros resultados causados pelos efeitos de tudo aquilo que fora vivenciado com as sementes do nosso jardim.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. da investigação às práticas, 6 (1), 69 – 86, 2015

ARAÚJO; Laryssa Virgilio Pereira de. MELO; Rozana Machado Bandeira de. Educando com a horta na educação infantil: cores, aromas e sabores. V Congresso Nacional de Educação. Pernambuco, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 9 de dezembro de 2009.

BITTONI, D. S. De Volta ao Quintal Mágico: A Educação Infantil na Te-Arte. Editora Ágora, 2006.

CORSARO, W. Sociologia da infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. Anais do Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: EDUFAL, 2015.

MAYNART, Renata da Costa. A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceio, 2010

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Editora Ática, 2017.

WALLON, Henri. A psicologia da consciência. In: \_\_\_\_\_. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-48, 2008.

# BRINQUEDOS E INFÂNCIAS

## Qual o papel fundante na formação do sujeito?

*Karina da Silva Figueiredo<sup>47</sup>  
Mércia Krislany Bandeira Felix<sup>48</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise desenvolvida em uma disciplina do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. O eixo norteador da pesquisa foi analisar o que as crianças, jovens, adultos e idosos pensam e falam sobre brinquedos e brincadeiras na infância. Para isso, elaboramos uma pesquisa bibliográfica, assim como uma pesquisa de campo fazendo uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os resultados obtidos nos permitem afirmar que os brinquedos e as brincadeiras possuem papel fundante na formação do sujeito.

Palavras-Chave: Brincadeiras. Brinquedos. Infância. Entrevistas.

---

<sup>47</sup> Graduanda em pedagogia (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: karinafigueiredo.uni@gmail.com.

<sup>48</sup> Graduanda em pedagogia (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: mercia.felix@cedu.ufal.br.

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na disciplina de Jogos, Recreação e Brincadeira, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, ocupando-se em explanar e discorrer sobre “O que crianças, jovens, adultos e idosos falam das suas experiências de brincadeiras na infância?”, trazendo memórias e concepções do que é ser criança, quais brincadeiras elas mais gostam, o que mais se faz e se realiza na infância, como é o cotidiano escolar que envolve a brincadeira, entre outros apontamentos. Partimos de conversação e entrevistas com indivíduos de diferentes faixas etárias, apoiado no estudo de autores como Lima e Santos (2013) e Kishimoto (1996, 2010), entre outros autores, para melhor desenvolvimento e clareza da temática e análise das informações concedidas pelos entrevistados.

Este trabalho parte de uma abordagem qualitativa, procedendo como pesquisa de campo, utilizando como metodologia a entrevista de participantes, com autorização concedida mediante explicação do que se trata e quais são os direitos do entrevistado ao aceitar participação. As referências para subsídios metodológicos se concentraram em Minayo (1994) e Lüdke e André (1986), onde discorrem sobre a abordagem qualitativa, pesquisa de campo e o método entrevista.

Os materiais de análise foram obtidos a partir de entrevistas com indivíduos em diferentes faixas etárias. Foram entrevistadas crianças de 6 (seis), 9 (nove), 11 (onze) e 12 (anos), sendo que as crianças de 6 anos são irmãos gêmeos, um menino e uma menina; assim como foram entrevistados adultos de 24 (vinte e quatro), 40 (quarenta) e 60 (sessenta) anos.

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, foram formuladas a partir de questões centrais. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista aberta e semiestruturada permite uma maior interatividade com os sujeitos, pois consiste num diálogo direto entre o pesquisador e o indivíduo participante.

As entrevistas foram realizadas após leitura de termo de compromisso e convite de participação, e em diferentes meios (presencial ou online), sendo escolhidos pelos próprios entrevistados

para melhor acolhimento e comodidade. Todos os nomes mencionados ao longo do trabalho são pseudônimos, uns adotados pelos próprios entrevistados e outros fictícios, escolhidos pelas pesquisadoras para preservar as identidades.

#### Sobre ser criança

A infância é, historicamente, uma construção social. Com o desenvolvimento da humanidade, o ser que nasce passa de um adulto em miniatura para uma “criança”, com habilidades, capacidades e pensamentos específicos. Atualmente, após diversos estudos e pesquisas, compreendemos que as crianças são capazes de produzirem sua própria cultura.

(...) é importante ressaltar que culturas da infância, para Manuel Sarmiento, são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo (...) As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele (DELGADO, \_\_, p. 20).

Quando se fala de crianças e da infância como construção social, Lima e Santos (2015) ressaltam que são “infâncias”, no plural. Sendo uma construção social, a ideia do que é ser criança modifica-se de acordo com o contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está, ou seja, ser criança no Brasil é diferente de ser criança na China, assim como ser criança em Alagoas é diferente de ser criança em Minas Gerais.

A concepção de infância como categoria na estrutura social vai colocar em xeque o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância na estrutura da sociedade e, além disso, vai possibilitar a investigação da desigualdade na distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças, presente nas relações sociais, políticas e econômicas, no cenário do século XX [...] (NASCIMENTO, \_\_, p. 75).

Ao pensarmos nas infâncias e suas concepções, podemos trazer falas de algumas das pessoas entrevistadas. Começando pelas crianças, quando questionamos os gêmeos de 6 anos sobre o que eles acham que é ser criança, a Fada da Lua (pseudônimo escolhido pela menina) diz que: “Eu acho que quando eu ‘ser’ criança, eu sonho várias coisas quando eu crescer, ser médica, ser cabeleireira, ser um montão de coisa, um montão de coisa... Veterinária, médica, um montão de coisa”.

Anjo, de 12 anos, diz que ser criança é “(...) viver a melhor parte da vida, não se importar com problemas de adulto e apenas fazer as minhas obrigações e se divertir.”.

Já Sereia, de 24 anos, afirma que “Ser criança é ter a possibilidade de criar e imaginar coisas que nós, adultos, normalmente não conseguimos. Ser criança com uma infância feliz é saber que a única preocupação é se vai brincar com o coleguinha”. Dona, de 60 anos, aponta que “A diferença da criança para o adulto, é que a criança não tem maturidade para entender as situações, então não se preocupa com o futuro. A criança vive os momentos mais livre, porque não tem muitas preocupações na mente”.

Enquanto os adultos apontam uma percepção de criança como aquelas sem preocupações, sem problemas; as crianças trazem em sua fala alguns pensamentos sobre seu futuro, sobre o querem e não querem.

Essas divergências podem ser explicadas por duas razões. Primeiramente, nós costumamos manter uma memória seletiva daquilo que vivenciamos, por meio de uma escolha inconsciente do que lembraremos. Dessa forma, as adultas entrevistadas trazem apenas algumas memórias despreocupadas de suas infâncias.

Em segundo lugar, essa divergência pode se dar devido ao ambiente em que as crianças estão inseridas. Como sujeitos que produzem cultura (culturas infantis), as crianças aprendem, influenciando e sendo influenciadas pelo seu contexto.

(...) as crianças são criativas nas relações que estabelecem com os mundos sociais adultos, o que equivale a dizer que elas não são meras reprodutoras das normas sociais, como consideravam os sociólogos clássicos, notadamente Émile Durkheim e Talcott Parsons, mas que as reinventam nas relações com seus pares e com os adultos, nos cotidianos de suas vidas (NASCIMENTO, \_\_, p. 79).

Os pensamentos das crianças, sobre o que elas querem ser quando adultas, sobre considerarem complexa e estressante a vida adulta, são frutos das relações que elas vivenciam, dos adultos que observam e do que ouvem. Cotidianamente, quando queremos conhecer uma criança, perguntamos sobre o que ela quer ser quando crescer, e raramente perguntamos sobre quem elas são. Assim, as crianças

aprendem a se preocupar sobre quem serão, o que farão, e o que não querem ter ou fazer.

Enquanto adultos, acreditamos saber como as crianças se sentem. As nossas memórias sobre nossas infâncias provavelmente estão permeadas de incongruências com a realidade absoluta, mas isso não significa que não sejam verdadeiras.

Unicórnio, a menina de 9 anos, afirma que “Muito importante é nossa vida de criança e da nossa imaginação. Por causa que a nossa imaginação é muito fértil”. As crianças criam, produzem e vivenciam experiências que elas, dentro de suas culturas, compreendem e aproveitam, de maneira que os adultos dificilmente possam compreender completamente.

#### O brinquedo e a criança

As brincadeiras das crianças podem envolver diversos objetos, entre eles os brinquedos. Os brinquedos fazem parte do desenvolvimento infantil desde o início, de forma que “O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele, e o faz ver e descobrir o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 3). Segundo Kishimoto (1997),

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de outro. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto aos objetos reais, para que possa manipulá-los (p. 18).

Os brinquedos são utilizados de diversas maneiras pelas crianças, representando aquilo que elas imaginam e querem fazer no momento. Uma das falas que podem ser destacadas é da criança Unicórnio, de 9 anos, que afirma brincar com alguns brinquedos de uma maneira diferente da esperada para eles

(...) tem uma boneca que eu gosto de brincar com ela. Ela é bem pequenininha, desse tamanho (faz o tamanho com os dedos), não chega nem... ela é do tamanho do seu óculos. Ela é bem pequenininha (...) E tem uma tartaruga que eu gosto muito de brincar com ela. Ela,



uma boneca e um ursinho que eu digo que são os brinquedos deles. É um ursinho bem pequenininho (...) Eu brinco que eu sou a mãe deles. E isso eu gosto de brincar.

Assim como a para criança, o brinquedo possui grande valor cultural. A criança faz do brinquedo aquilo necessário para fazer funcionar a brincadeira, seja transformando um ursinho em filho ou ainda uma vassoura em espada, tudo dependendo de sua imaginação e criatividade.

Kishimoto (1997) afirma que “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p. 18). Essa relação íntima que a criança constrói com o brinquedo surgiu em diversos momentos em nossas entrevistas, principalmente com as crianças. Um dos gêmeos entrevistados, o Leão, afirma “E eu amava aqueles carros, aqueles carrinhos que o Pai me deu”, ao falar sobre os brinquedos que ele gosta, logo após afirmando que ele e o irmão acabaram quebrando os brinquedos.

Outro destaque que podemos fazer sobre os brinquedos, nas falas das crianças, é a partir da fala de Unicórnio. Segundo a menina, ela tinha apego à Tartaruga, que aparece na fala que destacamos anteriormente, de maneira que ao descobrir que o brinquedo havia sido doado sem seu conhecimento, se sentiu profundamente abalada.

Eu fiquei sem a tartaruga e aí eu sempre perguntava “mãe, onde é que eu guardei minha tartaruga?”. Eu guardei ela numa caixa de papelão junto com outros brinquedos, com a minha concha (...) E ela não estava lá. Não estava lá! Eu sempre procurava e ela não estava lá. (...) Eu chorei muito mesmo, porque eu queria muito aquilo pra mim. Aí foi que eu fui criando umas manchinhas vermelhas no meu corpo. (...) Acabou que teve que ir buscar a tartaruga, porque eu não comia direito, eu não dormia direito, eu não fazia minha rotina normal.

Embora pela perspectiva dos adultos aquele era apenas mais um brinquedo, que parecia infantil para uma menina de 8 anos (idade que ela tinha na época), para a criança era uma parte importante de seu cotidiano, que envolvia um apego emocional, a relação íntima a qual Kishimoto se refere. Enquanto adultos, ainda guardamos algumas lembranças de brinquedos, quando não os guardamos fisicamente, por

nos permitirem revisitar momentos e emoções que eram transferidas a eles. Atanagildetina, de 40 anos, afirma: “Não tenho muitas lembranças de brincar, mas recordo que o primeiro brinquedo que ganhei foi uma boneca de pano”. Embora a entrevistada não guarde grandes lembranças, ainda as possui relacionada a uma boneca de pano. Podemos ressaltar a frase de Kishimoto (1997): “(...) o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação” (p. 21).

A autora ainda afirma que as crianças são capazes de criar novas formas de brincar com os objetos. Pode-se observar que, conforme crescem, as crianças aprendem a brincar da maneira “certa” com os brinquedos, mas isso não acontece por elas descobrirem essa maneira “certa”, mas sim porque com o tempo a criança internaliza os valores e ideais da cultura em que está inserida.

#### Considerações finais

Levando em consideração as temáticas abordadas no presente trabalho, no que tange a criança como construção social, podemos debruçar o olhar para as diversas infâncias, visto que com base nas reflexões levantadas e estudos dirigidos, nós desacreditamos da ideia de infância universal, uma vez que cada indivíduo vivencia uma infância diferente, com características próprias do meio em que vive e da geração a qual faz parte. Dessa forma, não se pode padronizar a infância, pois as formas de vivê-la e de ser criança não cabem em moldes e rótulos pré-estabelecidos.

No que diz respeito ao brinquedo a criança tanto utiliza esse objeto para reconstruir a realidade social em que vive, como também utiliza para se desprender desta mesma realidade e explorar um mundo imaginário criado em sua própria mente. Há uma relação intensa entre a criança e o brinquedo, pois para ela aquele objeto tem muitos significados, podendo ocupar o lugar de amigo ou de irmão. Assim como o brinquedo, o brincar também está intrinsecamente relacionado ao contexto social e aos respectivos costumes da comunidade.

A partir das discussões propostas neste trabalho e com a análise das entrevistas realizadas, podemos entender o conceito de brincadeira como algo que permite que a criança tanto reproduza o mundo em que vive, como também viva novas experiências enquanto brinca. De forma lúdica e criativa a criança pode transformar qualquer situação em brincadeira, basta que esta seja atraente aos seus olhos.

Há recortes que não puderam ser analisados, assim como algumas reflexões precisaram ser reduzidas, neste trabalho devido ao limite imposto pelo tamanho da produção, mas que também surgem das brincadeiras e dos brinquedos, como o debate de gênero vinculado ao costumes sociais e familiares das crianças, refletidos em tipos de brincadeiras, comentários e na divisão e distribuição de brinquedos e atividades a serem realizadas nas brincadeiras e jogos. Outro aspecto com possibilidade de aprofundamento são as brincadeiras infatis, seu impacto nas memórias e comportamentos adultos e como transformam-se com o tempo.

#### REFERÊNCIAS

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. Revista Educação: cultura e sociologia da infância. São Paulo: Editora Segmento.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo e a produção cultural infantil. Revista Educação: cultura e sociologia da infância. São Paulo: Editora Segmento.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Janaína F; SANTOS, Ana Maria . Educação Infantil E Histórias De Vida: Análise Memorialística Das Infâncias. In: Belo, Rafael Alexandre. (Org.). Educação e Formação Docente: Reflexões E Relatos De Experiências No Sertão Alagoano. 1ed.Maceió: Edufal, 2015, V. , P. 43-76.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A infância como fenômeno social. Revista Educação: cultura e sociologia da infância. São Paulo: Editora Segmento.

# BRINCAR, CRIAR E CONSTRUIR

## A potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados

*Vicente Rosa Godinho*<sup>49</sup>

*Maria Walburga dos Santos*<sup>50</sup>

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este trabalho apresenta brevemente uma pesquisa de mestrado em andamento, qualitativa, tendo como metodologia a fotoetnografia, realizada em um Centro de Educação Infantil, na cidade de Sorocaba/SP, com crianças entre quatro e cinco anos. Tem como objetivo observar o processo lúdico e criativo das crianças nas suas brincadeiras com objetos descartados. Como resultados parciais, revelou-se a potência criativa e inventiva das crianças e demonstrou-se a importância de se garantir espaços e propostas que favoreçam que elas sejam autoras e protagonistas.

Palavras-Chave: Crianças. Brincar. Objetos descartados. Criatividade. Fotoetnografia.

---

<sup>49</sup> Pedagogo, mestrando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar -So), membro do grupo de pesquisa CRIEI - UFSCar -So, e do Núcleo de educação e estudos da infância, da mesma instituição. São Paulo/SP. Contato: [vicentegodinho@estudante.ufscar.br](mailto:vicentegodinho@estudante.ufscar.br)

<sup>50</sup> Docente associada da UFSCar - So. Coordenadora do CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância da UFSCar -So e do Núcleo de educação e estudos da infância, da mesma instituição. Sorocaba/SP. Contato: [walburgaufscar@gmail.com](mailto:walburgaufscar@gmail.com)

### Introdução

Esta pesquisa foi motivada por dois grandes interesses, a singularidade das crianças, na sua relação sensível e inventiva com o mundo e a potencialidade lúdica e criativa dos diversos objetos que descartamos cotidianamente, seja em casa ou nas indústrias. Acreditamos na potência e riqueza desse encontro, entre as crianças e as materialidades descartadas, pois, tais elementos guardam múltiplas potencialidades que podem ser despertadas e reveladas por olhos e mãos, que, guiados pela imaginação, curiosidade e inventividade, conseguem dar novos usos, funções e significados a esses objetos, transformando-os em ricos e potentes elementos para suas brincadeiras.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é promover um encontro entre essa materialidade descartada e as crianças, com o intuito de observar como elas utilizam esses objetos nas suas brincadeiras, o que elas fazem com eles e quais as possibilidades de transformações e criações desses objetos. A partir dessa observação, pretendemos encontrar respostas para algumas questões que mobilizam e guiam esta pesquisa: Quais as relações que as crianças estabelecem com esses elementos nas suas experimentações lúdicas e inventivas? De que forma esses objetos enriquecem e potencializam suas brincadeiras e criações? A brincadeira com objetos descartados pode favorecer o protagonismo e a autoria das crianças?

### Fundamentação teórica

A ação do brincar é um fenômeno rico e sofisticado que possibilita muitas considerações e reflexões. Ao longo da história o brincar foi pensado por diferentes autores, em diferentes campos e teve diversas concepções. Neste trabalho, focamos no aspecto criativo do brincar, embasado em alguns autores como Benjamin (2002), Huizinga (2010) e Brougère (2002). Nesse sentido, o brincar é compreendido além de uma perspectiva desenvolvimentista, como mera imitação ou adaptação social, mas sim, como um direito das crianças, um campo de atuação que possibilita sua participação no meio onde estão inseridas e favorece sua expressão criativa.

Como aponta Benjamin (2002), compreendemos as crianças como sujeitos sociais potentes, atentas e interessadas ao meio a sua volta e o brincar como uma ação que emerge da vontade, do desejo, das crianças de atuar, participar, se expressar e fazer parte do contexto social onde estão inseridas. A ação humana, com suas produções, culturas e papéis sociais, despertam seu interesse e curiosidade. Elas querem entender o funcionamento das coisas, e mais, também querem participar e atuar nesse meio social. Porém, elas não estão autorizadas a fazer isso. São como estrangeiras em um território onde não dominam completamente os códigos e papéis sociais e nem tem o domínio pleno da língua vigente. Diante dessas restrições e limitações, é no brincar que as crianças encontram espaço e autorização para experimentar e atuar nessa realidade, criando para si um mundo só seu com os resíduos dessa produção cultural dos adultos.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (Benjamin, 2002, p. 103, 104)

A ação do brincar, portanto, emerge do encontro das crianças com o meio onde estão inseridas. Acontece a partir das relações, das trocas e interações. O meio social provoca e afeta as crianças, que interagem com tal realidade por meio da brincadeira. A matéria prima da brincadeira é o substrato cultural produzido socialmente, porém não se trata de mera imitação ou simples representação. Na brincadeira esse contexto social é transvisto pela potência imaginativa e criativa das crianças, que compõe com a realidade, criando o novo, novas realidades, novos mundos, novas possibilidades de interpretação da nossa própria existência. Como apontado por

Benjamin (2002, p.104), as crianças se interessam por coisas simples, inúteis, sem função específica, pois tais elementos possibilitam que elas sejam autoras, definindo suas funções e significados, transformando-os em potentes e ricos elementos para suas brincadeiras e criações.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas.

Nessa relação com esses objetos desprezados socialmente, as crianças são capazes de ver e revelar toda sua potencialidade. Encantada por sua imaginação criadora, uma simples caixa de papelão pode ser transformada em uma casa, em uma caverna, em um barco, em um carro, em uma concha de caramujo.... são infinitas possibilidades que potencializam os enredos e as narrativas das suas brincadeiras.

Dessa forma, embora a atividade do brincar seja uma ação que emerge a partir de um determinado contexto social, de uma cultura, ela se distingue dela, se diferenciando como uma outra cultura, com regras, linguagens e símbolos próprios. Brougère (2002, p.24), vai definir esse processo como uma “cultura lúdica”:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível (...) consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana (...) é composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana.

Nesse sentido, o brincar pode ser considerado como o campo de atuação das crianças, que possibilita sua expressão, experimentação e criação. Revela sua potência criativa e seu anseio por serem protagonistas e autoras no/do mundo. Essa perspectiva do brincar é resultado do que Brougère (2002, p.21) chama de uma “revolução romântica”, que positivou e valorizou essa ação, já que “antes das



novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como 'brincar' uma atividade que se opõe a 'trabalhar' (...), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério”.

Esse aspecto criativo do brincar também fica evidente quando observamos as características do jogo, apontadas por Huizinga (2010), segundo o autor, a ação do brincar acontece fora da vida cotidiana, em outro tempo e espaço, com regras e orientações próprias, tendo uma outra lógica e uma outra ordem. Dessa forma, podemos dizer que o brincar está profundamente relacionado com o criar, pois brincando a criança cria e recria sua realidade.

#### Metodologia

A pesquisa está sendo realizada semanalmente desde junho/2023, em um Centro de Educação Infantil, na cidade de Sorocaba/SP, com três grupos de crianças entre quatro e cinco anos. Tem como objetivo observar suas brincadeiras com objetos descartados. Para isso, em cada encontro com as crianças é preparado um espaço com diversos objetos descartados, com formatos, tamanhos, cores e materiais variados, como tampas, potes, cones, tubos, entre outros. Depois dessa preparação, as crianças são convidadas a brincar como quiserem. A pesquisa acontece enquanto elas estão no parque. Dessa forma, elas ficavam livres para decidir se querem ou não ir brincar nesse espaço e por quanto tempo querem ficar por lá.

Os objetos são distribuídos em mesas e no chão, criando uma relação estética e uma conversa entre eles, partindo das cores, formatos, tamanhos e tipos de materiais, entre outras coisas. O objetivo é criar um espaço inspirador que convide as crianças a explorar as possibilidades de utilização desses objetos. Isso é importante, pois, como se trata de objetos descartados, que normalmente as crianças associam ao lixo, a forma como esses materiais são disponibilizados no espaço pode contribuir para que elas entendam que naquele contexto esses objetos têm um novo significado, que eles podem ser outra coisa. Além disso, essa organização é fundamental para enunciar a potência desses objetos e inspirar as crianças a

continuarem a investigação das suas possibilidades lúdicas e criativas.

Durante as brincadeiras foram feitos registros fotográficos com o objetivo de registrar as ações e as produções das crianças com essa materialidade. Essas imagens são apresentadas no trabalho como narrativas visuais, tendo como embasamento e referência uma metodologia cunhada e desenvolvida pelo fotógrafo e antropólogo Luiz Eduardo Robinson Achutti – a fotoetnografia (ACHUTTI, 1997, 2004). Segundo Achutti (2021, p. 445),

A fotoetnografia é uma forma de utilização da imagem fotográfica na composição de narrativas. É uma espécie de investigação documental, mas com um olhar da técnica da antropologia, da teoria antropológica. É uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela por meio da imagem fixa, que se associa ao texto, mas, ao mesmo tempo, mantém autonomia (...) O que a fotoetnografia se propõe é utilizar texto e imagem em colaboração.

Nesse sentido, considerando a potência discursiva e expressiva da linguagem visual, nossa intenção não será interpretar as imagens produzidas, mas utilizá-las como mobilizadoras do pensamento, para que provoquem reflexões, gerem novas questões e dialoguem com as ideias apontadas neste trabalho. A escolha desta metodologia também é uma forma de reconhecer, valorizar e dar visibilidade as criações e produções das crianças.

Esta pesquisa observou todos os protocolos de ética em pesquisa com seres humanos e foi aprovada pelo CEP/UFSCar com parecer número 6.068.108. As crianças e seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa, seus objetivos e metodologia e consentiram a participação.

#### Discussão dos resultados parciais

A observação da relação das crianças com os objetos descartados, até este momento, revelou sua imensa capacidade em transformar simples objetos em potentes elementos para as suas brincadeiras. Houve um grande envolvimento e interesse das crianças que utilizaram de diversas formas esses materiais, fazendo deles suporte

para muitas brincadeiras simbólicas, para diversas construções, além muitas investigações e criações de engenhocas. Muitas vezes elas passaram um bom tempo em silêncio, manipulando, organizando e criando composições, dispendo os objetos um do lado do outro, por forma, tamanho ou cores. Costumavam brincar sozinhas ou em pequenos grupos.

Nesse encontro, das crianças com as materialidades descartadas, há uma provocação, uma faísca é gerada. Com suas formas, cores, tamanhos e texturas variadas, esses objetos afetam e despertam a curiosidade e o imaginário infantil. Convocando-as a uma exploração, uma investigação, que vai gerar preciosas perguntas que mobilizam um rico processo lúdico e criativo: O que é isso? O que é possível fazer com isso? No que isso pode se transformar? Nesse processo elas podem descobrir as possibilidades que tais materialidades carregam, que só olhos carregados de infância são capazes de revelar. Como são objetos não estruturados, são carregados de possibilidades que favorecem que as crianças criem e inventem, elas mesmas seus brinquedos enquanto brincam. Possibilita, como diz Benjamin (2002, p.93), “fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca”. O brincar, então, se transforma em um território de invenções, de experimentações e de explorações.

#### Considerações finais

Essa compreensão do brincar como uma ação criativa implica em confiar na capacidade imaginativa e criativa das crianças e dar a elas espaço e autonomia para que possam decidir do que e como querem brincar. Dessa forma, os brinquedos não precisam ser apenas objetos industrializados desenvolvidos com esse propósito. As crianças conseguem transformar qualquer objeto em brinquedo, isso torna a brincadeira muito mais rica, já que um simples objeto, pode se transformar em vários elementos, de acordo com seus interesses e necessidades.

A brincadeira com essa materialidade descartada pode acontecer de diferentes formas e em diferentes contextos. Uma possibilidade, como indicado nesta pesquisa, é criar e organizar espaços que inspirem e fomentem esse brincar, com a maior diversidade possível de elementos,

com tamanhos, formas, materiais, cores e texturas diferentes. Quanto maior for essa diversidade, maior serão as possibilidades de brincadeiras e criações. Nosso cotidiano é rico desses elementos que descartamos todos os dias, apenas precisamos despertar nosso olhar para a potencialidade desses materiais.

Nesse tipo de proposta aberta, não conseguimos prever como serão as brincadeiras, quais serão as possibilidades de interações das crianças com as materialidades e o espaço que preparamos. Isso pode ser desafiador para nós adultos, mas é precioso e fundamental para as crianças. Pois, deixamos que elas sejam de fato autoras e protagonistas das suas brincadeiras e criações. Nesse contexto nosso papel é acompanhar, fomentar e enriquecer seu processo criativo, estando junto com elas, como cúmplices e parceiros mais experientes.

#### Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. A biblioteca jardim. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Comemoração dos 25 anos de fotoetnografia: entrevista com Luiz Eduardo Robinson Achutti. [Entrevista concedida a] Fabio Lopes Alves; Claudia Barcelos de Moura Abreu; Tânia Maria Rechia Schroeder; Adrian Alvarez Estrada. Horizontes Antropológicos, 27(61): 437-452. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/f3W5VjR6GmnyZrhQnphP9sD/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, GILLES. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HUZINGA, Johan. Homo Ludens. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2010.

# A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Uma análise das produções acadêmicas

*Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves<sup>51</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado na área de educação. O foco deste estudo está na análise das produções acadêmicas sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Para compreender melhor a posição desses temas na educação infantil no contexto nacional, realizamos uma pesquisa abrangente das produções dos últimos dez anos (2013-2023). Isso nos permitiu explorar diversas perspectivas teóricas e metodológicas na área e identificar direcionamentos futuros na pesquisa educacional.

Palavras-Chave: Criança. Educação Infantil. Leitura. Escrita.

---

<sup>51</sup> Pedagoga (UFPI), Mestra em Educação (UFPI) Doutoranda em Educação (FEUSP), Professora Assistente (UESPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: edilmamendes@cte.uespi.br

## Introdução

A pesquisa sobre leitura e escrita na educação infantil destaca que a alfabetização é um processo mais abrangente do que a simples decodificação de símbolos, e o letramento começa antes da entrada na escola, influenciado pelas interações cotidianas. As crianças aprendem os usos sociais da escrita através de diversas situações de leitura, conforme apontado por Soares (2020). Para compreender a evolução desses conceitos na educação infantil, a análise da produção acadêmica atual desempenha um papel crucial na construção e no avanço do conhecimento, servindo de base sólida para futuras pesquisas e aprimoramento das práticas de leitura e escrita nesse contexto.

Diante disso, este artigo apresenta um recorte do estado da arte da pesquisa de doutorado em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Seu principal objetivo é mostrar as abordagens teóricas e práticas que promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita na pré-escola, além de compreender os desafios enfrentados pelos educadores nesse contexto e as discussões em torno dessa temática, voltadas para a criança.

## Procedimentos Metodológicos

Para aprofundar nossa<sup>52</sup> compreensão sobre a leitura e a escrita na educação infantil no contexto teórico nacional, realizamos uma pesquisa abrangente nas produções acadêmicas dos últimos dez anos (2013-2023). Utilizamos diversas fontes, incluindo a Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além de ferramentas como o Google Acadêmico e a base de dados SciELO.

Nossa estratégia de busca envolveu o uso de palavras-chave relevantes, tais como: educação infantil, letramento, alfabetização, leitura, escrita, entre outras. A pesquisa foi conduzida entre abril e maio de 2023 para garantir a inclusão das pesquisas mais recentes sobre o tema.

Inicialmente, identificamos um total de 21 artigos, 23 dissertações e 05 teses. Em seguida, realizamos uma seleção preliminar com base nos títulos e resumos, concentrando-nos na temática da leitura e escrita na educação infantil. Refinamos ainda mais nossa seleção, optando por trabalhos que abordassem especificamente a leitura e escrita na pré-escola, voltada para crianças de 4 a 6 anos, e que fossem publicados no período entre 2013 e 2023. Como resultado

---

<sup>52</sup> A decisão de empregar a primeira pessoa do plural na escrita deste artigo deve-se à colaboração próxima e orientação constante do orientador de doutorado durante o desenvolvimento desta pesquisa.

desse processo, selecionamos um conjunto de 10 artigos para análise, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos selecionadas para análise

Autor(es)	Título(s)	
FERNANDES, G. F. G.; OLIVEIRA, K. L. de.	Práticas de leitura na infância: O que pensam as crianças?	2023
MORAIS, A. G. de.; SILVA, A. da.	Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?	2022
SILVA, M. da C. L. da.; SILVA, A. da.	Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC — Educação Infantil	2021
CINTRA, R. C. G. G; PIRES, J. O.; ANDRADE, L. C.	Leitura e escrita na educação infantil: caminhos possíveis	2020
NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.	Leitura e escrita na educação infantil: Contextos e práticas em diálogo	2019
MELO, K. R. A.; BRITO, A. E.	Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido	2018
ARAUJO, L. C. de.	Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada	2017
FARIA, G. P. C.; PERES, S. I.; ROSSI, M. A. L.	Os eventos de letramentos na educação infantil: um olhar a partir das diretrizes curriculares	2016
ESPINOSA, D. C.; SILVA, T. da.	Alfabetização e letramento na educação infantil: analisando práticas na pré-escola	2015
GOULART, I. do C. V.	Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

#### Análise dos Resultados

Dos 10 artigos analisados, destaca-se a singularidade de um deles, publicado em 2023, que se concentra na perspectiva das crianças em relação à leitura. No estudo "Práticas de leitura na infância: O que pensam as crianças?", as autoras investigaram a percepção de 36

crianças, com idades entre 5 e 6 anos, sobre as práticas de leitura em uma instituição de Educação Infantil.

Esse estudo enfatiza a importância de considerar a criança como sujeito de direito e promover experiências significativas de leitura na escola. As autoras salientam que o processo de ensino e aprendizagem da leitura pode ser aprimorado por meio do acesso direto aos livros e da proposição de leituras que incentivem o pensamento crítico, o questionamento e a discussão, relacionando-se com questões sociais mais amplas. A pesquisa revelou que as crianças têm maior contato com os livros na escola, enfatizando a necessidade de criar ambientes que estimulem a exploração da leitura desde a infância (Fernandes; Oliveira, 2023).

De acordo com a análise realizada, três pesquisas se destacam no contexto das práticas de ensino da leitura e escrita em instituições municipais de ensino infantil. O primeiro estudo, conduzido por Silva e Silva (2021), investigou as práticas de uma professora de Educação Infantil que participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Pernambuco. O estudo revelou que a professora adotava práticas que envolviam tanto a alfabetização quanto o letramento, incluindo o uso de textos literários em sala de aula e atividades relacionadas ao sistema de escrita alfabética.

O segundo estudo concentrou-se nos usos da leitura e escrita em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Teresina, Piauí. As autoras, Melo e Brito (2018), destacaram a importância de tratar o texto como uma unidade de sentido no processo de aquisição da leitura e escrita pelas crianças. No entanto, os resultados apontaram que as professoras tendiam a focar nas letras, sons e palavras isoladas, negligenciando o tratamento do texto como unidade de significado.

O terceiro estudo examinou as "Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil" em diversos municípios do Brasil. Realizado como parte de um projeto interinstitucional, a pesquisa de Nunes e Corsino (2019) destacou a presença da leitura nas salas de aula, o manuseio de livros pelas crianças e o papel do professor como escriba nas turmas da pré-escola. No entanto, observou-se uma tendência



predominante em direção a práticas mais diretas e focadas na alfabetização, às vezes semelhantes às do ensino fundamental.

Os três estudos revelam a coexistência do processo de alfabetização e letramento na educação infantil em diferentes lugares. O primeiro valoriza textos literários e a escrita alfabética, o segundo destaca a importância do texto como unidade de significado em vez de focar apenas em letras e palavras, e o terceiro ressalta boas práticas, embora com uma ênfase maior na alfabetização. Essas pesquisas enfatizam a necessidade de equilibrar habilidades específicas de alfabetização com uma abordagem mais ampla que promova compreensão, interpretação e expressão escrita na educação infantil.

Destacamos ainda os estudos que enfatizam a importância dos eventos de letramento na Educação Infantil, destacando a combinação de elementos orais e escritos na comunicação cotidiana, em consonância com a abordagem de Street (2014). Essas pesquisas reconhecem que as crianças já têm exposição à escrita antes mesmo de ingressarem na escola e que essa exposição é intensificada no ambiente escolar, promovendo experiências sociais.

No entanto, o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização precoce, mas sim proporcionar vivências cotidianas abrangentes que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, como defendido por Faria, Peres e Rossi (2016), e para o desenvolvimento das concepções de leitura e escrita, como apontado por Espinosa e Silva (2015).

Espinosa e Silva (2015) identificaram que, apesar dessa abordagem, alguns professores da Educação Infantil têm uma preocupação em ensinar as primeiras palavras, o alfabeto e as vogais, enquanto também promovem atividades de letramento social. Por outro lado, Faria, Peres e Rossi (2016) observaram que os eventos de letramento são organizados de acordo com o currículo do CMEI, incorporando atividades que envolvem a leitura e escrita por meio de experiências significativas para as crianças.

Morais e Silva (2022) realizaram uma análise de currículos de diversos países, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, que promovem o letramento infantil ao incentivar o interesse pela leitura e escrita, recontagem de histórias, manipulação de suportes de

escrita e produção coletiva de textos, com os professores desempenhando um papel ativo. No entanto, alertam que o Brasil enfrenta um retrocesso na alfabetização devido à imposição de métodos fônicos pelo Plano Nacional de Educação (PNA), contrariando as diretrizes da BNCC e prejudicando principalmente as crianças de classes populares, enquanto nenhum dos outros países analisados pelos autores apresenta um retrocesso semelhante.

No contexto da pesquisa desenvolvida por Goulart (2015), destaca-se a insegurança e equívocos dos profissionais da Educação Infantil em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com a linguagem escrita, devido às diferentes concepções teóricas e à falta de referenciais teóricos claros. Para a autora, os documentos oficiais destacam que a aprendizagem da língua envolve muito mais do que apenas a aquisição de letras, palavras e frases, abrangendo a compreensão, interpretação e representação da realidade. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem escrita é considerado um direito da criança e sua inserção na cultura letrada é fundamental.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Cintra, Pires e Andrade (2020) enfatiza a necessidade de práticas que valorizem as trocas de experiências entre pares e professor-criança, considerando as peculiaridades das crianças. As autoras defendem a preparação dos professores para romper com práticas habituais e despertar o desejo de leitura nas crianças, colocando a criança como centro do processo de aprendizagem.

Além disso, Araújo (2017) aborda o brincar de ler e escrever como eventos de letramento essenciais na Educação Infantil, desempenhando um papel crucial na inserção das crianças na cultura escrita e na formação de leitores competentes. A autora destaca a importância de abordar a linguagem escrita por meio de interações e brincadeiras que façam sentido para as crianças, respeitando a cultura da infância e seus modos próprios de aprendizado. Ela argumenta que proporcionar a aprendizagem da leitura e escrita para crianças pequenas não significa antecipar o ensino do Ensino Fundamental, mas sim reconhecer as especificidades das diferentes linguagens e as múltiplas aprendizagens socioculturais das crianças.

As pesquisas analisadas oferecem diversas perspectivas sobre o ensino de leitura e escrita na educação infantil, todas visando ao desenvolvimento integral das crianças e ao estímulo de seu interesse e motivação pela linguagem escrita. Os autores defendem o equilíbrio do desenvolvimento de habilidades específicas de alfabetização com uma abordagem mais ampla que promova a compreensão e a expressão escrita das crianças. Alguns destacam a importância de experiências cotidianas que contribuam para o crescimento global das crianças, sem pressa para a alfabetização precoce. Outros enfatizam o estímulo ao letramento desde a infância, enquanto um autor ressalta a integração das crianças em práticas sociais de leitura e escrita, considerando várias formas de linguagem. Também são valorizadas as particularidades das crianças e as interações, brincadeiras e a cultura da infância como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

#### Considerações Finais

De acordo com esse estudo destacamos o papel fundamental dos educadores nesse contexto, ressaltando a importância de sua preparação para romper com práticas tradicionais e despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita, permitindo que elas sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Defendemos a abordagem da linguagem escrita por meio de interações, brincadeiras e situações significativas, respeitando a cultura e os modos de aprendizado das crianças. Este estudo busca contribuir para uma educação infantil que valorize a diversidade linguística e cultural, proporcionando uma vivência plena da infância enquanto as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e significativa.

#### Referências

ARAÚJO, L. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 24, pág. 344-361, 2017.  
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

CINTRA, R. C. G. G.; PIRES, J. O.; DE ANDRADE, L. C. Leitura e escrita na Educação Infantil: caminhos possíveis. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 12, n. Esp, p. 263–274, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9879>. Acesso em: 13 jun. 2023. *Comum Curricular*. 2018.

ESPINOSA, D. C., & Silva, T. da. (2016). Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. *Horizontes - Revista De Educação /ISSN 2318-1540, 3(5)*, 9–18. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>. Acesso em: 14 maio 2023.

FARIA, G. P. C.; PERES, S. M.; ROSSI, M. A. L. OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES. *Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.]*, v. 5, n. 1, 2018. DOI: 10.14393/REPOD-v5n1a2016-44565. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44565>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERNANDES, G. F. G; OLIVEIRA, K. L. de. Práticas de leitura na infância: O que pensam as crianças?. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 23, n. 76, p. 279–296, jan. 2023. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2023000100279&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000100279&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2023. Epub 05-Abr-2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ds11>.

GOULART, I. do C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf, Vitória, ES*, v. 1, n. 2, pág. 48–62, jul./dez. 2015. ISSN: 2446-8576. e-ISSN: 2446-8584. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61>. Acesso em: 15 maio 2023.

MELO, K. R. A.; BRITO, A. E. Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido. *LTP, Campinas*, v. 36, n. 74, p. 31–45, maio 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-09722018000300031&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-09722018000300031&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 13 jun. 2023. Epub 02-Ago-2019.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, v. 103, n. 264, pág. 335–355, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4964>. Acesso em: 15 maio 2023.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. (2019). Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos De*

Pesquisa, 49(174), 100–126. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>. Acesso em: 15  
maio 2023.

SILVA, M. da C. L. da; SILVA, A. da. Letramento e alfabetização nas  
práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC –  
Educação Infantil. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 10,  
n. 2, p. 595–611, 2021. Disponível em:  
[https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/608  
04](https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60804). Acesso em: 13 jun. 2023.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 7. ed. 3ª reimpressão. São  
Paulo: Contexto, 2020.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Vivências e experiências em uma Creche  
Municipal do médio Sertão Alagoano**

*Erica Dias Lima<sup>53</sup>*

*Alessandra Bezerra Rocha Silva<sup>54</sup>*

*Suziane Silva Santos<sup>55</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês.

MODALIDADE: Relato de prática

## RESUMO

O presente artigo relata vivências de estágio da Educação infantil numa creche municipal do médio sertão alagoano. As atividades foram desenvolvidas na turma de 2 anos de idade, enfocando as

---

<sup>53</sup>Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL), Maravilha, AL, Brasil. Contato: ericalima@alunos.uneal.edu.br.

<sup>54</sup>Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL), Olho D'águas das Flores, AL, Brasil. Contato: alessandra.silva7@alunos.uneal.edu.br.

<sup>55</sup>Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL), Ouro Branco, AL, Brasil. Contato: suziane@alunos.uneal.edu.br.

brincadeiras através de práticas lúdicas que estimularam o desenvolvimento integral de crianças bem pequenas. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica para subsidiar o planejamento e desenvolvimento das intervenções na perspectiva da ação-reflexão-ação, permitindo a ressignificação da prática docente e a construção de saberes pedagógicos.

Palavras-chaves: Brincadeiras. Estágio. Infância. Prática docente.

### Introdução

Este artigo relata vivências do estágio de docência em Educação Infantil numa Creche Municipal do médio Sertão Alagoano. As atividades foram desenvolvidas na turma de creche I, com crianças de 2 (dois) anos. A identificação do eixo norteador do projeto de intervenção deu-se a partir das observações e dos diálogos com as professoras da turma na etapa de ambientação. Ação que permitiu compreender a realidade do espaço da sala de aula, as relações estabelecidas no seu interior e refletir as práticas docentes desenvolvidas.

A educação infantil é a etapa mais importante da educação básica, que vai desde 0 a 3 anos de idade (creche) e 4 e 5 anos (pré-escola). Além de ser o primeiro contato que a criança estabelece fora do ambiente familiar, ela prepara a base para os demais processos de desenvolvimento, desde a infância e ao longo de toda a sua vida. Por isso, a responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade e proporcionar o melhor para alcançar o seu pleno desenvolvimento. De acordo com BRITES (2020, p. 14): “todas as experiências que [...] seu aluno vivenciar nos primeiros anos vão impactar a sua aprendizagem, assim como o seu comportamento”.

Dessa forma, nessa etapa de ensino deve-se compreender a criança como um sujeito único e afirmativo de direitos, sendo permeada por uma infância inserida numa construção social ativa, permitindo que ela se expresse a partir da sua cultura e dos seus valores, de forma a respeitar suas características próprias, tendo em vista seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e psicológico.

As crianças devem estar inseridas dentro do espaço educativo, por meio de uma infância voltada à interações sociais, onde elas passam a maior parte da sua infância e têm a possibilidade de se desenvolver,

tendo oportunidades lúdicas para a exploração de conhecimentos, por meio de estratégias centradas na criança, no qual tenha significado, valorizando os conhecimentos como ponto de partida seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, a concepção de criança enquanto aluno deve estar pautada numa abordagem educacional que a compreenda como sujeito ativo e de direitos, alicerçado no cuidar e educar, pois o cuidar e o educar são indissociáveis no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Assim, essa perspectiva reflete acerca do compromisso com as características únicas das crianças. Maia e Rozek (2020) colaboram com a discursão afirmando que:

[...] ambos os conceitos – criança e aluno – foram construídos simultaneamente e, por isso, compartilham o mesmo significado. Contudo, foi à escola, especialmente a pública, que, ao institucionalizar massivamente a infância moderna, inventou o aluno e seu ofício [...] (SACRISTÁN 2005 *apud* MAIA e ROZEK 2020, p. 02).

Diante do exposto, percebe-se que o espaço escolar deve ter o brincar como algo muito natural nas atividades com as crianças. Através do ato de brincar, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, aprender habilidades sociais, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de promover o desenvolvimento físico e cognitivo. As brincadeiras são formas de a criança expressar-se, permitindo-lhes experimentar diferentes papéis, recriar situações do dia a dia e resolver problemas de maneiras imaginativas. Além disso, o brincar também promove o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças demonstrem seus sentimentos e experiências de forma segura.

As brincadeiras podem acontecer tanto de forma estruturada com brinquedos e jogos específicos, quanto de forma livre, usando a imaginação e recursos disponíveis no ambiente. O importante é que a criança tenha oportunidade para explorar de forma espontânea, sem pressão ou expectativas externas. Os professores desempenham um papel fundamental ao promover um ambiente seguro e estimulante, disponibilizando brinquedos e materiais adequados para cada faixa etária, permitindo que explorem, criem e descubram novas possibilidades. Nesse sentido, o brincar é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, é através das brincadeiras que elas



aprendem, crescem e desenvolvem suas habilidades de forma divertida e natural.

Diante da realidade observada na turma de estágio, percebeu-se que o tempo destinado para as brincadeiras infantis na sala de aula não eram suficientes para contemplar os direitos e o desenvolvimento das crianças, visto que, não eram disponibilizados brinquedos e nem realizadas brincadeiras livres e/ou orientadas, as crianças passavam grande parte do tempo interagindo entre elas, ficando limitadas apenas às cadeiras para o brincar na sala de aula e respondendo tarefas impressas como único recurso das atividades pedagógicas.

As práticas desenvolvidas pelas professoras eram muito técnicas e voltadas apenas para a pintura das letras do alfabeto, as crianças recebiam o comando e não possuíam autonomia na realização das atividades. Além disso, não era estimulado o movimento motor da criança, que é de extrema importância durante o período que corresponde à primeira infância. Diante do cenário observado, percebeu-se a necessidade de estimular as crianças para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como foco o movimento corporal, visto que nos primeiros anos de vida o desenvolvimento da coordenação motora contribui para a autonomia, equilíbrio, concentração e a motricidade.

À vista disso, as ações realizadas durante as regências foram fundamentadas no brincar, considerando que, os jogos e brincadeiras na educação infantil são fatores fundamentais que contribuem para o desenvolvimento do processo educacional de crianças bem pequenas, por meio de práticas docentes que estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança. Com as brincadeiras, a criança libera seus próprios limites e a sua capacidade criativa, tornando-se esta prática um direito e uma necessidade básica para essa fase do desenvolvimento. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Posto isso, as práticas realizadas foram respaldadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através dos campos de experiência: “Corpo, gesto e movimento” e “O eu, o outro e o nós”, colaborando para que as crianças explorassem os espaços e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações, expressando-se e produzindo conhecimentos sobre si e o outro, a partir do convívio e das interações entre os pares, para que assim fosse possível a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

#### Desenvolvimento das práticas de estágio

Iniciamos as nossas práticas de estágio através da ambientação na turma, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com a professora titular, a fim de compreendermos como se dava a rotina diária e os aspectos socioculturais da referida turma, considerando a relação professor-criança e as vivências na sala de aula. A partir disso, elaboramos um projeto de intervenção intitulado: “O brincar como foco principal na aprendizagem e no desenvolvimento infantil de crianças bem pequenas”, reforçando assim a necessidade de estimular o brincar na educação infantil.

Por meio do projeto de intervenção, buscamos alcançar o desenvolvimento integral da criança através de brincadeiras lúdicas, bem como instigar as professoras da turma a dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças, garantindo os seis direitos da BNCC: participar, explorar, conviver, conhecer-se, brincar e expressar.

As intervenções foram voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora, atenção, concentração e equilíbrio, por meio de jogos, brincadeiras, músicas e contação de histórias, permitindo à interação das crianças nas atividades propostas, como forma de ajudá-las a tornar mais consciente os movimentos do seu corpo. À vista disso, analisando o processo de aprendizagem da criança Wallon (2000, p. 33) define: “Como seu pensamento ainda está em seu início, necessita do auxílio dos gestos para se exteriorizar, isto é, ela se utiliza deles para expressar seus pensamentos. O gesto, portanto, precede a palavra, a criança não é capaz de imaginar sem representar”. Dessa forma, é de fundamental importância colocar as crianças em

movimento, proporcionando a elas momentos em que possam correr, pular, dançar e se expressar de forma livre através da corporeidade.

Ainda nesse sentido Kishimoto (2007) reforça o seguinte apontamento:

quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge à dimensão educativa. Nesse sentido, as brincadeiras maximizam a construção do conhecimento, pois o lúdico motiva internamente cada indivíduo, cada criança.(KISHIMOTO, 2007, p. 360).

À vista disso, levando em consideração a importância da ludicidade abordada por Kishimoto, podemos destacar durante a efetivação das regências atividades relacionadas a corporeidade. Entre elas, um percurso com bambolês, visando desenvolver a lateralidade, a noção corporal e a orientação espacial. Conforme a figura 01- as crianças passavam por dentro do circuito e ao chegar no objetivo transferiam as bolas de um recipiente para o outro e retornavam por baixo dos bambolês.

Foto 1 - Brincando e aprendendo com bambolês



Fonte: arquivo pessoal

Realizamos outra atividade pedagógica que teve como temática "vamos alimentar os pintinhos?" Nela cada criança pegava o milho e colocava dentro do bico do pintinho para alimentá-lo, tendo como objetivo desenvolver a coordenação motora fina, através do movimento de pinça. Durante a realização desta atividade a professora tirou fotos para depois reproduzi-la em outro momento, pois percebeu a interação e alegria das crianças alimentando o pintinho.

Foto 2 - Vamos ajudar a alimentar os pintinhos?



Fonte: arquivo pessoal

Além dessas atividades, destacamos também: "Estimulando a oralidade e a percepção auditiva", com o objetivo de desenvolver as habilidades audiovisuais e a oralidade das crianças por meio dos sons colocados na caixa musical, desse modo, as crianças identificavam o animal e os seus respectivos ruídos, bem como, faziam a imitação dos sons.

Foto 3 - Estimulando a oralidade e a percepção auditiva



Fonte: arquivo pessoal

Em outro momento, trabalhamos as habilidades manuais, visando a ludicidade, a motricidade e a pintura sensorial, de forma a estimular a criatividade e a imaginação através de pinturas em diferentes texturas, onde as crianças colocavam as tintas em suas mãos para em seguida realizar a pintura nos algodões, sentindo assim a sua textura.

Foto 4 - Ludicidade, motricidade e pintura sensorial



Fonte: arquivo pessoal

Diante do exposto, fica evidente que as experiências acima citadas, proporcionaram às crianças a efetivação do seu direito do brincar estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de permitir que elas utilizassem o espaço da sala de aula para explorar os diversos movimentos corporais como: pular, dançar e correr, tendo em vista que as crianças são seres brincantes que estão sempre em movimento.

À guisa de conclusões

Nesse sentido, percebe-se que a prática docente é um processo de contínuas reflexões, da mesma forma que o docente proporciona às crianças o aprendizado ele também aprende com elas. É a partir do conhecimento da turma e das trocas professor-aluno que deve estar pautado todo o planejamento pedagógico, visando a facilitação da aprendizagem. É preciso utilizar metodologias que estimulem a troca de conhecimentos e o diálogo, a fim de que suas realidades e diversidades sejam acolhidas e reconhecidas.

A partir da realização do estágio supervisionado na Educação Infantil em uma Creche Municipal do médio Sertão Alagoano pode-se destacar o impacto na prática docente das professoras ao perceber o entusiasmo das mesmas e o desejo em continuar desenvolvendo metodologias mais lúdicas, registrando os momentos das regências com fotos e vídeos para reavaliarem seus planejamentos e suas práticas em sala de aula. No desenvolvimento das atividades as crianças se mostraram interessadas em participar, pois as práticas estimularam e despertaram a sua curiosidade e imaginação, por serem diferentes do que estavam habituadas.

Enquanto espaço formativo, o estágio possibilitou a oportunidade de relacionar a prática com a teoria estudada na universidade, como também foram sanadas algumas dúvidas que se acumularam ao longo dos estudos teóricos, pois a vivência na sala de aula nos proporcionou a ressignificação da nossa prática docente e um olhar pensante para este nível de ensino. Ressaltamos ainda, que a sala de aula nos fez aprofundar os conhecimentos teóricos e compreender melhor o cotidiano do trabalho com crianças bem pequenas, entendendo os seus gostos, as suas diferenças e as suas particularidades, uma experiência única de aprendizados que irá refletir na nossa futura atuação como docentes.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITES, Luciana. Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MAIA, Denise da Silva; ROZEK, Marlene. AS CRIANÇAS E A ESCOLA: CONCEPÇÕES, SENTIDOS E FUNÇÕES. Chapecó: Revista Pedagógica, v. 22, p. 1-29. 2020. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5690>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. 7ª edição, São Paulo, Brasil, 2000.

# CARTAS EM TRÂNSITO

## Diálogos infantis

*Renata de Moraes Lino<sup>56</sup>  
Maria do Socorro Cruxên Marra<sup>57</sup>  
Jonatas Maia da Costa<sup>58</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

Esta prática pedagógica relata o projeto Cartas em Trânsito. O mesmo foi realizado entre duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com crianças de 4 e 5 anos de idade. Nosso objetivo era fomentar o intercâmbio entre as crianças e suas instituições, evidenciando a troca de informações de vivências escolares. Tais trocas ocorreram por meio de cartas. As turmas se correspondiam em média a cada 15 dias e estabeleciam um diálogo sobre suas rotinas. Evidenciamos a qualidade nas interações

---

<sup>56</sup> Professora licenciada em Educação Física (UnB), Pedagogia (UniCesumar) e Dança (IFB), Mestre em Educação Física (UnB). Doutoranda em Educação Física (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil. Contato: renatinhamlino@gmail.com.

<sup>57</sup> Professora licenciada em Ciências Contábeis (UnB), Pedagogia (UniCesumar). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil. Contato: socorrocruxen@gmail.com.

<sup>58</sup> Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB). Doutor em Educação (UnB). Coordenador do Sínteses – Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF-UnB). Credenciado no Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), Brasília, DF, Brasil. Contato: jonatascosta01@gmail.com.



ocorridas e avançamos na aprendizagem e desenvolvimento de um diálogo participativo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Cartas. Interações. Diálogos Infantis.

### Introdução

Neste relato de prática pedagógica iremos apresentar ações no contexto da Educação Infantil, mais precisamente, em duas turmas da pré-escola, realizadas entre duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tivemos como objetivo fomentar o intercâmbio entre as crianças e suas respectivas instituições, evidenciando a troca de informações pertinentes às vivências cotidianas, pessoais e culturais de comunidades escolares diferentes. Apostamos que, por meio do diálogo, as aprendizagens voltadas para o respeito das particularidades e diversidades se tornariam mais significativas. Para concretizarmos essa comunicação estabelecemos uma troca de cartas entre as duas turmas. Acreditamos que o eixo temático “Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês” se configura como um importante espaço para refletirmos o potencial de interação das crianças.

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como eixos norteadores do trabalho pedagógico as Interações e a Brincadeira (BRASIL, 2009; BRASIL 2017). Esta etapa educacional prevê em sua trajetória inúmeras e diversas interações. Sejam elas entre as crianças da mesma idade, de idades diferentes, entre elas e os adultos presentes na instituição, entre as famílias, entre as instituições, entre os espaços/ambientes, entre brinquedos e materiais. De acordo com os pressupostos teóricos estabelecidos no Currículo em Movimento do Distrito Federal, “nas interações, por meio do uso de instrumentos e signos, as pessoas se humanizam, são modificadas pela cultura e a modificam, numa relação dialética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.21). Nesse processo de interação entre a criança e o mundo ao seu redor, a criança elabora explicações, reflete, pensa e refuta conceitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), nos provoca a pensarmos numa proposta pedagógica que deve incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o

questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo que a cerca. Pensando nestas questões, surge o projeto “Cartas em Trânsito”, provocado pela professora da turma 1º período J do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília em parceria com a professora do 1º período E do Centro de Educação Infantil “Gavião”. Para além dos incentivos norteadores advindos dos documentos oficiais para o planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil, nos inspiramos também, no caderno guia da XI/XII Plenarilha do Distrito Federal que, no ano letivo de 2023, abordou a seguinte temática: “Identidade e Diversidade na Educação Infantil: Sou assim e você, como é?”. Este material nos influenciou a pensarmos nas interações como uma possibilidade de gerar nas crianças sentimentos de pertencimento, instigá-las a construir sentidos e significados nas relações que estabelecem no espaço escolar, conforme preconiza o caderno guia (DISTRITO FEDERAL, 2023).

Atualmente, as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são inclusivas, tendo algumas turmas de integração inversa, como é o caso do 1º período J. As turmas de integração inversa possuem uma característica de acolhimento à criança com algum tipo de diagnóstico por meio da redução de forma quantitativa das crianças em sala de aula. As relações estabelecidas com outros sujeitos são também de extrema importância para o desenvolvimento dessas crianças que estão vivendo o processo de inclusão. A oportunidade de conhecer a história de outras crianças, a realidade de outros lugares, as ações praticadas e exercidas em outras escolas, outros espaços, enriquece e aprofunda o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral, prerrogativa do Currículo em Movimento do DF.

Mas vocês devem estar se perguntando o porquê da utilização da carta num tempo onde as mídias digitais se fazem presentes de forma tão intensa. Pois bem, a escolha pela carta se deu, primeiramente, em função de um dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo em Movimento para Educação Infantil do DF: “reconhecer a evolução dos meios de comunicação entre humanos no decorrer da história” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 92). Além disso, porque esta experiência já havia sido realizada no ano anterior como uma

proposta de transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo a mesma muito bem sucedida. Ademais, porque vimos nesse gênero literário uma possibilidade de estimular aprendizagens e desenvolver as linguagens das crianças. E por fim, mas não menos importante, o fato de que Paulo Freire, nosso patrono educacional, compreendia a carta como um instrumento dialógico e pedagógico valioso entre dois grupos de trabalho, conforme lembrou Coelho (2011, p.71):

A escrita em forma de carta ou por meio do gênero carta nos leva a um envolvimento pessoal em nossas relações com os outros. É o gênero de escrita que mais se aproxima do sujeito oprimido que, mesmo não sabendo ler, solicita que o outro escreva e leia para ele. É um convite permanente ao diálogo. Quem escreve carta sai da centralidade e provoca a participação do outro.

Dessa forma, este relato vem nos contar como foi a execução deste projeto, as atividades realizadas, as cartas escritas entre as crianças, as novidades que surgiram, as expectativas por respostas, os momentos de leitura das cartas, os presentes que foram dados e recebidos... O fato, é que nos foram proporcionadas diversas vivências com relação às interações. A partir desta experiência, vislumbramos – na forma de possibilidades – que a escola possa se tornar um espaço de ampliação das relações interpessoais, escuta e diálogo, com aprendizagens mútuas e respeito à diversidade, pois assim, o reconhecimento entre as diferenças pessoais e/ou culturais será facilitado.

Na sequência, procedemos com a explicação do projeto e peço licença para escrevê-lo, também, em forma de carta, pois pensamos que nosso leitor precisa não apenas conhecer o desenvolvimento deste processo, mas se sentir partícipe do mesmo. Vamos com a gente? Preparem-se, pois o carteiro chegou...

Nossa Carta

Caro leitor,

Tudo começou numa tarde em que a professora do 1ºJ, no momento da rodinha, realizou a leitura do livro “Lá vem o ratinho carteiro”, de Marianne Dubuc. Após a leitura e a conversa com as crianças sobre a história, ela sugeriu a escrita de uma carta para uma outra turma de

1º período, de uma outra escola. Porém, não era uma turma qualquer. Era a turma de uma professora que já havia trabalhado na escola das crianças e inclusive, tinha sido professora de 3 crianças quando elas estavam no maternal II. Só esse detalhe já fez a turma se interessar, principalmente as crianças que haviam estabelecido vínculo com ela no ano anterior.

A escrita da primeira carta foi um momento diferenciado, pois a turma ainda não compreendia muito bem o que seria tal documento. Pensando em melhorar o entendimento das crianças, levamos imagens de cartas reais, explicamos sobre os correios e a profissão do carteiro. Dessa forma, a partir da contribuição das crianças em relação às suas curiosidades é que se iniciou a escrita da primeira carta, tendo a professora como escriba. A turma da outra escola ao receber a carta, passou pelo mesmo processo. Existiu nesse primeiro momento um ar de mistério e de desconfiança por parte das crianças. Acreditamos que elas tenham ficado confusas sobre a possibilidade de conversar com outras pessoas por meio de um papel. As crianças haviam sido unânimes em dizer que para se comunicar com alguém elas realizavam vídeo-chamadas e/ou gravavam áudios nos celulares dos pais. Elas nunca tinham recebido cartas.

Sendo assim, nossa troca de cartas iniciou no mês de março deste ano letivo e teve seu processo de encerramento no início do mês de outubro do mesmo ano. Inicialmente, nós, professoras, havíamos estabelecido que escreveríamos uma carta a cada 15 dias com as crianças, sempre de forma intercalada. As crianças se mostraram afetuosas e curiosas. A maioria pedia para escrever que gostava muito das outras crianças, mesmo sem conhecê-las. Diziam, a cada carta, que estavam com saudades e que queriam estabelecer uma amizade. Manifestaram interesse em conhecer a outra escola e trocaram informações sobre como era o espaço de cada uma, o que faziam na rotina, o que gostavam. Em meio a esses pedidos de relato, nós professoras sugeríamos a realização de atividades para serem enviadas junto às cartas. As crianças encaravam as atividades como verdadeiros presentes a serem entregues a pessoas especiais. Fizemos autorretrato, desenhamos os espaços da escola, enviamos registros fotográficos das crianças nos espaços escolares, compartilhamos livros de histórias.

Porém, no meio deste processo passamos por um período de greve e a comunicação precisou ser suspensa. Ao retornarmos às aulas, pensávamos que as crianças não teriam o mesmo envolvimento do início do projeto, pois havíamos ficado quase um mês sem nos comunicarmos. Mas, para nossa surpresa, as crianças continuavam atentas aos “correios”. Cada turma, havia construído um espaço para que as cartas pudessem ficar, assim como os presentes enviados entre as turmas. Talvez, o grande momento foi quando as crianças começaram a questionar o por que não iríamos logo conhecer a outra escola. Apesar do encanto a cada carta recebida, percebíamos também, que havia certa impaciência de não ver e/ou falar diretamente com as outras crianças. Dessa forma, estabelecemos que iríamos realizar uma vídeo-chamada por meio dos celulares das professoras para que as crianças pudessem se ver. E foi o que fizemos.

Realizamos a vídeo-chamada na última semana de aula, antes do recesso escolar, uma vez que as crianças passariam, novamente por um tempo sem se comunicar. Foi um momento confuso. As crianças queriam ver e falar ao mesmo tempo. Algumas dispersaram com mais facilidade, pois a tela do celular era muito pequena para 15 crianças de um lado e 20 crianças de outro. Mas no geral, acreditamos que o momento ajudou a reforçar o laço estabelecido pelas cartas. Ao retornarmos do recesso, envolvemos as famílias das crianças no projeto. Solicitamos que cada criança juntamente com sua família, iria escrever uma mensagem para ser entregue a outra criança e sua respectiva família da outra escola.

E assim, nos encontramos, no exato momento em que escrevo estas linhas. As cartas encontram-se em trânsito... obtivemos alguns retornos e registros das famílias dizendo que acharam o projeto muito interessante, que gostaram da ideia, que para alguns foi reviver os momentos de escola. Vislumbramos para encerramento do projeto a tão sonhada visita. Elas já estão marcadas, mas o relato delas terá que vir numa próxima carta... Até lá!

Postando mensagens para o futuro

Papel em branco, caneta na mão ou quem sabe, computador ligado, página em branco, mãos no teclado. Como expressar toda essa experiência em palavras? Tarefa difícil! Ficam os registros, as fotos, os vídeos, as cartas, as interações... A prática pedagógica aqui descrita é uma possibilidade de transcender documentos normativos. Experienciar de fato, o educar e cuidar, o brincar e interagir (BNCC, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2018). Estabelecer na rotina escolar interações para além dos muros da escola, conhecer, respeitar e aprender sobre outras realidades, outras crianças, outras infâncias. Por ser um trabalho de parceria, guardaremos a intensidade do coletivo, as trocas de pensamentos, o acolhimento das sugestões. Acreditamos que as relações interpessoais foram ressignificadas, tanto para as crianças, quanto para nós professoras. Seguiremos em frente com a possibilidade de novas postagens, que as próximas cartas nos tragam, também, boas novas...

#### Referências

- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.
- COELHO, E. P. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. *Eccos*, São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011.
- DISTRITO FEDERAL. S. E. E. Currículo em movimento da Educação Básica: Educação Infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. S. E. E. Identidade e Diversidade na Educação Infantil: "Sou assim e você, como é?". Caderno Guia da Educação Infantil: XI / XII Plenarinha. Brasília: SEEDF, 2023.

# EU, VOCÊ, ELE E NÓS

## **Pensando a organização dos espaços da escola, respeitando os direitos de aprendizagens das crianças da Educação Infantil**

*Ana Gregória de Lira<sup>59</sup>  
Joana Gonçalves da Silva<sup>60</sup>  
Beatriz Roberta Santos e Silva<sup>61</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

O texto relata um projeto de intervenção em andamento em uma escola da rede municipal de Camaragibe/PE, o qual objetiva organizar os espaços da escola para que os direitos de aprendizagens das crianças da Educação Infantil possam ser assegurados. Os espaços

---

59 Pedagoga (Universidade Federal de Pernambuco), Mestre e Doutora em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). Professora de apoio da Escola Municipal Ersina Lapenda, vinculada à Secretaria de Educação de Camaragibe/PE, Pernambuco, Brasil. Contato: [ana.lira06@gmail.com](mailto:ana.lira06@gmail.com).

60 Pedagoga (Universidade Católica de Pernambuco), Especialista em Literatura Infantojuvenil (Faculdade Frassinetti do Recife). Gestora escolar da Escola Municipal Ersina Lapenda, vinculada à Secretaria de Educação de Camaragibe/PE, Pernambuco, Brasil. Contato: [joanagdasilvaa@gmail.com](mailto:joanagdasilvaa@gmail.com).

61 Pedagoga (UNINASSAU). Estagiária da Escola Municipal Ersina Lapenda, vinculada à Secretaria de Educação de Camaragibe/PE, Pernambuco, Brasil. Contato: [beatriz986812149@gmail.com](mailto:beatriz986812149@gmail.com).

organizados na escola se constituem como possibilidades de propiciar o brincar e as interações, mas também como espaços para as incertezas, para o novo, para o desenvolvimento do protagonismo, a espontaneidade, a criatividade e a liberdade das crianças.  
Palavras-Chave: Educação Infantil. Organização de Espaços. Direitos de Aprendizagem.

### Introdução

O presente relato está dividido em quatro partes. Uma breve introdução, com a justificativa e os objetivos do projeto; uma metodologia; uma discussão sobre os aportes teóricos; e uma parte que ressalta as reflexões suscitadas a partir das experiências oriundas do projeto.

Nesse sentido, o referido projeto foi elaborado e vem sendo realizado na Escola Municipal Ersina Lapenda (Camaragibe/PE) a partir da própria necessidade que a instituição sentiu em assegurar a organização de diferentes espaços escolares para que as crianças da Educação Infantil pudessem ter garantido os direitos delas de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Essa iniciativa compartilha o entendimento de que a criança deve ser compreendida como protagonista. De acordo com Horn (2017, p. 31),

[...] o protagonismo infantil é uma ação compartilhada entre professores, crianças, conhecimento, espaço e tempo. Nessa ação, em diferentes momentos, alguns desses elementos podem se destacar sobre os outros, porém, todos se entrelaçam de modo insolúvel.

Assim, é possível dizer que pensar os espaços para acolher as crianças da Educação Infantil na escola é compreender que seu desenvolvimento, numa perspectiva protagonista e ativa, passa pela organização desses espaços, por uma concepção de tempo que não obedece a uma cronologia estanque e por uma abertura do professor àquela criança singular que chega e que exige escuta.

Nessa perspectiva, foi um desafio organizar os espaços escolares considerando as especificidades da Educação Infantil em uma escola que comporta também o Ensino Fundamental, em virtude de boa parte dos espaços estarem ocupados pelas produções e demandas do Ensino Fundamental.



Diante do exposto, o projeto tem o seguinte objetivo geral: organizar os espaços da escola para que os direitos de aprendizagens das crianças da Educação Infantil possam ser assegurados. Os objetivos específicos são: ampliar a criação dos espaços da escola de modo a acolher as singularidades da Educação Infantil; contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e o seu protagonismo a partir das interações estabelecidas entre as crianças, as professoras, as estagiárias, os espaços e o materiais dispostos.

#### Metodologia

O projeto se caracteriza por uma intervenção nos espaços de uma escola municipal que comporta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo Tonello (2015, p. 128),

Um projeto de Formação ou Intervenção pedagógica tem, como principal objetivo, projetar uma ação que interfira na prática observada, almejando transformações intencionais, fundamentadas em referenciais teóricos e em reflexões pertinentes ao tema.

Em conformidade com Tonello, podemos dizer ainda que o presente projeto busca interferir nos espaços da escola para que estes possam acolher as crianças da Educação Infantil. Ressalta-se que, o projeto iniciou no mês de junho deste ano e que só foi possível pensarmos nele graças aos momentos mensais que temos para estudo dentro da escola, chamados de parada pedagógica.

Em relação à realização do projeto, num primeiro momento, resgatamos as memórias das professoras e das estagiárias da Educação Infantil sobre as formações e sobre alguns textos entregues nestas ocasiões. Com esse movimento, buscamos elucidar teorias e pensadores importantes para repensarmos a organização do espaço escolar e para estruturarmos o projeto. Desse modo, constatamos que não deveríamos criar cantinhos para a Educação Infantil, mas, sim, deixar os espaços convidativos para as crianças pequenas brincarem e interagirem. Também pensamos que os materiais dispostos nesses ambientes deveriam ser rotativos e não estereotipados, e que precisaríamos do apoio das professoras e dos estudantes do Ensino fundamental para mantermos a organização desses espaços. Nesse

momento, as professoras e as estagiárias propuseram a organização de diferentes espaços a partir das observações que tinham feito sobre os interesses das crianças de suas turmas. Foi assim que, por exemplo, no hall que dá acesso às turmas da Educação infantil, foram colocados objetos pendurados e objetos no chão (cones de diferentes tamanhos, argolas de papelão, caixas, potes plásticos); foram colocados, na altura das crianças, dois quadros brancos e pilotos para que pudessem desenhar; em um dos corredores da escola foi desenhada uma amarelinha; no corredor de entrada da escola foi disposto um mural de fotos contendo as fotos de um projeto desenvolvido na Educação Infantil. Vale ressaltar que a organização e a troca de materiais disponíveis ocorrem com uma certa periodicidade.

Em um segundo momento, a professora de apoio e a gestora conversaram com as professoras do Ensino Fundamental para que pudessem incentivar os estudantes a cuidarem dos espaços de uso coletivo. As educadoras ainda conversaram com os estudantes do Ensino Fundamental para explicar os motivos de estarem adaptando alguns espaços da escola para as crianças menores e pediram que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental trouxessem materiais para que as crianças da Educação Infantil pudessem brincar (caixas, garrafa PET, caixas de ovos, tampinhas de garrafa, etc.).

Em um terceiro momento foi estabelecido um diálogo com as professoras da Educação Infantil para analisarmos como as crianças estavam interagindo com os espaços. Nesse momento, as professoras mostraram algumas fotos e expuseram algumas falas das crianças nos momentos de interação com os espaços.

Em um quarto momento foi realizado um estudo com as professoras da Educação Infantil sobre parte do livro “Brincar e interagir nos espaços da escola infantil”, de Maria Graça Souza Horn. A proposta era refletir sobre a nossa prática e propor novas organizações e/ou redirecionamentos da organização do espaço escolar. Uma questão que ficou evidenciada a partir desse estudo foi a necessidade de compreendermos melhor como registrar as brincadeiras, as interações e o desenvolvimento singular das crianças a partir dos diferentes espaços e materiais. Realizar tais registros em meio às vicissitudes do

cotidiano têm sido um desafio. Desse modo, o quinto momento, a ser realizado ainda esse ano, será um estudo voltado sobre como documentar o desenvolvimento das crianças a partir das brincadeiras e das interações que estabelecem.

Relato sobre o projeto: tecituras de um caminho

Segundo Hannah Arendt (2010), todo nascimento carrega consigo a possibilidade de um mundo novo. Martin Buber (1982, p. 6-7), por sua vez, destaca, nesse novo ser que vem ao mundo, a existência de um instinto de autoria. Nas palavras deste filósofo,

[...] Quero referir-me à existência de um instinto autônomo, inderivável de outros instintos, e ao qual me parece caber o nome de “*instinto de autor*”, ou desejo de estar na origem de alguma coisa. [...] O que a criança deseja é a sua participação no devir das coisas; quer ser sujeito do processo de produção. O instinto de que falo não deve confundir-se tampouco com o pretense instinto de ocupação ou de atividade; que por outro lado, penso não existir (a criança quer construir ou destruir, apalpar ou bater etc., mas nunca procura “exercer uma atividade”) o essencial é que, pelo fato que realizou por si mesma e que sente com intensidade, nasça alguma coisa que não existia, que não “era” segundos antes.

A partir dessa perspectiva, o presente projeto foi se delineando como um fomento ao instinto de autor das crianças pequenas, propiciando a inauguração de novas possibilidades de existência e de novos espaços de interação. Ao criar esses espaços em nossa escola, partimos da concepção de espaços coletivos que pensem e respeitem os direitos de aprendizagens das crianças da Educação Infantil. Dessa forma, tais espaços procuram considerar as múltiplas dimensões do ser e da realidade, bem como as complexidades que estão interligadas umas às outras, pois, como bem afirma Carvalho e Fochi (2016, p. 158),

O cotidiano da Educação Infantil subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios. Ou seja, existe uma unidade de inteireza da vida constituída por várias camadas. [...] Não é certeza, é dúvida que, eventualmente, abre janelas invisíveis e vislumbra um cenário potente para outras descobertas e, portanto, novas dúvidas.

Considerando essa realidade multifacetada e as incertezas que estão presente no cotidiano da Educação Infantil, as educadoras da Escola Ersina Lapenda transformaram os espaços escolares em parceiros pedagógicos, posto que

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (Brasil, 2006a, p. 8)

Nesse sentido, a organização dos espaços escolares buscou responder às seguintes perguntas feitas por Horn (2017, p. 24): “Nesse cenário, o educador deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais [...]”. Assim, conforme os relatos das professoras e das estagiárias sobre as necessidades das crianças, procuramos alternar os materiais dispostos nos espaços.

Um exemplo da organização desses espaços pôde ser observado a partir da seguinte situação: a professora do sexto ano (Infantil) relatou que as crianças haviam demonstrado grande interesse por blocos de encaixe de formas diversas; dentro desse contexto, esses blocos foram expostos em um dos espaços e percebemos que as crianças do quinto ano (Infantil) também se interessaram pelo material; já as do quarto ano (Infantil) não se interessaram muito. Nessa direção, Horn (2017) evidencia que, quando formos pensar a organização dos espaços, devemos prever quais atividades são importantes para cada faixa etária. É importante destacar que prever não significa determinar, mas olhar sensivelmente para as especificidades de cada faixa etária do desenvolvimento infantil e perceber, também através da escuta das múltiplas expressões das crianças, o que elas sinalizam como importante para o seu desenvolvimento naquele momento.

O olhar sensível e a escuta generosa do educador para o ser da criança não é alcançada facilmente, visto que ainda vivemos uma atualidade pautada pela perspectiva adultocêntrica. Dessa forma, muitos de nós acabamos assumindo tal perspectiva como uma convicção pedagógica e, assim, reproduzimos essa lógica nos espaços educacionais em que atuamos. Uma reflexão importante para o

educador na Educação Infantil foi feita por Carvalho e Fochi (2016, p. 158):

As crianças aprendem muito além dos momentos que o adulto estabelece em seu planejamento e orientação. As crianças aprendem em seus próprios percursos, com seus pares, nas interações com as coisas e, também, nas transmissões da cultura e dos adultos.

Na mesma direção do que foi exposto acima, é importante enfatizar que essa perspectiva de abertura do educador para o ser da criança, essa compreensão de que a aprendizagem ultrapassa o que foi planejado, talvez seja um dos maiores desafios que enfrentamos enquanto educadoras da Educação Infantil.

As últimas reflexões do projeto, por ora

Partindo da compreensão de que são as interações e as relações que estabelecemos que nos tornam humanos, acreditamos que a organização dos espaços contribuem para o germinar do estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças e o mundo que as cerca. Compreendendo também que é no brincar que as crianças expressam toda a sua inteireza, pontuamos que os espaços que propusemos às crianças da Educação Infantil deram vida às experiências de descobrimento de si, do outro e do mundo.

Nesse contexto, os espaços que organizamos em nossa escola se constituíram também como uma possibilidade de criação de uma atmosfera pedagógica em que os vínculos foram e são estabelecidos a partir das brincadeiras, em que o respeito às crianças, ao seu instinto de autor e às suas singularidades fundamentam as ações educativas, fomentando o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, do poder de decisão, da espontaneidade, da criatividade e da liberdade.

Assim, avaliamos que o projeto tem mostrado sua relevância para que possamos garantir os direitos de aprendizagens às crianças, uma vez que a organização dos espaços não se dá de forma aleatória, mas, sim, a partir da escuta do que as crianças trazem em seus cotidianos e das suas necessidades. Posto isso, acrescentamos que esses espaços, e as interações e brincadeiras que eles oportunizam, possibilitam às crianças formas diferentes de se expressarem, seja

através de desenho, da corporeidade, do faz de conta, da escrita, da narrativa, da música, da dança, etc., o que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

#### Referências

ARENDDT, H. A condição humana. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HORN, M. da G. S. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BUBER, M. Da Função Educadora. Revista Reflexão, Campinas, nº 23, p. 5-23. mai/ago. 1982.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano da educação infantil. Revista textura, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em: 07 de julho de 2023.

TONELLO, D. M. M. Portfólios na Educação Infantil: Um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

# **PASSEANDO COM O TIÃO PELOS SÍMBOLOS DA BANDEIRA DE ALAGOAS**

## **Contribuições sobre pertencimento cultural como um direito da criança na Educação Infantil**

*Niquezia Rocha Marques<sup>62</sup>  
Yasmin de Oliveira de Alencar<sup>63</sup>*

**EIXO TEMÁTICO:** Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

**MODALIDADE:** Relato de prática

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida na disciplina de Jogos, Recreação e Brincadeiras, na qual construímos o livro pop-up intitulado de "Passeando com Tião pelos símbolos da bandeira de Alagoas". Com uma linguagem clara e divertida, explorada ao decorrer do livro, os sentimentos de pertencimento e identidade local são desenvolvidos, sendo estes, uns dos direitos da criança. Como resultado dessa experiência, conclui-se

---

<sup>62</sup> Graduanda em Pedagogia. (Universidade Federal de Alagoas), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [niqezia.marques@cedu.ufal.br](mailto:niqezia.marques@cedu.ufal.br)

<sup>63</sup> Graduanda em Pedagogia (Universidade Federal de Alagoas), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [yasmin.alencar@cedu.ufal.br](mailto:yasmin.alencar@cedu.ufal.br)

que o livro contribui com novos olhares e diálogos sobre a cultura e a história do estado de Alagoas para o desenvolvimento infantil.  
Palavras-Chave: Literatura. Cultura. História. Alagoas. Infâncias.

### Introdução

O relato sobre o livro pop-up “Passeando com Tião pelos símbolos da bandeira de Alagoas” é fruto de uma oficina criativa da disciplina de Jogos, Recreação e Brincadeiras, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Viviane Reis, no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e teve como objetivo principal, construir um brinquedo que fizesse alusão à cultura alagoana de forma lúdica. Diante disso, fizemos inúmeras pesquisas e o livro *pop-up* nos chamou a atenção, essa tipologia é definida por 3 (três) características, sendo elas, respectivamente, “a tridimensionalidade, o movimento e o caráter lúdico, requerendo do leitor uma interação além do simples passar de páginas” (Pinto et. al. 2022, p. 761), como também, um brinquedo que abre as portas para a imaginação, criatividade e curiosidades.

De acordo com Pinto (et. al. 2022, p. 763) “estes livros desafiam, de facto, as crianças em termos de manipulação e leitura e devido a uma composição visual dominante torna-se possível a aproximação aos pré-leitores, que ainda não dominam o código linguístico”, diante disso, através do livro *pop-up* as crianças, ao manusearem o livro-brinquedo, podem soltar a sua imaginação e criatividade, construindo as suas próprias narrativas observando e tateando as figuras tridimensionais presentes no livro, sem dominar ainda, a leitura da palavra.

Em termos de aprendizagem cultural, o livro intitulado de “Passeando com o Tião pelos símbolos da bandeira de Alagoas” promove o acesso a um leque de informações e conhecimentos na medida em que as páginas do mesmo vão sendo desvendadas há cada símbolo explicado e, mais do que isso, mesmo ao final do livro, as crianças poderão ainda desfrutar do conhecimento que vem para fortalecer o vínculo da criança com o local em que está inserida diretamente, como não sendo somente o lugar que nasceu, mas que tudo no local faz parte de acontecimentos históricos e de influências de povos passados entre



gerações, e que a criança se sinta pertencente e reconheça essas influências, sendo elas as principais: indígena, europeia e africana.

No que tange ao lúdico, o mesmo promove lazer e bem estar durante a aprendizagem, tornando o processo educativo significativamente satisfatório. A proposta do lúdico, como recurso de aprendizagem e lazer, Marcellino (2000, p. 29) diz que esse seria o lazer considerado como atitude, aquele “caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente, a satisfação provocada pela atividade”. Pensando nisso, ao criarmos o livro *pop-up*, com o tema “Passeando com o Tião pelos símbolos da bandeira de Alagoas”, remetendo a cultura alagoana e buscando através dos símbolos do brasão da bandeira alagoana destacar pontos culturais importantes de Alagoas, enquanto o “Tião”, narra o significado de cada um em cada página do livro ao ser passada, as crianças terão uma surpresa sensorial, na qual elas poderão brincar, participar e explorar (Brasil, 2018) os símbolos que estarão ali presentes. De forma lúdica e criativa, as crianças que participaram da contação de história, descrita com mais detalhes a seguir, demonstraram interesse e curiosidade pela narrativa do livro.

Ademais, vale destacar que o livro foi confeccionado com materiais recicláveis e de baixo custo, como por exemplo, papelão, algodão, plástico, tinta guache e entre outros. Como também, a participação das crianças se deu em um contexto pandêmico, dessa forma, o livro foi apresentado para apenas um pequeno grupo de crianças localizadas no bairro do Vergel do Lago, sendo esse, o mesmo bairro onde a Niquézia reside. As crianças eram as suas vizinhas e os seus pais, gentilmente, autorizaram o momento de experiência.

#### Fundamentação teórica

A cultura alagoana é rica e diversificada. A sua valorização não se dá a partir do turismo apenas, mas, primeiramente pelos sujeitos alagoanos. E porque não, os sujeitos da Educação Infantil? As crianças têm o direito de conhecer os elementos que compõem a sua cultura local e se tornarem pertencentes a ela. Segundo Amaral (et al. 2021, p. 2):

O reconhecimento do patrimônio cultural é um recurso imprescindível para a educação da infância, para a formação dos profissionais e para a elaboração de um currículo que espelha as características regionais e locais da cultura de uma sociedade na sua diversidade.

Diante disso, o livro foi criado para a valorização do estado de Alagoas e para desenvolver o sentimento de pertencimento das crianças à sua cultura local. Alagoas é rica em patrimônios materiais e imateriais, e ambos fazem parte da construção da sociedade. Mas só se é possível tornar o patrimônio parte da construção social, através dos sujeitos da sociedade, por suas vivências e experiências, ao criarem memórias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a presença do patrimônio cultural na organização curricular é de suma importância na Educação Infantil, sendo o currículo entendido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12, grifos nossos).

Nesse sentido, creches e pré-escolas são grandes espaços para o desenvolvimento dessas vivências e experiências, pois, como afirma Tiriba (2007, p. 224), “creches são espaços de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas durante a primeira infância. Precisam, portanto, ser espaços onde elas vivam – interessante, satisfatoriamente, alegremente – as primeiras experiências de sua vida”.

Segundo Amaral (et al. 2021), o patrimônio surge do desejo de se eternizar. A sua construção rompe as barreiras do campo físico, ao se perpetuar as histórias, ensinamentos, tradições e todas as vivências que tornam os sujeitos pertencentes a ela, por suas diversas experiências. Sob isso, Amaral (et al. 2021, p. 4) afirmam:

O patrimônio cultural, independentemente de ser considerado um patrimônio instituído por algum órgão de proteção patrimonial, só se

constitui enquanto memória e história quando valorizado, vivenciado e explorado por seus cidadãos e ressignificado por eles.

Assim, a criação de um livro para a Educação Infantil sobre a cultura de Alagoas precisa ser algo que seja explorado por elas, junto a memórias de lazer, a partir do lúdico. Deve ser um material que desperte o sentimento de pertencimento na infância, de conhecimento, que seja importante para eles. No que tange a essa discussão atrelada ao mediador da leitura, ou seja, o educador, Pinto (et. al. 2022, p. 763) tecem considerações dizendo que:

Com o livro-objeto, como o álbum pop-up, o mediador de leitura predisposto e preparado para iniciar a criança na leitura literária sabe que é pelo lado lúdico e do prazer, ou partindo daquilo com que a criança sente alguma afinidade que se pode ir mais longe.

Sobre a importância da literatura infantil, Costa (et al. 2021, p. 2) diz que, “ler auxilia o processo do desenvolvimento da criança de forma imensurável”. A prática da literatura infantil ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico da criança. Sobre isso, os autores afirmam que “o contato com o universo literário desde a educação infantil, proporciona à criança a oportunidade de se transformar em uma pessoa crítica e influente na sociedade à que pertence”. No que se refere à proposta deste texto, uma sociedade pertencente à cultura alagoana.

Segundo Oliveira e Spíndola (2008, apud Costa et al. 2021, p. 7):

Precisamos oferecer para as crianças os textos-imagens, para contar as histórias sem necessariamente conter apoio do texto verbal, utilizando apenas o curso de imagens. Assim, os pequenos poderão verbalizar o que o texto de imagem propõe. Por artifício desse método de leitura, a criança pode explorar sua oralidade.

Perante o exposto, nos interessamos mais ainda em explorar uma tipologia literária que focasse no movimento das imagens/figuras, para que as crianças pudessem desenvolver sua imaginação, criatividade e oralidade. O livro *pop-up* tornou-se um caminho possível para isso. Segundo Pinto (et. al. 2022, p. 763):

Um livro com mecânica tridimensional representa uma mudança na dinâmica entre leitor, textos e ilustrações, promovendo novas

experiências e perspectivas, uma vez que a introdução da tatilidade, do elemento surpresa e do movimento contribuem para uma experiência de aprendizagem mais efetiva e memorável, ao combinar mãos e olhos, ação e reação, descoberta e desejo.

A proposta texto-imagem atende os requisitos do nosso livro *pop-up*, que elaborado a partir dos símbolos do brasão da bandeira de Alagoas, na seguinte sequência: a estrela, que significa Alagoas, sendo a mesma representada na bandeira nacional; as lagoas e os peixinhos, que são as três tainhas representando as três principais lagoas do estado, Jequiá, Mundaú e Manguaba; a torre, que representa a cidade de Penedo; as montanhas, que representa a cidade de Porto Calvo; a plantação de algodão, que representa o ramallete de algodão, como importante fonte econômica do estado; e a plantação de cana-de-açúcar, que representa o ramallete de cana-de-açúcar, como a outra importante fonte econômica do estado.

Ao final do livro está inserida a bandeira completa com seu brasão e símbolos. Ademais, também foi adicionado, no final do livro, o hino de Alagoas para um momento lúdico musical com as crianças. O personagem principal, Tião, é uma arte móvel para manuseio do educador e das crianças. Através deste livro, as imagens, os objetos lúdicos, as crianças podem explorar sua linguagem e imaginação.

### Metodologia

A metodologia utilizada a partir da criação do material lúdico, neste caso o livro *pop-up*, “Passeando com o Tião pelos símbolos da bandeira de Alagoas”, que se tornou um meio para explorar a cultura alagoana, cuja sua experiência foi apreciada por duas crianças de 3 (três) anos. Um relato de prática, por meio da experiência das crianças com o livro.

Sendo assim, com o intuito de experienciar o livro, foi realizada a contação de história, que teve como narradora-mediadora, Niquézia, para duas crianças que se interessaram desde o primeiro olhar ao livro e ao decorrer da contação de história, levantaram questionamentos, demonstrando envolvimento e curiosidade na proposta, percorrendo o passeio com o “Tião”, o caranguejo personagem protagonista da

história, pelos lugares que simbolizam e representam a bandeira, com riqueza de detalhes, possibilitando a valorização da bandeira de Alagoas. Assim como, a construção de conhecimentos, com material de recursos visual e tátil, inovando o ensinar e aprendendo no processo interativo, dinâmico e de estímulo para aprimorar as propostas e participação das crianças, pois a história é contada de forma lúdica a explorar os lugares importantes do seu Estado.

Imagens 1, 2 e 3



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 1: Registro o relato de prática, enquanto as crianças manuseavam e brincavam com o livro e falavam: - “Peixinho! Ele mora no mar!” (criança A).

Imagem 2: - “Uma estrela!” (criança B). - “Eu já vi no céu!” (criança A).  
- “Foi quem que fez isso em?” (criança B).

Imagem 3: “Tião” falou: - O nome desse peixinho é Jequiá. Criança A: - “Quiá!”. Tião: - Esses outros são, Mundaú e Manguaba. Como se chamam? - “Peixinho!” (criança B).

Para esse efeito, gostaríamos de destacar que o espaço preparado para a contação de história, que não precisa ser necessariamente o espaço de referência, mas deve evidenciar o momento do prazer da leitura e, essencialmente, o que dê à criança conforto e visibilidade dos elementos a serem trabalhados no cotidiano, preferencialmente em roda de conversa, na qual a interação com os pares pode

acontecer hoje, para que a criança entenda a proposta pedagógica no aprender/brincar e aprofundar seus conhecimentos. Afirmado essa discussão, Horn (2017, p.44) diz que “esses espaços devem representar um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupos e individuais”.

#### Considerações finais

Posto isso, concluímos o presente texto, frisando a importância de incluir vivências e experiências culturais históricas do estado, seja ele patrimônio material ou imaterial, desde a Educação Infantil, por meio de recursos didáticos lúdicos. É um direito da criança conhecer os aspectos do seu lugar de pertencimento, em suas riquezas e diversidades. Faz parte do crescimento do ser social, conhecer e participar da construção da sociedade.

No que tange a experiência com o livro-brinquedo, foi de grande enriquecimento das duas crianças. Elas ficaram encantadas com cada página do livro, e seus personagens. Participaram da contação de história, nomearam as imagens, a partir de seus conhecimentos letrados. Demonstraram alegria e prazer com o livro, lembrando-se do mesmo por semanas seguintes.

Portanto, enfatizamos a importância de recursos mais elaborados para Educação Infantil no que se refere aos aspectos históricos culturais do estado. Eles são suficientemente capazes para compreender a proposta inserida. Desde que sejam realizadas com base nas especificidades da infância, que promovam o desenvolvimento cognitivo, a imaginação e a criatividade. Porque apenas tratar “a literatura infantil como recurso didático, manterá as crianças afastadas de utilizar da imaginação e da diversão de ouvir histórias” (Costa et al. 2021, p. 9). É preciso que o professor também mergulhe na imaginação, e nos encantos da contação de história criativa. Como diz Costa (2021), ao contar a história, precisa despertar a curiosidade nos olhos do espectador e que a criança lhe atribua um significado.

#### Referências

- AMARAL, J. C; HADDAD, L; FOLQUE, M. A. Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil. In: Revista de Educação Pública, v. 30, p. 1-21, jan./dez. 2021. Disponível em: < <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/32277>>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- COSTA, Josedelma. et al. A importância da literatura infantil. In: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, p. 1278-1289, jun. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1522>>. Acesso em: 19 set. 2023.
- HORN, Maria da Graça Souza. Brincar, explorar e interagir nos diferentes espaços das instituições de educação infantil. In: Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- PINTO, A; GUERREIRO, C. A. do E. S.; COSTA, F. (2022). Álbum “pop-up” - a importância da tridimensionalidade no processo de construção da leitura. In: Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes (Eds.). VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico. p. 760-769. ISBN 978-972-745-301-6.
- TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. //: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 219-228.

# BRINCAR E INFÂNCIA

## Negociações nas brincadeiras das crianças em um colégio de aplicação

*Blenda Carine Dantas de Medeiros<sup>64</sup>*

*Thiago Matias de Sousa Araújo<sup>65</sup>*

Trabalho financiado por CNPq (Bolsa de Iniciação Científica)

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Trata-se de um recorte de pesquisa de Iniciação Científica acerca do brincar para aprendizagem das crianças, como expressão e linguagem infantil. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, objetiva apresentar e discutir resultados iniciais da pesquisa, a partir de observações participantes com crianças da Educação Infantil de um Colégio de Aplicação do RN. Utiliza a Análise de Conteúdo Temática, com a categoria “negociação de regras”. Ao experimentar situações novas ou negociar papéis, as crianças ampliam suas experiências, potencializando o desenvolvimento por meio do brincar no espaço escolar.

---

<sup>64</sup> Pedagoga (ALFA América) e psicóloga (UFRN), Doutora em Psicologia (UNESP-Assis). Professora efetiva do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp-UFRN), Natal, RN, Brasil. Contato: [blendamedeiros@nei.ufrn.br](mailto:blendamedeiros@nei.ufrn.br).

<sup>65</sup> Pedagogo (UFRN), Doutor em Educação (UFSCar). Pedagogo da Assessoria Acadêmica do Centro de Tecnologia (CT-UFRN), Natal, RN, Brasil. Contato: [thiago.araujo@ufrn.br](mailto:thiago.araujo@ufrn.br).



Palavras-Chave: Infância. Educação. Ludicidade. Aprendizagem.

### Introdução

A partir de uma perspectiva Histórico-cultural, a criança aprende e se desenvolve a partir de suas interações com o meio e com os outros. De acordo com Vigotski (1991), o desenvolvimento infantil é um processo dialético, complexo e contínuo, que não coincide com a aprendizagem, mas a acompanha. As transformações ocorridas no indivíduo, que se dão pela dialética presente entre os diversos fatores influenciadores do desenvolvimento, possibilitam ao sujeito novas formas de pensar e agir, ou seja, novas formas de se relacionar com o meio e com os outros, ampliando suas possibilidades de interações e, conseqüentemente, de aprendizagens.

No processo de escolarização da criança, desde a Educação Infantil, a criança amplia seus espaços de socialização para além do ambiente familiar e de convivência comunitária mais próxima. Passa a estabelecer relações com educadores e outros pares em um ambiente escolar, com regras específicas e um caráter de coletividade diferenciado em relação aos primeiros espaços de socialização, possibilitando o desenvolvimento de novas qualidades humanas ou a base para formações cada vez mais complexas. Além disso, Vigotski (2010) destaca os conhecimentos prévios que a criança apresenta e incorpora em seu processo de escolarização, afirmando que toda aprendizagem tem uma história anterior, a partir das experiências já vividas pela criança.

Diante dessa compreensão, podemos afirmar que a atividade do brincar também pode e deve ser considerada nesse processo de escolarização das crianças, desde bem pequenas, como potencializadora do acesso à cultura e conseqüente desenvolvimento infantil. Sob uma perspectiva Histórico-cultural, o brincar é definido como uma realização imaginária, em que a criança articula alguns desejos e interesses pessoais com o aprender regras de comportamento, bem como toma consciência de aspectos da realidade transpostos para a situação imaginada (Vigotski, 2008).

Pensando a Educação Infantil, cabe destacar que, a partir da Teoria da Atividade, Leontiev (2010) reconhece o brincar como a atividade

principal da criança no período pré-escolar, ou seja, aquela que impulsiona as mais importantes mudanças desenvolvimentais durante esse período, possibilitando às crianças a formação e transformação de funções psicológicas superiores. De forma articulada, os documentos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil também reconhecem a importância do brincar para a constituição humana das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), por exemplo, elencam o brincar, juntamente com as interações, como os eixos norteadores das práticas pedagógicas, considerando-a uma das atividades que caracteriza a criança, sujeito histórico e de direito. Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) define o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, estimulando o uso de brincadeiras nos diversos campos de experiências. Como direito, a BNCC reconhece a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras como essencial ao desenvolvimento da sua criatividade, de suas expressões sensoriais, cognitivas, relacionais e construção de outros conhecimentos.

Diante disso, justifica-se a realização de uma pesquisa quem tem como foco a observação de brincadeiras protagonizadas por crianças da Educação Infantil. Este artigo apresenta um recorte de uma Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida em um Colégio de Aplicação (CAp) do Rio Grande do Norte. A Turma analisada é composta por 23 crianças com idade entre cinco e seis anos, sendo dez meninos e treze meninas, duas professoras de referência e duas estagiárias.

### Metodologia

Compreendendo que o processo de investigação se dá de forma articulada ao tempo e espaço em que os sujeitos estão inseridos, considerando-os em sua concretude e em movimento, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, ante a valorização dos significados subjetivos e contextuais da pesquisa (Hays, Singh, 2012).

Seguindo os princípios éticos e o cuidado com os participantes, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – HUOL/UFRN, sob número CAAE 64260722.5.0000.5292. Para construção dos dados, foram realizadas análise documental da proposta pedagógica do CAP e observações participantes da rotina escolar de uma turma da Educação Infantil, com produção de diários de campos a partir das observações realizadas. Foi selecionada a Análise de Conteúdo Temática como método para trabalhar os dados construídos. Para construção deste artigo, foram analisados dez diários de campo, de observações ocorridas no período de abril a julho de 2023, e selecionada uma categoria temática, denominada “negociação de regras”.

Segundo Bardin (1977), a Análise de conteúdo temática se refere à investigação de “núcleos de sentido” que aparecem com alguma frequência nos dados analisados e podem ser, por conseguinte, significativos para o objetivo da pesquisa. Esse método de análise necessariamente considera o contexto em que a mensagem se produz, na interrelação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, de modo que os resultados incorporam inferências dos dados e interpretação a partir do tratamento das informações encontradas. A categoria analisada neste artigo diz respeito às interações entre as crianças, prioritariamente, estabelecendo diálogos que envolvem a negociação na brincadeira, com estabelecimento de regras, divisão ou definição de papéis, mediação de conflitos, e outras dimensões que envolvam algum tipo de negociação no brincar.

#### Resultados e discussão

Na brincadeira, a criança necessariamente passa por interações que demandam a negociação de regras, sejam elas em relação aos conteúdos das brincadeiras, aos papéis que cada uma irá assumir, às ações permitidas e proibidas no jogo ou no faz de conta. (Wajskop, 1995). Não sem razão, Vigotski (2008) define a criação de regras pelos brincantes, durante o processo, como uma das características do brincar. Aliadas a esta, estão a criação de situações imaginárias, a

imitação de papéis sociais e ser uma atividade desprovida de objetivos explícitos.

Destacamos a seguinte explicação de Vigostki (2008, p. 6-7) acerca da imprescindibilidade das regras, ainda que elas sejam imperceptíveis para a criança:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. (...) Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras.

Desse modo, pensar as regras e o desenvolvimento da situação imaginária ou do jogo perpassam a negociação realizada entre as crianças, envolvendo diversas habilidades e capacidades necessárias para equilibrar seus interesses pessoais com os coletivos, na concretização das regras, ainda que de maneira implícita no brincar. Dentre as situações observadas, destacamos duas que envolviam um mesmo grupo de crianças:

*Também fiz parte da confeitaria (como cliente), onde sua dona Laura não aceitava meninos como funcionários. Essa afirmação gerou alguns conflitos, pois alguns dos meninos queriam participar da brincadeira de confeitaria. Sendo assim, os meninos interessados montaram uma confeitaria vizinha, onde os funcionários eram todos meninos. (Diário de campo – 28/04/23)*

*Algumas meninas estavam brincando de mãe e filha e, posteriormente, teve a inclusão de um menino que ganhou o papel de pai na brincadeira. As crianças Laura e Marcela estavam em uma discussão para garantir o lugar de anfitriã da família. Laura manteve sua posição de mãe e nomeou Marcela como a filha mais velha. Luciana foi nomeada como caçula e muito bem cuidada, pois ainda era uma criança de colo. (Diário de campo – 05/05/23)*

Ambas as situações narradas aconteceram enquanto as crianças estavam no parque da escola. Nelas, Laura mantém certo controle na organização da brincadeira em andamento. No dia 28/04, ela nega a participação dos meninos, conseguindo a adesão das demais meninas envolvidas na brincadeira. Como alternativa, tendo em vista o interesse dos meninos em também brincar de confeitaria, eles constroem uma confeitaria vizinha e começam a disputar os clientes com elas, tendo em vista que as crianças e adultos acabam sendo também convidados por eles para conhecer o espaço, necessitando que as meninas reorganizem suas funções ou papéis: a partir das buscas dos meninos por clientes, o que estava interferindo na brincadeira anteriormente iniciada por elas, as meninas precisaram

elaborar estratégias para chegar até os clientes, assim, reorganizaram a estrutura da brincadeira e os papéis estabelecidos para que pelo menos uma delas saísse do espaço da confeitaria e abordasse as demais crianças do parque, convencendo-as a preferirem a confeitaria dela.

Em decorrência dessa e de outras brincadeiras realizadas, em que um dos meninos, Júlio, tenta se aproximar do grupo de meninas para brincar com elas, houve mudanças na organização do grupo, como podemos perceber no diário do dia 05/05. Neste dia, Júlio foi inserido na brincadeira e a negociação principal aconteceu entre Laura e Marcela. A primeira manteve pouca abertura para negociar o lugar que almejava ocupar na brincadeira, de anfitriã, e logo encontrou uma alternativa para isso: Laura rapidamente sugere papéis a outras crianças, que se aproximam de seus interesses, nomeando-as personagens da brincadeira. Ela passa a agir, como mãe, de uma forma bastante cuidadosa, com comportamentos que garantiram a manutenção do interesse das outras crianças pelos papéis que elas assumiram conforme as sugestões de Laura.

Assim, percebemos que Laura protagoniza uma organização da brincadeira, em uma negociação de papéis que exige mudança de interesse por parte das outras crianças, em razão de sua criatividade e proatividade, além de ter estabelecido com sucesso comportamentos esperados ou almejados pelas outras crianças, como observado com Luciana. Ressalte-se que o estabelecimento de regras, na brincadeira, são regras que a criança “estabelece por conta própria” (Vigotski, 2008, p. 8), diferenciando das regras colocadas pelos outros. No brincar, a criança potencializa o desenvolvimento da vontade e do autocontrole, por exemplo, à medida que regula a satisfação de suas necessidades com as demandas do coletivo. Marcela expressou o desejo de ser a anfitriã, no entanto, acabou aceitando o papel de filha mais velha na negociação, o que provavelmente nos leva a inferir que, para permanecer na situação criada pelo grupo, colocou sua vontade imediata em segundo plano, garantindo sua permanência na brincadeira coletiva e, posteriormente, satisfazendo-se com o papel assumido.

### Considerações finais

Pensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, no espaço escolar, perpassa considerar as experiências prévias dessas crianças, os conhecimentos que estão construído, além de seus interesses e motivações. A brincadeira, como atividade principal para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar (Leontiev, 2010), deve ser considerada central nesse processo, tendo em vista que, por meio do brincar, é possível observar os interesses e necessidades das crianças, além das interações e construções que realizam de forma interrelacional. Assim, proporcionar, na rotina escolar, momentos para o brincar espontâneo é essencial para que as crianças aprimorem funções psicológicas diversas, desenvolvendo-se e humanizando-se.

As situações relatadas possibilitaram observar avanços nas interações entre as crianças do grupo, bem como processos de desenvolvimento no decorrer das brincadeiras. As crianças envolvidas precisaram mobilizar diversos conhecimentos e criar estratégias para a manutenção das situações criadas e de seus interesses no brincar em andamento.

Vigotski (2010) destaca que a aprendizagem, no âmbito social, engendra o desenvolvimento potencial da criança, estimulando e ativando processos internos que geral o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Igualmente, a brincadeira potencializa esse desenvolvimento à medida que a criança assume ações que ainda não realiza autonomamente em situações reais, ampliando suas formas de pensar e agir a partir daí. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 15): “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento.”

Concluimos, pois, afirmando a importância da brincadeira no espaço escolar, de modo que as práticas pedagógicas planejadas no âmbito da educação das infâncias considerem as brincadeiras como essenciais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Trata-se de compreender as características do brincar, bem como a relação entre as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e

suas possibilidades de entender e significar os elementos da cultura que as cercam.

#### Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luis A. Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

HAYS, D. G.; SINGH, A. A. Qualitative Research Paradigms and Traditions. In HAYS, D. G.; SINGH, A. A. (Org.). *Qualitative inquiry in clinical and educacional settings*. London: The Guilford Press, 2012.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev., 1995.

# **ENCONTROS, RELAÇÕES E SABERES COMPARTILHADOS COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**A pedagogia orgânica com a água, a terra,  
o fogo e o ar**

*Rozana Machado Bandeira de Melo<sup>66</sup>*

*Angélica Mayra Santos Santana<sup>67</sup>*

*Jaqueline Rodrigues Araújo<sup>68</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

---

<sup>66</sup> Mestra em Educação - UFAL. Pedagoga. Professora da Graduação e Pós-Graduação CESMAC. Gestora pedagógica CMEI - SEMED.

<sup>67</sup> Especialista em Educação Infantil Maurício de Nassau. Pedagoga. Educadora CMEI - SEMED.

<sup>68</sup> Especialista em Inspeção e Gestão Escolar - UNOPAR. Pedagoga. Assistente Social. Educadora CMEI - SEMED.



## RESUMO

Pretende-se socializar as vivências das crianças na educação infantil nos encontros, nas relações e nos saberes compartilhados com a natureza na primeira infância. Parte-se do acervo da documentação pedagógica construída por duas educadoras de infância e a gestora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió. A metodologia é o relato da prática das experiências desenvolvidas no CMEI, com ênfase nos quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. Tem-se, como base, a pedagogia orgânica e a visão de criança e natureza de Tiriba (2005), Buitoni (2006) e Melo (2015).

Palavras-chave: Crianças na educação infantil. Natureza na primeira infância. Documentação pedagógica. Elementos da natureza. Pedagogia orgânica.

## Introdução

Os quatro elementos da natureza terra, água, fogo e ar ocupam lugar de destaque no contexto da Educação Infantil, uma vez que essa etapa da educação é repleta de descobertas e explorações. As sensações, os desejos e os interesses despertados, ao propormos experiências que envolvam tais elementos, são os mais diversos e encantadores. Investigações, nas quais a natureza ocupa um lugar de destaque, possibilitam o toque, o experimentar e as descobertas na prática.

Nos estudos sobre a relação da criança com a natureza, Tiriba (2005, p.15) enfatiza a visão das crianças como seres da natureza e da cultura. “[...] uma concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito e a diversidade cultural com o respeito à biodiversidade”. Ainda de acordo com a autora, as vivências ao ar livre e os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilidades de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias e as aprendizagens que se realizam aqui e agora.

O que nutre o trabalho na educação infantil são os contextos pesquisados e gestados nas propostas da equipe pedagógica, e que se integram ao currículo interno do CMEI. No bojo da escrita do texto, apresentamos as experiências vivenciadas com os bebês e as crianças pequenas na educação infantil. São relatos das experiências das práticas cotidianas de um Centro Municipal de Educação Infantil

de Maceió. O objetivo do trabalho é trazer o testemunho dos processos brincantes que envolvem criança e natureza. A metodologia utilizada são os relatos das experiências desenvolvidas nos espaços de referência, e servem como janelas do acompanhamento das trajetórias das crianças.

As experiências compartilhadas com os grupos de bebês e de crianças pequenas registram uma surpreendente e inesperada forma de leitura do mundo vista por eles. Quando pesquisam os elementos da natureza, pegam, manipulam, sentem as diferentes texturas e exploram as infinitas possibilidades do brincar com a natureza. De acordo com Buitoni (2006), a pedagogia orgânica traz uma profunda consciência ecológica, onde o brincar simples e a arte se confundem com a natureza.

Desta forma, pensar esse movimento de propor o brincar com os elementos da natureza engloba ações específicas de deslocamento para áreas externas e expande os movimentos do corpo e do brincar, pois de acordo com Melo (2015) “[...] brincar é coisa séria, propicia saúde e qualidade de vida [...]”. Durante os percursos, as crianças apropriam-se dos elementos que encontram pelo caminho. E cabe aos adultos mediar esse caminhar com segurança, pois as crianças podem criar propriedade corporal para os deslocamentos futuros.

O artigo é organizado em duas partes. A primeira apresenta um referencial teórico sobre criança e natureza. Na segunda, os educadores trazem os relatos da prática cotidiana no CMEI concernente à forma como usufruem as experiências com os quatro elementos da natureza dentro e fora dos espaços de referência.

A terra, por sua vez, traz uma infinidade de possibilidades relacionadas ao toque, à importância e à nutrição para plantas, árvores e animais que habitam naquele meio. Também abre a janela de construções artísticas, seja com a própria terra ou com folhas, gravetos, flores, o que une texturas, cores, fragrâncias e tamanhos variados.

A água é outro elemento que atrai as crianças nas experiências no cotidiano do CMEI. E traz muitas possibilidades, sejam elas de transferência de líquido em potes de várias circunferências, pigmentação com anilina, banho de bonecas, entre outras. Nessas

experiências, as crianças fazem descobertas de diversas naturezas, desde a percepção de cores e volumes até o conhecimento do corpo.

O fogo, por sua vez, traz a sua funcionalidade e os seus limites. Em nosso CMEI, é comum, no período junino, que todas as crianças participem de rodas de conversas em seus espaços e, posteriormente, experienciem o acendimento e a observação da fogueira. Nesta ocasião, uma fogueira é construída por adultos e por crianças maiores. Em seguida, todos são convidados a se aproximar, dentro do limite estabelecido, experimentar a sensação de aquecimento e observar a dimensão do fogo. Nos dias subsequentes, as crianças brincam e desenham com o carvão que se origina da madeira queimada na fogueira, dando margem para construções artísticas, expressão e criatividade das crianças.

#### A Pedagogia Orgânica

Ao experienciar propostas sobre o ar, a criança percebe na prática que este, apesar de invisível, ocupa um lugar no espaço, pelo simples enchimento de uma bexiga. Notam o seu poder ao soprarem bolinhas de sabão a serem conduzidas pelo vento. Estas situações são vivenciadas com as crianças de forma prazerosa e significativa, o que possibilita a construção dos conceitos de forma leve e espontânea. Entre as inúmeras propostas para despertar o interesse das crianças acerca dos elementos da natureza, destacamos, a seguir, algumas experiências como aquelas que colocam as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao apresentar o “elemento água”, destacamos as brincadeiras com banho de bonecos e bonecas, banhos de mangueiras, brincadeira com barquinho de papel, banho de chuva. Com o “elemento terra”, exploramos o plantar e o cuidar (Pedagogia Orgânica): canteiros de chás (ervas medicinais), hortas, frutíferas, flores; acompanhar o crescimento e a colheita; observar fileiras de formigas; e brincar de fazer comidinha com terra e areia. Com o “elemento ar”, as brincadeiras com bolhas de sabão e pipas de sacolas plásticas; sentir o vento e acompanhar o movimento das plantas. Já com o “elemento fogo”, desenvolvemos experiências sensoriais com chamas em gravetos e em velas, e acendimento da fogueira nas festividades

juninas. Também ampliamos os estudos sobre a magia do fogo e o mito da caverna com o auxílio de vídeos e curtas metragens.

A nossa intenção, enquanto equipe do CMEI, é firmar as propostas das investigações com a coletividade que exerce diferentes papéis na equipe. Para tanto, refletimos com a gestão pedagógica do CMEI, sobre as novas experiências a serem investigadas, materiais e suportes necessários para a realização do trabalho no cotidiano.

Como foco dessa relevância, temos esse olhar para a exploração dos elementos da natureza. A relação entre as partes interna e externa do CMEI convida os educadores a partilharem e construir propostas que envolvem tempos de trabalho, apreciação dos materiais e adequação dos recursos e suportes para as investigações que fazem parte de todo o contexto junto às crianças.

Destacamos as experiências pensadas pelos educadores em cada espaço de referência. Sempre com o olhar ao tempo de atenção e de concentração da criança, considerando suas vivências e experiências, seus gostos, vontades e necessidades no ambiente coletivo onde estão inseridas. Ou seja, o que interessa aos bebês? E às crianças de 2 e 3 anos? São indagações constantes na equipe. É com essa lente investigativa que dá lugar à realização das propostas e se expande para a estruturação da pedagogia orgânica, na busca de firmar a sua base em um processo brincante, criativo e cultural.

Apresentamos, a seguir, um relato de experiência das crianças. Nele, apontamos que existem, no planejamento inicial, circunstâncias não previstas de interação dos diversos grupos de crianças. Há junção dos grupos de crianças entre uma proposta e outra em que depende da comunicação oportuna entre os educadores.

O relato de experiência foi intitulado “Colheita de elementos da natureza e plantação coletiva”. Nesse dia, a educadora acolheu cinco crianças no berçário. Após o acolhimento do grupo, brincou com jogos de montar no espaço interno. Em seguida, fizeram para o desjejum na praça do CMEI e foram para a área externa, onde há várias plantações. Lá, a educadora sentou com as crianças em círculo para explicar o que iriam fazer e distribuiu alguns saquinhos para as crianças coletarem elementos da natureza: folhas e flores caídas e terra.

Durante a colheita, as crianças se interessaram por um buraco que estava perto de uma árvore que havia caído no espaço externo do CMEI. Nesse momento, a educadora explicou o que havia acontecido com a árvore e, que, provavelmente aquele buraco tenha surgido durante as fortes chuvas. As crianças investigaram aquela situação e, curiosas, coletaram terra do buraco, colocaram nas plantações e também levaram para o espaço de referência. Em seguida, encontraram outro grupo de crianças a semearem plantas ornamentais e foram convidados para ajudar no plantio.

As coletas realizadas pelas crianças serviram como acervo para outras propostas com arte, pintura, escultura e modelagem. Como afirma Tiriba (2005, p.15), nas pesquisas sobre criança e natureza, que “As crianças são espécies que se renovam sobre a terra. Uma espécie que faz história. As crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura [...]”. A autora ainda enfatiza que, “a conjugação dessas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e enquanto ser de cultura, implica numa concepção de espaço educativo que conjugue o respeito à biodiversidade [...]”.

Nas experiências com os elementos naturais, as crianças também trazem as suas vivências e os seus hábitos e são oportunizadas a situações de ressignificação. Algumas crianças, ao iniciarem uma experiência com terra, por exemplo, demonstram receio ao toque. Mas, ao perceberem as demais a brincarem, seja com instrumentos próprios para esse contexto (pá, balde, rastelo) ou com as próprias mãos, desperta-lhes o interesse e aproximam-se, pegam uma ferramenta e nas próximas situações oportunizadas já apresentam um pouco mais de afinidade e apreço. Assim, surgem futuras investigações oriundas das vivências das crianças.

É um exercício constante dentro e fora dos espaços de referência para ampliação das possibilidades do trabalho com materiais orgânicos e aumento do acervo de sementes, folhas, gravetos, pedrinhas e flores. Aprender a ver todo o processo de criação brincante, como uma âncora cravada na terra do CMEI, envolve a participação da família e da equipe no entendimento da proposta e no envio de novos elementos orgânicos para o referido acervo.

A nossa intenção, enquanto instituição de educação infantil, é firmar as propostas das investigações com os elementos da natureza e com a coletividade que exerce diferentes papéis na equipe em prol da construção do currículo interno. O processo de investigação coletiva, visa à partilha de materiais e ideias trazidas pela equipe com o objetivo de estreitar o uso dos materiais estruturados e ampliar o uso de materiais não-estruturados com foco na pedagogia orgânica. Destacamos, ainda, como as propostas pensadas para exploração do orgânico, em cada espaço de referência, agregam valor ao olhar do tempo de atenção e concentração da criança em determinada proposição.

Como aponta Tiriba (2005, p.16), “[...] Cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na terra, não podemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado”.

#### Algumas Considerações

Os encontros, as relações e os saberes compartilhados na primeira infância são uma máxima no cotidiano brincante do CMEI. Explorar os saberes com os quatro elementos da natureza está respaldado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, que norteia o fazer pedagógico e o processo de aprendizagem e desenvolvimento numa perceptiva da educação integral. As crianças e os bebês, como protagonistas do processo de aprendizagem, buscam uma compreensão integral e uma prática investigativa que associam liberdade, meio ambiente, preservação da vida e da natureza e, ao mesmo tempo, o interesse e a curiosidade nas brincadeiras ao ar livre como um direito de aprendizagem.

Desde que nascem, os bebês e as crianças pequenas procuram experimentar, através da curiosidade aguçada e da descoberta de sensações, explicações para os fenômenos da natureza no seu ambiente. São curiosos por natureza e buscam a compreensão das questões relacionadas ao mundo sociocultural e ao mundo físico com os seus fenômenos naturais.

Nesse contexto, os bebês e as crianças pequenas, ao brincarem ao ar livre e em contato com a natureza, vivenciam as transformações na natureza. E tais brincadeiras envolvem movimentos, gestos e sensações. Em uma brincadeira proposta com água e potinhos reutilizáveis, os bebês e as crianças constroem e elaboraram suas teorias investigativas sobre volume, peso e temperatura.

Portanto, aprendizagens que, inicialmente se apresentavam muito complexas, são exploradas e vividas gradualmente. Os bebês e as crianças ampliam suas aprendizagens, descobertas e curiosidades sobre o mundo físico e suas transformações na natureza.

No decorrer desta escrita, perceberam-se muitos momentos caracterizados pela finura do olhar atento e da presença disponível do educador em relação à percepção dos interesses das crianças diante dos elementos da natureza coletados para o brincar. Também focamos nosso olhar nas crianças, percebemos que elas procuravam ou criavam espaços onde pudessem descobrir coisas novas na terra do CMEI. Pareciam querer um lugar reservado para encontrar tais elementos com mais privacidade e intimidade. Era a lógica do “achar primeiro diante dos seus olhos”. Só depois, partilhavam com o seu grupo e comemoravam com a alegria da descoberta do material.

Cabe considerar que adultos e crianças, na partilha de construção e reconstrução do cotidiano, parecem encontrar a companhia do seu mundo interior, repleto de fantasias, descobertas, imaginações, sentimentos, emoções e ideias. Portanto, as crianças nos apontam um caminho de pluralidade de interesses relacionados ao trabalho com a pedagogia orgânica e os elementos da natureza, em que as percepções e os ritmos individuais devem ser respeitados.

#### Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, Brasília: MEC/SEB, 2019, Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao-comum-curricular-bncc>.. Acesso em: 19 de set de 2023.
- BUITONI. Dulcilia Schroeder. De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora Editora, 2006.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. *É brincando que se aprende: a experiência da Te-arte na educação infantil*. Curitiba: Appris, 2015.

TIRIBA, Lea. *Crianças, natureza e educação*. 2005. Disponível em: <<http://anped.org.br/sites/>> Acesso em: 22 de set. 2023.



# MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**Possibilidades de encontro entre as  
crianças e os livros**

*Úrsula Gabriela Dantas de Menezes<sup>69</sup>  
Denise Maria de Carvalho Lopes<sup>70</sup>*

EIXO TEMÁTICO. Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esta pesquisa analisa práticas pedagógicas que visam a interação das crianças com a literatura, concebendo a educação como processo/conjunto de práticas sociais de (trans)formação de pessoas mediante a apropriação da cultura em relações de interação-mediação-significação e a literatura como linguagem-arte essencial à educação de crianças. Com olhar qualitativo articulado a

---

<sup>69</sup> Pedagoga (UFRJ), Mestre em Educação (UFRN). Professora do Núcleo de Educação da Infância da UFRN, Natal, RN, Brasil. Contato: [ursula@nei.ufrn.br](mailto:ursula@nei.ufrn.br).

<sup>70</sup> Pedagoga (UFRN), Doutora em Educação (UFRN). Professora do Centro de Educação da UFRN, Natal, RN, Brasil. Contato: [denisemclufrn@gmail.com](mailto:denisemclufrn@gmail.com).

proposições interacionistas e discursivas e mediante entrevistas com professoras que atuam na Educação Infantil, o estudo demonstrou diferentes práticas docentes que oportunizam encontros das crianças com os livros.

Palavras-Chave: Educação. Literatura. Práticas Pedagógicas. Infâncias. Crianças.

### Introdução

Em contextos-situações socioculturais de possibilidades, as crianças são-podem ser, desde cedo, convidadas a mergulhar no universo fabulado por meio de diferentes práticas culturais, como, por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta, nos sonhos, nos jogos ou, de modo especial, quando interagem, em situações de mediação – social e simbólica – com alguma das manifestações-expressões ficcionais que há muito tempo circulam na sociedade, seja na modalidade oral ou escrita. Em todas as atividades citadas, existe um ponto de partida com diferentes possibilidades de desenvolvimento e de final, pois a fabulação, por envolver a atribuição de sentidos a uma dada situação é, ao mesmo tempo, uma atividade humana, tanto constituinte, quanto dependente da nossa subjetividade e, por conseguinte, dos modos como nos relacionamos com o mundo, com nós mesmos e com o outro, modos esses singulares, mas elaborados nas relações socialmente vividas.

Nesse sentido, entendida como linguagem e obra de arte viabilizada pela palavra e produção ficcional que nos permite fantasiar, imaginar, fruir, viver outras vidas, aventuras, encontros e confrontos, a literatura assume um papel primordial nos processos formativos dos sujeitos, pois favorece a apropriação de diferentes modos de relação, por meio da aproximação e do distanciamento dos personagens e das situações e contextos, viabilizando e ampliando processos de apropriação da cultura, o que se torna ainda mais acentuado no contexto da educação das infâncias, uma vez que as crianças têm a imaginação e a fantasia como modos fundamentais de produção de sentidos sobre as realidades onde vivem – em articulação com essas realidades – o que constitui seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, convertem-se em direito das crianças enquanto sujeitos humanos. (Cademartori, 2009; Candido, 1995).

Considerando, como afirma Vigotski (2007) que o encontro entre as crianças com os objetos da cultura não são diretos, mas sempre mediados por outros da cultura, é crucial que instituições educacionais e práticas educativas que atuam com crianças – na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – organizem estratégias de modo a assegurar oportunidades significativas de interação-encontros das crianças com a prática-linguagem literária – com obras literárias de diversos gêneros, formatos, estilos, autores, propostas gráficas e qualidade textual e estética. Essas oportunidades constituem situações de interação e mediação e precisam ter, enquanto práticas pedagógicas, intencionalidade e sistematicidade,

Partindo dessas considerações, o presente trabalho tem como objeto de estudo as práticas de mediação que favorecem o encontro entre as crianças e os livros, a partir de um recorte dos dados construídos no contexto de uma pesquisa mais ampla e já concluída, em nível de Mestrado, que abordou acervos e práticas de e com a literatura na Educação Infantil. Desse modo, o nosso objetivo é analisar, segundo a perspectiva das professoras, modos como oportunizam, em suas práticas pedagógicas, possibilidades de interação das crianças com a literatura.

Pela natureza da pesquisa, que envolve a necessidade de um olhar atento e o aprofundamento das relações estabelecidas nos diálogos desenvolvidos durante a construção dos dados, nos orientamos por princípios da abordagem qualitativa e por princípios propostos por Vigotski (2007) em sua abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, articulados à proposições de M. Bakhtin (2011) para os estudos acerca de processos humanos ou para as pesquisas nas Ciências Humanas que precisam considerar, segundo os autores: as especificidades humanas e as relações entre os objetos de conhecimento com seus contextos, o permanente movimento de constituição, os dados como produções de sentidos-textos em relação pesquisador-pesquisados – a centralidade da linguagem e da produção como coparticipação. Assumindo essas premissas, realizamos entrevistas, entendidas como situações de interação dialógica, com quatro professoras e uma mediadora de leitura da biblioteca (que também é professora), que atuam em contexto da

educação infantil há mais de cinco anos. O campo da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – de Natal, RN, instituição reconhecida na rede pública como de referência, inclusive no trabalho específico com a literatura, o que se destaca já no espaço da biblioteca que se mostra amplo, com um acervo significativo em termos quantitativos e qualitativos, o que também foi possível sistematizar no estudo.

Práticas desenvolvidas pelas professoras do CMEI para mediação de interações das crianças com a leitura literária

Mediante a realização das entrevistas foi possível construir um conjunto de dados pertinentes às práticas desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da instituição, reconhecidas por elas, a partir de nossa proposição de pesquisa, como sendo situações em que elas têm, como objetivo central, possibilitar o encontro entre as crianças e a literatura. Além de seus relatos orais, orientados por questões integrantes do guia de entrevistas, as professoras disponibilizaram também registros fotográficos feitos durante atividades de/com a leitura literária, em diferentes momentos e com diferentes estratégias.

A análise dos dados foi realizada com uma perspectiva discursiva apontada por Kramer (2003). Nesse processo, a leitura e releitura dos registros-transcrições das entrevistas foi desenvolvida buscando enxergar as particularidades dos sentidos expressados, buscando encontrar aproximações e eixos representativos das práticas relatadas. Nesse movimento, foi possível constatar que a instituição desenvolve um trabalho que vem se consolidando ao longo do tempo e que, na maioria das vezes, o lugar da literatura como linguagem-obra de arte é respeitado, ainda que tenham se evidenciado situações em que leitura literária é realizada com finalidade outra que não a fruição ou experimentação do texto, como, por exemplo, como pretexto para exploração de conteúdos outros, assumindo uma perspectiva reducionista de sua natureza e finalidade, de modo escolarizado ou didatizante ou, ainda, desenvolvida como preenchimento ou ocupação de tempo vago.

Para além dessas situações, os relatos das professoras apontaram diferentes formas de possibilitar, dentro de seus limites e possibilidades, interações das crianças com as obras em práticas literárias, de modo intencional e sistemático, com periodicidade permanente ou eventual. O recorte focalizado nesta pesquisa discute as atividades permanentes, por entender que elas estão mais presentes no cotidiano das crianças, seja com frequência diária ou semanal. No âmbito dessas atividades consideradas permanentes identificadas nos relatos das professoras, foi possível reconhecer e agrupar práticas pedagógicas a partir de suas características:

### *1. Exploração “livre” de livros pelas crianças e mediação da leitura na biblioteca*

Nos relatos das professoras, a exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca foi explicitada por quatro das cinco participantes. Elas relataram que a mediação literária na biblioteca ocorre em dois momentos: a leitura ou contação de história pelas professoras e a exploração do espaço, na qual ocorre a circulação livre pelo ambiente e a escolha dos livros que desejam ler, o que favorece a interação das crianças com o acervo literário, bem como com práticas próprias da leitura, ainda que não saibam ler de modo convencional, experimentando produzir sentidos sobre os textos a partir de outros elementos, como imagens e também de leituras feitas pelas professoras, aspecto relevante à aprendizagem da leitura como parte do processo de apropriação da língua escrita, ainda que este não seja objeto de sistematização na Educação Infantil.

De acordo com as professoras, nos momentos de leitura ou contação de histórias outros recursos podem ser utilizados para diversificar as estratégias de interação das crianças com as narrativas, como fantoches, dedoches, bonecos em palitos, brinquedos, aventais, teatro de madeira ou projeções em televisões, aparelhos tipo DVD e projetores multimídia, por exemplo. Essas práticas realmente se constituem em experiências adequadas, especialmente quando as crianças participam da confecção dos materiais ou da própria contação (Oliveira, 2010; Vieira e Fernandes, 2010).

Além disso, percebemos que as professoras compreendem a diferença entre a leitura e a contação de histórias, o que, de acordo com Corsino (2010), contribui para a experiência das crianças com a literatura, pois nas duas situações elas podem interagir com o universo fabulado por meio de práticas distintas e das múltiplas linguagens.

Quanto à periodicidade, percebemos que a visita à biblioteca faz parte da rotina semanal das crianças, pois cada turma frequenta a biblioteca três vezes por semana, em um horário fixo de 30 minutos para as turmas de Níveis I e II, e 20 minutos para as turmas de berçário, visando garantir o acesso de todos ao espaço e às suas práticas.

### *2. Exploração “livre” de livros pelas crianças e mediação da leitura na sala de referência*

Além da biblioteca, as crianças também podem interagir com os livros de modo livre ou a partir de uma mediação em outros espaços da escola, como na sala de referência, por exemplo. Segundo três professoras participantes da pesquisa, as situações realizadas com essa finalidade envolvem a exploração livre de livros na sala de referência. Entendemos que essa prática se constitui em um espaço privilegiado para o favorecimento da relação entre as crianças e as obras literárias, uma vez que é uma prática convidativa para um mergulho na literatura. Outra estratégia desenvolvida com frequência diária é a leitura de livros pela professora, sem finalidade conteudista, mas com o objetivo de garantir as experiências literárias das crianças.

Com Silva e Martins (2010) defendemos que essa combinação de possibilidades favorece a formação leitora das crianças, a criação de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita e experiências individuais e/ou coletivas com a leitura.

### *3. Sacola literária*

Outra prática permanente citada por todas as professoras durante as entrevistas foi a “sacola literária”, um projeto da escola que visa dinamizar os empréstimos dos livros do acervo e, ainda, a participação das famílias nas experimentações com os textos

literários, por meio do envio diário de obras para a casa das crianças. Para essa atividade, no início de cada período letivo, são disponibilizadas três sacolas em tecido tipo algodão cru para cada turma. Diariamente, três crianças são escolhidas e levam uma sacola com um livro dentro para casa, combinando que no dia seguinte devolverão o material para que outras crianças tenham a oportunidade de levar também.

Desse modo, percebemos que embora o CMEI não disponha de sacolas suficientes para que todas as crianças levem as obras para casa ao mesmo tempo, a estratégia de possibilitar o rodízio de crianças garante que cada uma delas possa levar um livro para casa com uma frequência mínima quinzenal. Além disso, como a biblioteca é um espaço amplo, convidativo e aberto à comunidade escolar, nos momentos em que ainda não é a vez da criança levar a sacola, ela pode fazer um empréstimo junto com os seus responsáveis ou professores de referência.

Portanto, compreendemos que a sacola literária não limita as possibilidades da criança em relação a levar obras literárias para casa, mas se constitui em uma estratégia de mobilização pensada para favorecer o trabalho com a literatura, desde que os livros para o envio sejam selecionados em função da sua natureza artística e não com uma finalidade instrumental.

#### *4. Projetos literários*

Como possibilidade de integração das situações vivenciadas e de ruptura com a fragmentação dos saberes, as professoras entrevistadas indicaram que a escola adota o trabalho com projetos como modo de organização do conteúdo curricular. Como o CMEI pesquisado desenvolve um trabalho de mobilização da comunidade em torno da leitura literária, um dos seus projetos é voltado especificamente para a literatura e tem como título “do berçário à família: com a leitura e com afeto”.

Nesse sentido, inferimos a centralidade atribuída à literatura na instituição pesquisada, pois ela se faz presente em muitos tempos e espaços intencionalmente organizados no local, sendo objeto inclusive

de um projeto escolar mais amplo que conferiu a escola o prêmio Escola de Leitores.

#### Considerações finais

A partir da nossa pesquisa e dos dados construídos e analisados, compreendemos que as professoras da instituição investigada favorecem, em seus limites de invenção, possibilidades significativas de interação entre as crianças e a literatura, considerada em sua dimensão artística, por meio da diversificação de estratégias relacionadas ao desenvolvimento de experiências significativas com os livros, seja por meio da livre exploração do acervo, seja pela intervenção das professoras ou pelo empréstimo de obras, todas essas situações de intervenção-mediação docente entre as crianças e as práticas literárias.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 1995.

CORSINO, Patrícia. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 183-204.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *O professor como mediador das leituras literárias*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 41-54.

SILVA, Marcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. *Experiências de leitura no contexto escolar*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e



COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 23-40.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 107-126.

VIGOTSKI, Levi. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ÁLBUM DA COPA DO MUNDO

**“ESSAS FIGURINHAS VOCÊ NÃO GANHA  
ELAS NO PACOTINHO”:**

**Considerações a partir da Sociologia da  
Infância**

*Anelise Monteiro do Nascimento*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Situado na sociologia da Infância o artigo discute a relação das crianças com o Álbum da Copa do Mundo de 2022.

Metodologicamente foram realizadas observações entre setembro a novembro de 2022, o campo foi a sede social de um clube de futebol carioca. Como conclusão destaca-se que as crianças foram tomadas por uma onda de consumo para completarem o Álbum, mas completar o álbum foi muito mais do colar figurinhas, elas viveram tensões, tiveram que fazer acordos e resignificaram a proposta inicial do álbum que tinha como uma de suas marcas a adesão de um público consumidor pouco reflexivo.

Palavras-Chave: Sociologia da Infância. Cultura infantil. Álbum da Copa do Mundo. Cultura de massa.

## Introdução

O ano de 2022 começou com a retomada integral das atividades presenciais após dois anos de pandemia do Covid 19. Em outubro fomos às urnas e a democracia venceu o fascismo em uma dura eleição presidencial. O candidato de direita tomou nosso maior símbolo como marca de sua campanha: a bandeira nacional. Seus seguidores, em busca de uma novo projeto de nação: excludente, misógino e racista, aderiram ao uniforme da seleção brasileira de futebol como estratégia de identificação. A camisa amarela, que desde a década de 50 identificava a “seleção canarinho”, passou a ser usada por apoiadores da ditadura, do fim dos direitos humanos e adoradores de armas. Ao longo da campanha, colocar a bandeira do Brasil nas janelas e sair às ruas com a camisa da seleção brasileira, virou uma prática associada ao candidato de direita. A derrota desse grupo nas urnas coincidiu com outro marco desse mesmo ano, a Copa Do Mundo, que pela primeira vez em 22 edições, ocorreu em novembro, dado às condições climáticas de sua sede, o Qatar.

A Copa do Mundo materializou, por um lado, a celebração da vida, com a volta dos eventos presenciais, e por outro, a festa da democracia, com a retomada da bandeira e da camisa da seleção como símbolos da identidade nacional.

Este percurso neste texto, se justifica porque o uso da camisa da seleção brasileira de futebol como objeto de identificação política demonstra que, para o brasileiro, o futebol vai além das quatro linhas dos gramados dos estádios onde são realizadas as partidas, e, portanto, se torna um fenômeno social digno de investigações sociológicas.

Neste contexto, tomamos como objeto de investigação um dos desdobramentos da Copa, o Álbum da Copa do Mundo, mas, nossa experiência com pesquisas indica que nenhum objeto de investigação pode ser considerado fora de seu contexto. Assim, entendemos a Copa do Mundo como um fenômeno social total (Mauss, 1974) e o Álbum da Copa como seu desdobramento no âmbito da cultura de massa (Horkheimer; Adorno, 1947).

Trata-se de uma experiência que nasce no terreno da maternidade, quando uma mãe acompanha seu filho no esforço de completar o

Álbum da Copa e se materializa quando essa mãe, também pesquisadora, encontra nessa atividade um fenômeno sociológico rico no qual emergem os temas da cultura, do consumo, da geração, do sentimento de pertencimento e de classe social.

Na pesquisa buscamos responder à seguinte questão: como as crianças se apropriam do Álbum da Copa do Mundo e o integram à cultura infantil?

Metodologicamente foram realizadas conversas com adultos e crianças, além de observações sistemáticas no período de setembro a novembro de 2022. O campo empírico foi a sede social de um clube de futebol carioca da primeira divisão. A pesquisa buscou privilegiar as crianças nesta prática, nesse artigo vamos trabalhar com uma das categorias de análise: “Essa aqui é edição do Brasil: o Álbum como elemento da cultura de massa”.

Sociologia da Infância: base de referência para pensar as crianças e duas culturas

Vamos começar o debate apresentando alguns aspectos da Sociologia da Infância (SI), campo que dá suporte à escolha do Álbum da Copa como elemento para pensar a cultura infantil.

A SI como campo do conhecimento que estudamos hoje, nasce de encontros entre pesquisadores que se voltam para as práticas de socialização das crianças em pesquisas cujos resultados foram sistematizados por Regine Sirota e Cléopâtre Montandon em publicação temática da revue *Éducation et Sociétés*, no ano de 1998.

A partir do levantamento realizado pelas autoras, é possível concluir que as pesquisas que dão origem ao campo da SI apresentam alguns pontos comuns, dentre eles estão: (1) noção de que a infância é uma construção social; (2) que os modos de construção da infância são variáveis tanto diacronicamente quanto sincronicamente; (3) que a infância é um componente da cultura e da sociedade; é uma forma estrutural que não desaparece; (4) que as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo, produtoras e produtos dos processos sociais; (5) que a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis

clássicas como classe social, gênero e etnia. Inicialmente os temas predominantes eram: as relações entre gerações, as relações sociais entre crianças; as crianças como um grupo de idade e categoria estrutural da sociedade; e os diferentes dispositivos institucionais destinados às crianças e seus efeitos sobre elas. (NASCIMENTO, p. 2013).

Esses temas se desdobraram ao longo dos anos em pesquisas que buscam compreender os pontos de vista das crianças sobre o mundo, dentro e fora da escola. O tema que trazemos para o debate, se insere em uma série de pesquisas que se voltam para a relação entre a infância e a cultura (Octobre, Sirota, 2013; Arleo, Delanade, 2010). Trata-se de colocar em perspectiva o Álbum da Copa como elemento que se situa entre cultura de massa e a cultura infantil. As pesquisas como esta buscam analisar objetos (e práticas) que as crianças não participam de suas concepções, mas que, em um movimento interativo de colaboração e de reconhecimento, são inseridos por elas na cultura infantil. Assim, elementos que a priori poderiam ser vistos como produção cultural para as crianças/adultos, se tornam produção cultural das crianças (Brougère, 2010). Essa é uma vertente pouco explorada da SI, o que justificou a elaboração dessa investigação e agora a divulgação de parte dos resultados.

O referencial teórico dialoga com uma literatura francesa ainda não traduzida para o português, são estudos sobre: filmes, séries de televisão, jogos, jogos de vídeo, jogos de cartas, livros, álbuns, revistas em quadrinho, Mangás, alimentação, vestimentas. São, segundo Brougère (2010) temas, personagens, universos, gêneros narrativos que circulam de um suporte para outro, mantendo algo em comum entre eles como, por exemplo: o jogo e filme, o filme e o site. São elementos de uma cultura que se desenvolve a partir do encontro entre mídias que saturam a vida da criança pela sua onipresença (BROUGÈRE, 2010, p. 32 e 33). Algumas pesquisas concluídas com esse recortes apontam que o ato de possuir os objetos da cultura de massa, não significa necessariamente suas inclusões na cultura infantil. Para entender a passagem o artefato da cultura de massa, para a cultura da infância, é preciso conhecer o que as crianças fazem a partir de/e com estes objetos, jogos e práticas culturais. Esse foi

nosso esforço ao analisar a relação das crianças com o Álbum da Copa do Mundo.

O que produzem as crianças a partir do Álbum da Copa do Mundo

A categoria eleita como recorte para esse texto: “Essa aqui é edição do Brasil: o Álbum como elemento da cultura de massa” apresenta o projeto gráfico e a estrutura do Álbum da Copa do Mundo para discutir a inclusão de várias estratégias de estímulo ao consumo presentes nesse artefato e como que as crianças se posicionam frente a elas.

O Álbum da Copa possui oitenta páginas divididas entre: espaços para colar as figurinhas que representam os jogadores; espaços para as figurinhas que representam os símbolos da Copa, dentre eles a bola da Copa, que se chama Al Rihla; uma página destinada às figurinhas dos estádios onde os jogos irão acontecer, além de informações como o calendário da competição e o histórico de Copas passadas. O Álbum possui interface com a editora responsável por sua publicação. A partir desta interface é possível criar um crômo personalizado e colocar em espaço previamente a ele destinado na contracapa da publicação. Há também uma interface com o site da Fifa para acesso a mais conteúdos e estratégias para completar o Álbum selecionando as figurinhas faltantes e “ganhar prêmios”. Outro aspecto que merece destaque, é a existência de um página vinculada a um refrigerante muito consumido mundialmente. Nela estão oito espaços para figurinhas que não são encontradas nos pacotes vendidos nas bancas de jornais. No Álbum não há informações sobre como obtê-las, somente um QR code com a mensagem “baixe o aplicativo e escaneie o QR Code para os momentos em que você #acredita na magia”. Artur, uma das crianças participantes da pesquisa descreve o que seria o slogan “#acredita na magia”.

*Essa página aqui é sub ligas da Coca Cola. Ela também é uma daquelas páginas especiais que quando você ganha ela, você ficha assim UAU...Mas essas figurinhas dessa página são muito diferentes de todas as outras. Essas figurinhas você não ganha elas no pacotinho. Aí você pensa ah deve ser raro né? Não, é impossível tirar elas do pacotinho, isso porque como está escrito ela é uma figurinha da Coca Cola, então nada mais tem sentido*

*né?, você ganha ela cortando o rótulo da Coca Cola. Eu descobri ela meio que por acidente...*

Como descrito por Brougère (2010) o Álbum da Copa possui a complexidade dos objetos da cultura de massa. Para Borba (2005) no mundo contemporâneo o imbricamento entre a economia, o consumo e a cultura de massa atuam “na produção da nossa vida material e simbólica, influenciando e controlando os campos de significados através dos quais compreendemos a nós mesmos e ao mundo que nos circunda” (BORBA, 2005, p. 01). Nesse contexto, a autora destaca que as crianças constituem uma importante fatia do mercado, e que um olhar da indústria do consumo para esse público, provocou “um incremento da produção cultural voltada para a infância, sobretudo daquela da ordem da cultura do consumo e da cultura de massa” (idem, p. 02). Esse incremento no caso do Álbum da Copa está tanto na existência de diferentes publicações com o mesmo conteúdo, variando os arranjos gráficos de capa, até a diversidade de interfaces.

O primeiro Álbum que chegou as bancas do Brasil possuía capa na gramatura de papel cartão, nas semanas seguintes foi publicado o Álbum com a capa dura. No meio da temporada, mais próximo ao evento, foram publicadas as versões de luxo com capas duras nas cores dourada e prateada. As crianças participantes da pesquisa contaram que o Álbum foi publicado no mundo todo, mas que em cada país possuía suas especificidades.

Todas as crianças observadas preencheram o Álbum, algumas até mais de um exemplar, o que demonstra o poder aquisitivo desse grupo. O Álbum possui espaço para 670 figurinhas, mesmo sem figurinhas repetidas, seria preciso 134 pacotinhos para completar o Álbum, ou seja, o investimento inicial foi de R\$ 546,00. Cabe destacar que no período o salário mínimo brasileiro era de R\$ 1.212,00. Algumas crianças observadas preencheram o Álbum em menos de um mês.

O site “Lunetas - Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias” publicou matéria com o Título “Álbum da Copa para quem? Preços altos restringem a brincadeira”. O site chama atenção para os movimentos de exclusão, na prática de colecionar figurinhas.

Sobre à apropriação das crianças dos códigos de consumo subliminares presentes no artefato, muitas finalizaram o Álbum sem

completar a página da Coca Cola, e a ausência desses cromos, não foi questionada em nenhum dos momentos observados. As figurinhas da Coca Cola se inserem em outra dimensão do consumo, essa não vinculada ao poder aquisitivo, mas ao hábito de beber refrigerantes, o que não era uma prática de muitas famílias. Na medida em que os Álbuns iam sendo completados e a página da Coca Cola seguia sem nenhuma figurinha, as crianças consolavam umas às outras “mas a página da Coca Cola não conta, você completou sim o Álbum da Copa”.

#### Considerações finais

Como conclusão destaca-se que, se por um lado as crianças pesquisadas foram tomadas por uma onda de consumo que as fez terminarem o álbum em um período só possível para crianças dessa classe social, por outros, não aderiram de forma direta às estratégias de consumo que ligavam o álbum a outros produtos. Assim, dentre as estratégias de apropriação do Álbum da Copa como elemento da cultura infantil, podemos dizer que a inclusão de uma página cujo acesso às figurinhas se dava por meio diferente do usual comprar pacotes nas bancas ou trocar entre os pares, não alcançou, nesse grupo, “a magia” proposta no slogan da página dedicada à Coca Cola. As crianças estiveram mais empenhas em completar as outras páginas do Álbum e usar as figurinhas restantes para jogar bafo.

#### Referências

BORBA, Angela. Infância e Cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. Revista TEIAS. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005

BROUGÈRE. Brougère. Culture de masse et culture enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. Culture enfantines. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

DELALANDE, Julie. Introduction, Pratiques Enfantines À L'écart des Adultes. In: Des enfants entre eux. Paris, Éditions Autrement, 2009.



HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (Orgs.), *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1947.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. In: . *Sociologia e antropologia*. v. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974

NASCIMENTO, A. *Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais*. Tese de doutorado, PUC/RIO, 2013.

OCTOBRE, Sylvie; SIROTA, Régine. *L'enfant et ses cultures*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2013.

RAMOS, Edurada. *Álbum da Copa para quem? Preços altos restringem a brincadeira*. LUNETAS, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/publicidade-album-copa-do-mundo/> Acesso em: 03/03/2023.

# CRIANÇAR NA ESCOLA PÚBLICA

## O direito à educação lúdica das crianças de seis anos

*Waléria Fortes de Oliveira<sup>71</sup>  
Adriano Edo Neuenfeldt<sup>72</sup>  
Viktoria Cartana Silva Brum<sup>73</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação em uma perspectiva lúdica e interdisciplinar, que vem sendo construída em diálogo (FREIRE, 2013) e cooperação (NÓVOA, 2022). Nessa pesquisa-ação participaram os pesquisadores do grupo de pesquisa Criançar,

---

<sup>71</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica. Professora Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: [waleriafortes@gmail.com](mailto:waleriafortes@gmail.com).

<sup>72</sup> Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Pesquisador do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: [adrianoneuenfeldt@gmail.com](mailto:adrianoneuenfeldt@gmail.com).

<sup>73</sup> Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: [viktoria.brum@acad.ufsm.br](mailto:viktoria.brum@acad.ufsm.br).

um professor e crianças de uma escola pública municipal, além de trinta e um estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria-RS. A partir do estudo foi possível conhecer aprendizagens realizadas pelos participantes e a contribuição desta experiência para a construção de uma educação lúdica e interdisciplinar.

Palavras-Chave: Direitos das crianças. Educação lúdica. Jogos. Projeto pedagógico. Infâncias.

### Introdução

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes cranceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. (BARROS, 2018, p. 67)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação em uma perspectiva lúdica, que vem sendo construída, em diálogo (FREIRE, 2013) e cooperação (NÓVOA, 2022), com as(os) pesquisadoras(os) do grupo de pesquisa Criançar e o professor de uma turma de dez crianças de seis anos de uma escola pública municipal da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

Essa educação e formação de professoras(es) construídas pelo Criançar, desde sua criação em 2011, tem sido alicerçada na ludicidade, na dialogicidade entre teoria e prática e também nas demandas das(os) professoras(res) da educação infantil e anos iniciais e das crianças com as(os) quais temos aprendido nas escolas parceiras deste grupo, aproximando universidade e escola.

A contribuição deste grupo de pesquisa para a formação lúdica tem se voltado “aos achadouros das infâncias de Manoel de Barros, ou seja, em estar entre as crianças, envolver-se e aprender com elas’ (OLIVEIRA e NEUENFELDT, 2018, p. 4). Nos nossos projetos destinados à formação profissional inicial no curso de Pedagogia e à formação continuada das(os) professoras(es), o Criançar vem afirmando a centralidade da criança, o protagonismo infantil, a ludicidade e a criatividade como eixos norteadores das ações educativas.

O Grupo tem buscado difundir a ideia da(o) profissional docente, adolescente ou adulto, que joga com crianças e possibilita o jogar entre elas, democratizando algo que lhes é por direito, e em comunhão com outros que têm nas “(...) raízes cranceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2008, p. 187), das coisas mais importantes do mundo das crianças.

Aqui relatamos uma pesquisa-ação (THIOLENT, 2003) alicerçada em referenciais sobre a ludicidade, o jogar/brincar (FORTUNA, 2010) na escola e a interdisciplinaridade, através da criação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (BARBOSA e HORN, 2008) com crianças de seis anos

- já que esta perspectiva de projetos é alternativa escolhida pelas(os) gestoras(es) e professoras(es) da escola incluída nesse estudo. Além da participação das(os) pesquisadoras(es) do Criançar e do professor das crianças de seis anos, contamos também com as(os) estudantes de Pedagogia, matriculados na disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, visando, desde o início do curso, o exercício da docência no ambiente escolar.

Construímos este projeto com a temática passaredo a partir de um livro infantil e dez jogos sobre pássaros, os quais foram criados por um dos pesquisadores do Criançar a partir de diferentes áreas do conhecimento, de modo integrado. Com a participação de trinta e um estudantes, lemos a história infantil e propusemos às oito crianças de seis anos jogarmos juntos, distribuindo todos em duas salas, uma com o professor que trabalha diariamente com elas e outra com uma estudante de Pedagogia, integrante deste grupo de pesquisa. Através dessa investigação, realizada na escola, viemos a conhecer algumas das aprendizagens que foram realizadas pelos participantes e a contribuição desta experiência para a construção de uma educação lúdica, em que as crianças tenham assegurados seus direitos à brincar/jogar e aprender na escola.

#### Referenciais

Esta pesquisa está alicerçada na concepção do brincar como um direito fundamental das crianças, expresso no 4º princípio da Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que também traz no 7º princípio o direito à aprender e desfrutar de jogos e brincadeiras na educação escolar, garantindo-lhe o acesso ao patrimônio cultural – lúdico – da humanidade.

As crianças de seis anos, incluídas nesse estudo, têm direito a aprenderem “brincando/jogando” – concebidos como equivalentes por Fortuna (2010, p. 113) - na escola. Instauramos, assim, “o desejo, o significado e o prazer de [...] aprender nas escolas por meio da brincadeira”, possibilitando-lhe seu sucesso escolar e sua inclusão social (FORTUNA, 2010, p. 108).

As brincadeiras e jogos propiciam, além desse aprendizado acerca dos conhecimentos, que as crianças aprendam sobre quem são e exercitem-se como diferentes das demais, convivendo e sendo

aceitas como são. Jogando, as crianças vivenciam sentimentos, como raiva entre outros, em relação aos jogadores, transformados em adversários, podendo vir a regular estes sentimentos e enfrentar a frustração que advém da derrota. Embora possam competir, ao jogar também podem aprender a cooperar, ou seja, operar com o outro, já que dois ou mais jogadores podem ser necessários para a realização de um jogo, sendo esse aprendizado muito importante no desenvolvimento de cada uma.

É brincando/jogando que elas constroem suas aprendizagens, bem como se desenvolvem como pessoas, protagonistas, como demonstrou Morais e Oliveira (2017) em uma pesquisa-ação realizada com crianças de 4 e 5 anos em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública na cidade de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). O brincar repercute ainda no equilíbrio afetivo das crianças, contribuindo para a apropriação de signos sociais e, assim, possibilitando a transformação da consciência infantil, já que exige formas mais complexas de relacionamento com seu ambiente (VYGOTSKY, 2007). Ao brincar, há um desenvolvimento de várias funções cognitivas, que estão interligadas - afeto, motricidade, língua oral, percepção, representação, memória, entre outras, segundo Vygotsky e colaboradores, da vertente histórico-cultural.

A estes referenciais, acrescentamos a questão da interdisciplinaridade quando optamos por criar e desenvolver um projeto pedagógico (BARBOSA e HORN, 2008), através do qual as crianças pudessem jogar/brincar e aprender diferentes conhecimentos de modo integrado.

#### Metodologia

Concebemos o estudo como uma pesquisa qualitativa e metodologicamente como uma pesquisa-ação da qual participaram três pesquisadoras(es) do Criançar, o professor das crianças de seis anos de uma escola pública municipal e trinta e um estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

Para Thiollent (2003, p. 14), a pesquisa-ação pode ser “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nessa pesquisa, as(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) tanto da escola quanto da universidade vem buscando construir uma educação – e também formação de professoras(es) – alicerçada na ludicidade e interdisciplinaridade, através de projetos, que trabalham os conhecimentos, integralmente.

Para realizar esta investigação, utilizamos um diário de campo, onde documentamos as ideias e percepções de todas(os) participantes a respeito do projeto desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia. Além disso, criamos uma pasta digital com fotos, que registraram as ações e interações, os jogos, e onde armazenamos também os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos participantes da pesquisa.

Neste diário, registramos os momentos dessa investigação que iniciou com a contação de uma história com a temática dos pássaros para oito crianças de seis anos. Após, foram divididas em dois grupos, sendo que quatro crianças ficaram com dezesseis estudantes de Pedagogia numa sala e as outras quatro ficaram em sua sala junto com seu professor e outras quinze estudantes, conforme está representado na Figura 1, na sequência. Numa sala, onde só estavam os estudantes de Pedagogia e metade do grupo de crianças, havia quatro mesas com jogos diferentes com a temática dos pássaros, sendo cada mesa composta por uma criança e as(os) estudantes.

Figura 1 – Estudantes de Pedagogia jogando.



Fonte: Dos autores, 2023.

Na outra sala, onde estavam o professor das crianças, havia uma mesa com o professor, quatro crianças e algumas estudantes, que foram trocando com outras(os) para que todas(os) pudessem observar e também jogar/brincar com elas (Figura 2). Todas as oito crianças da mesma turma tiveram a oportunidade de jogarem os oito jogos, durante uma tarde, todavia com grupos diferentes.

Figura 2 – Professor jogando com crianças



Fonte: Dos autores, 2023.

Embora o projeto tenha iniciado nesta tarde, o professor recebeu a caixa com todos os jogos para que pudesse prosseguir o desenvolvimento desse projeto pedagógico com as crianças, já que nesta escola todas(os) professoras(es) trabalham com projetos – construídos com as crianças, como mostram, a seguir, nossas fotos com quatro projetos desenvolvidos e apresentados para as famílias (Figura 3). Através dos projetos, estes profissionais vêm trabalhando os conhecimentos, de modo integrado e lúdico.

Figura 3 – Exemplos de projetos desenvolvidos pela escola



Fonte: Dos autores, 2023.

#### Discussão de resultados

Apontamos algumas discussões sobre a educação lúdica e interdisciplinar para as crianças de seis anos que estão na escola, destacando a repercussão tanto nas suas aprendizagens e desenvolvimento infantil quanto nas aprendizagens das(os) estudantes, em momento inicial de sua formação profissional.

Destacamos nos relatos de várias estudantes que, ao observarem e participarem dos jogos junto com as crianças, compreenderam que elas podem “aprender brincando” e, assim, construir conhecimentos e desenvolverem-se cognitivamente. Ao jogarem juntas(os), as(os) estudantes perceberam o potencial das crianças para aprenderem, de tal modo que todas conseguiram jogar os oito jogos a partir de uma única explicação ou melhor dizendo aprenderam a jogar jogando.

Ressaltamos outro aprendizado apontado por várias estudantes, que são traduzidos nas palavras de uma delas. “Aprendi que podemos trabalhar de maneira lúdica com todas as matérias juntas”, relatou uma das estudantes. Concluíram que podem ensinar os conhecimentos integradamente, ao observarem as crianças aprendendo os conhecimentos de modo integrado, já que a maioria dos oito jogos foram construídos a partir de várias áreas do conhecimento.

Constatamos, juntamente com as(os) estudantes, que os jogos promoveram as interações e, conseqüentemente, o desenvolvimento de vários aspectos, entre eles a afetividade e a socialização das crianças, na medida em que proporcionaram trocas de ideias, experiências, conhecimentos e negociação sobre as regras de cada um dos oito jogos.

Percebemos que algumas estudantes aprenderam a olhar, de modo sensível, bem como escutar as crianças, conhecendo seus desejos, suas necessidades, sendo isso importante para a construção de projetos futuros.

Lemos, finalmente, relatos dizendo que conseguiram relacionar o que estão estudando na disciplina de Psicologia da Educação com as práticas com as crianças na escola, ou seja, experienciando o diálogo entre teoria e prática. “A experiência dos jogos com as crianças me trouxe aprendizagens significativas referente a tudo que venho aprendendo no curso de pedagogia” disse uma das estudantes.

#### Considerações

Com esta pesquisa, o Criançar afirma suas “raízes criancieiras” (BARROS, 2018), ou seja, de que queremos estar entre as crianças, nos envolvermos e aprendermos com elas. Junto com elas e suas(eus) professoras(es) que atuam na escola, queremos construir nossas



ações educativas, como buscamos fazer aqui, a partir de alguns eixos norteadores como a centralidade da criança, o protagonismo infantil, a ludicidade, a criatividade e a interdisciplinaridade.

Com ações, dialógicas e cooperativas, com as professoras(es), que estão em diferentes momentos formativos, queremos prosseguir difundindo, como fizemos nesta pesquisa-ação, a ideia do profissional que brinca/joga com crianças e possibilita o brincar/jogar entre elas, democratizando algo que lhes é por direito, e em comunhão com outros que têm as mesmas raízes criancieiras e a visão das coisas importantes do mundo das crianças.

Acreditamos que juntos, no espaço escolar, podemos construir uma educação lúdica onde as crianças tenham garantidos seus direitos, onde possam aprender brincando/jogando, exercitando-se como protagonistas e desenvolvendo-se, integralmente. É também na escola que podemos possibilitar o exercício da docência aos estudantes de Pedagogia e construir os conhecimentos como professoras(es), aproximando as duas instituições aqui envolvidas – universidade e escola.

#### Referências

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Manoel. 2018. Memórias Inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

FORTUNA, T. R. Brincar com os diferentes e as diferença: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M B.; FORTUNA, T. R. Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORAIS, M. C. de M.; OLIVEIRA, W. F. de. Brincares: da espontaneidade à mediação. In: MELLO, Débora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva (orgs). Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em 17 de junho de 2023.

OLIVEIRA, W.F.; NEUENFELDT, A.E. Cimento na janela e outras histórias sobre a vida na escola. Santa Maria, Palotti, 2018.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# AS SIGNIFICAÇÕES PARA OS LETRAMENTOS NO BERÇÁRIO

**Lúcia e o livro “Borba, o gato”**

*Kelly Jessie Queiroz Penafiel<sup>74</sup>  
Maria de Fátima Cardoso Gomes<sup>75</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este texto discute o *telling case*; Lúcia e suas vivências de letramentos que fizeram parte de pesquisa longitudinal e etnográfica que buscou compreender como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, considerando as

---

<sup>74</sup> Pedagoga (Universidade Federal de Rondônia), Doutora em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). Professora da Universidade Federal de Rondônia, campus de Vilhena. Contato: [kellyjessierm@unir.br](mailto:kellyjessierm@unir.br)

<sup>75</sup> Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Bolsista em Produtividade de Pesquisa, CNPq e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de aula (GEPSA). contato: [mafa@ufmg.br](mailto:mafa@ufmg.br).

[vivências-letramentos] com base na Teoria Histórico-cultural e na Etnografia em Educação. As significações produzidas por Lúcia nos dão elementos para compreender o humano como social, construtor de culturas por meio das emoções e das linguagens em uso. Palavras-Chave: Vivências-Letramentos. Educação Infantil.

### Introdução

Este texto tem como objetivo compreender o que contou como letramentos e quais os sentidos e significados atribuídos a eles por Lúcia que contava com três anos de idade no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A pesquisa insere-se no âmbito do Programa de pesquisa intitulado *Infância e Escolarização*, sob a coordenação das professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais. A construção do material empírico, de 2017 a 2020, teve como base um vasto banco de dados com quase 900 horas de filmagens, anotações em diário de campo e fotografias construído pelos membros dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA)<sup>76</sup> e Grupo de Estudos em Cultura, Educação, Infância (EnLaCeI)<sup>77</sup>.

Para desenvolver a pesquisa nos pautamos pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Esses pressupostos implicaram na busca do aprofundamento de conceitos como letramentos como atividade humana, vivências, método da unidade de análise, sentidos e significados, a perspectiva holística, contrastiva e iterativo-responsiva.

O artigo está organizado em quatro seções: introdução, pressupostos teórico-metodológicos e o desenho da pesquisa, descrição e análise de um subevento no qual Lúcia<sup>78</sup> (caso expressivo) evidencia diferentes significações para os livros infantis. Por fim, as considerações finais.

---

<sup>76</sup> Site: <https://gepsa.com.br>

<sup>77</sup> Site: <https://enlacei.com.br/>

<sup>78</sup> O projeto do Programa de Pesquisa foi devidamente submetido à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisas da UFMG, tendo sido aprovado sob o CAAE n.º 62621316.9.0000.5149. Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

### Vivências-Letramentos como atividades humanas

Compreendemos que os letramentos são atividades humanas que pressupõem a compreensão da leitura e da escrita como linguagens em uso que acontecem na cultura do berçário e da sala de atividades das crianças pequenas. Portanto, as “práticas sociais de escrita, práticas exclusivamente humanas, são situadas, frutos da necessidade, vontade ou motivação de professores e alunos que as exercem” (Gomes, 2020, p. 31-32). Isso significa assumir que a leitura e a escrita devem ser atos relevantes para a vida das pessoas, que envolve a indivisibilidade entre [*afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso*] (ACCL) e, portanto, não se limita à aquisição de habilidades individuais.

Vigotski rejeita a instrução como mecânica e, no caso específico da leitura e da escrita, sua redução a sequências de habilidades isoladas ensinadas sob a forma de estágios sucessivos. Ao contrário, enfatiza “a criação de contextos sociais nos quais as crianças aprendem ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado” (Moll, 1996, p. 10), desde as primeiras hipóteses de escrita formuladas pelos aprendizes, ou seja, desde o rabisco à escrita ortográfica (Gomes, Dias, Vargas, 2017).

Dessa perspectiva, os letramentos coexistem com viver nossas vidas através de tempos, espaços, mídias e diversos papéis e atividades das quais tomamos parte. Neves, Gomes e Dominici (2021) demonstram que os letramentos das crianças bem pequenas devem ser analisados em termos do que significam para as próprias crianças e não em termos de habilidades escolares futuras, pois, ao transformar a natureza dos letramentos, bebês e crianças pequenas transformam a si mesmos.

Esse processo de produção cultural dos letramentos é social, individual e coletivo e tem como elemento constitutivo as significações. A relação entre atividade humana e significação é compreendida por Aguiar e Ozella (2016, p. 226) nos seguintes termos: “[...] a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os

significados”. Sobre esse aspecto, Vygotski (1983/1995) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação que transforma o natural em cultural. A relação entre ato e atribuição de significado e sentido se apresenta como princípio do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças pequenas.

#### *O Telling case de Lúcia*

*Lúcia* nasceu em 09/06/2016 e foi matriculada na EMEI Tupi em 2017 juntamente com seu irmão gêmeo Danilo. Os gêmeos são declarados brancos na ficha de matrícula. O pai e a mãe de Lúcia têm Ensino Superior incompleto, moram em casa cedida e declararam renda per capita de R\$ 225,00, em 2019. O pai estava desempregado nesse ano. Em 2017, Lúcia era uma bebê pequenina que raramente chorava. Nos momentos de alimentação, sempre comia bem e era uma das primeiras a despertar depois do sono. Lúcia demonstrava gostar muito do ambiente escolar e ter facilidade de se aproximar de seus colegas. O interesse de Lúcia por músicas e cantigas, livros e histórias sempre ficou evidente. Ela se envolvia nessas práticas, com frequência, sugerindo repertórios, sobretudo da Galinha Pintadinha. Segundo Gomes, Dias, Silva (2008, p. 60), o *Telling Case* (caso expressivo) é uma “narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados, que fornecem elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema”.

#### *Subevento “Lúcia e o livro Borba, o gato” - dia 21/08/2018*






As vivências de Lúcia no berçário em 2017 foram mediadas pela exploração do meio, pela atribuição de sentidos para os livros, coletiva e individualmente, que de objetos que se pode empurrar, morder, explorar, cheirar, rasgar, passaram à significações como segurá-los na posição vertical, apontar ilustrações com o dedo, balbuciar; anunciar o conteúdo do livro, revelando a transformação cultural dos bebês, que teve a direção do social para o individual, sendo esse processo de individuação social por natureza.

Em 2018, os eventos e subeventos nos mostraram que a unidade de análise *Vivências/Letramentos* se tornou visível quando revelou o contraste das formas como Lúcia se apropria dos letramentos ao longo do tempo. Diferente de 2017, em que o artefato livro parecia não se diferenciar de qualquer outro, agora, Lúcia atribuíra a ele, novas significações, percebendo que o livro é para ser lido individual e/ou coletivamente. Isso fica evidente no subevento “*Lúcia e o livro Borba, o gato*” que passaremos a analisar.

O ciclo de atividades da tarde do dia 21/08/2018, na Turma do Abraço, incluiu o despertar, o lanche da tarde realizado no refeitório da EMEI Tupi e, na volta à sala de atividades, brinquedos variados foram disponibilizados pela professora Verônica. Depois, uma atividade de colagem com folhas secas foi realizada pela turma que, em seguida, saiu para brincar no parquinho. Ao final do dia, aproximadamente 16h40min, a turma havia jantado e feito a higiene dos dentes e aguardava o momento da saída. As professoras Verônica, Carla e a auxiliar Flávia espalharam livros pelo chão. O subevento, que será interpretado e analisado a partir do Quadro 1, fez parte do evento “*Leitura de livros e revistas*”. Nas sequências discursivas apresentadas nas linhas 9 a 13 podemos ver como Lúcia explorava o livro, ao observar atentamente a contracapa, olhando para as fotos da autora e da ilustradora. Ter conhecimento da autora e ilustradora do livro fez parte das vivências de leitura da turma em 2018.

Quadro 1 - Sequências Discursivas “Lúcia e o livro Borba, o gato” -  
21/08/2018

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras, auxiliares e pesquisadoras	Video frames
--------	-------------------	------------------------------------	---	--------------

9	00:00:55	Lúcia abre novamente o livro do gato e diz: <i>Era um gatinho/ muito levadinho/</i>	A professora afaga Marcela e diz: <i>ela está/cansadinha/</i>	
10	00:01:00	Lúcia está atenta ao livro, gesticula e fala baixinho. Isaura pega uma página solta de um livro, mostra a Lúcia e diz: <i>Peguei/ olha/</i> Lúcia está tão compenetrada com o livro do gato que parece nem perceber a fala da colega		
11	00:01:06	Lúcia continua envolvida com o livro e não percebe Isaura jogando livros ao seu lado		
12	00:01:26	Lúcia exclama: <i>Ah/ que lindo/</i> olhando para a ilustração do gato no livro. Ela vai folheando o livro e acariciando as imagens do gato	Verônica diz após Lúcia: <i>Ah/ que linda/</i>	
13	00:02:35	Lúcia chega na contracapa, sorri para a foto da autora e diz acenando: <i>Tchau/</i>		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ao iniciar sua leitura dizendo “*Era um gatinho/ muito levadinho/*” o tom de voz usado é mais incisivo nesse momento. Lúcia estava atenta



ao livro e gesticulava, falava baixinho parecendo estar contando a história para si mesma. À medida que ia folheando e acariciando as imagens do gato, as vocalizações de surpresa e de encanto evidenciam-se. Observamos que, ao chegar ao final do livro, Lúcia foi direto para a contracapa e acenou com a mão para a foto da autora e ilustradora e disse “*tchau*”.

O subevento que acabamos de apresentar indica que contar uma história, para Lúcia, envolvia o corpo, as emoções, a surpresa na voz e nos movimentos e o diálogo com autora e ilustradora. Percebemos assim que o corpo de Lúcia parece viver e sentir a leitura. Vigotski (2001) afirma que o pensamento não se reflete na palavra, é realizado nela: o pensamento é mediado internamente pelo significado e por detrás dele há sempre uma tendência afetivo-volitiva. Na mesma trilha de pensamento, Van Der Veer e Valsiner (2014) defendem que entre o plano do pensamento e o da palavra falada, pode-se encontrar o plano da fala interior, na qual o sentido tem precedência sobre o significado. Ou seja, a palavra desprovida de pensamento é morta, mas o pensamento não incorporado na palavra é uma sombra. No subevento “*Lúcia e o livro “Borba, o gato”*”, percebemos, na fala de Lúcia, as emoções, os impulsos, necessidades e motivações que a levaram a exclamar “*Ah/que lindo!*” e se despedir da autora e da ilustradora como se despede em um diálogo ao finalizá-lo.

Lúcia nos mostra que a orientação afetivo-volitiva não se separa da intencionalidade da fala, um e outro – pensamento/fala – estão fundidos em uma unidade inseparável constituindo e sendo constituída por outra unidade [*vivências-letramentos*].

O acesso e contato com livros literários estão presentes nas vivências de Lúcia desde 2017 na EMEI Tupi. Manusear, virar, apertar, morder, cheirar e dar tchau para o livro são formas como Lúcia se apropriou dos significados e sentidos desse artefato. Nas sequências discursivas apresentadas podemos ver a expressão de surpresa no rostinho de Lúcia diante do livro. Isso nos mostra como ela estava engajada em sua atividade de leitura. Partindo dessas possibilidades de interpretação, tendemos a concordar com Goulemot (2011) para quem a leitura é produção de sentido e de gozo, que contém vários sentidos e significados.

As vivências de cada criança, e especialmente de Lúcia, no berçário, na sala de atividades de um e dois anos, são marcadas por diferentes possibilidades de (con)vivência com os colegas, as professoras, auxiliares e com as pesquisadoras. Podemos afirmar, com base em Toassa (2011), que as vivências de letramentos de Lúcia englobam o processo de tomada de consciência dos sentidos e significados para as vivências de letramentos como uma das formas de relação com o mundo. Consciência que é, para Vygotski (1983/1995), um sistema que integra o mundo e nele opera, não sendo restrito ao intrapsíquico. Sistema que é, ao mesmo tempo, afetivo e intelectual e não pode ser separado da vida em sociedade.

#### Considerações finais

Ao analisar o subevento “Lúcia e o livro Borba, o gato”, partindo de uma perspectiva histórica, percebemos que as significações produzidas por Lúcia nos dão elementos para compreender o humano como social, construtor de culturas por meio das emoções e das linguagens em uso. Isso significa que desenvolvemos nossa cognição por meio dos afetos, das culturas e das linguagens em uso (fala, escrita, gestos etc.) na sala do berçário. Tal compreensão nos autoriza a dizer que bebês e as crianças bem pequenas também produzem discursos, pois seus corpos, seus gestos e movimentos nos dão indícios do que eles falam, sentem, pensam, brincam e, portanto, pelas afecções dos corpos, eles constroem sentidos e significados para suas vivências-letramentos, e é indício de que os letramentos não podem ser vistos como atividades imparciais, mas carregados de afetos e ideologias.

#### Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n.26, 2016, p. 222-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 set. 2023.

GOMES, M. F. C. Memorial: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Teoria histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. Alfabetização e Letramento na Sala de Aula, Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. Práticas de leitura. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 3-27.

NEVES, V. F. A.; GOMES, M. F. C.; DOMINICI, I. C. Literacy in the Making: Integrating Infant's Emotions, Embodiment, and Cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. In: KATZ, L.; WILSON, M. (eds) Understanding the worlds of young children. Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing, INC, 2021. p. 13-35.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas: Papyrus, 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VYGOTSKI, L. S. Problema del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, Tomo III. Madrid, España: Visor, 1983/1995.

VYGOTSKI, L. S. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas Tomo II. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

# OLHARES QUE SE CRUZAM EM ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURAS PARA BEBÊS

*Claudia Pimentel<sup>79</sup>  
Juliana Fernandes Montalvão Mateus<sup>80</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação oral

## RESUMO

Interessa perceber espaços de livro e leitura nas suas possibilidades de interação dos bebês, como espaço de partilha de realidade afetiva (REYES, 2007), entendo que para a criança existe o “espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta” (LIMA, 1989, p. 30). O que leva os olhares de bebês e mediadores se cruzarem nesses espaços, num encontro de interesses e sensibilidades? A pesquisa em andamento considera estratégias didáticas oral-visual-gestual-tátil para nortear o trabalho dos docentes com bebês e leituras.

---

<sup>79</sup> Professora do Departamento de Ensino Superior DESU-INES, pesquisadora do campo da Educação Infantil, da Linha de Pesquisa 1 Educação de Surdos e suas interfaces - Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos RJ/BR. Email:cpimentel@ines.gov.br. Pós-doutoranda pela UFMG

<sup>80</sup> Graduada em Licenciatura em Letras Libras (Universidade Federal de Santa Catarina- 2012), pós-graduada (Latu sensu) em Libras- Língua Brasileira de Sinais (Faculdade Eficaz Maringá- 2013), mestranda do Departamento de Ensino Superior DESU-INES. Email: julinda426@hotmail.com

Palavras-Chaves: Literatura infantil, Espaços de livro e leitura, Bebeteca, Didática.

A pesquisa em andamento no pós-doutorado sobre bebeteca toma como hipótese que o mediador da leitura deve ter critérios para selecionar livros para bebês e considerar estratégias didáticas oral-visual-gestual-tátil para atrair a atenção, apoiar a compreensão do texto, sensibilizar para a leitura literária, garantir o direito de conhecer-se. Esse estudo se articula a pesquisas anteriores sobre espaços de livro e leitura, realizadas com orientandos surdos e ouvintes. Os registros analisados foram produzidos dentro dos princípios da ética em pesquisa. O objetivo da pesquisa é refletir sobre essa “coreografia” de gestos, olhares, objetos na hora da leitura, considerando o todo do objeto livro e objetos muitas vezes se fazem presentes no momento da leitura para e com as crianças.

A pesquisa toma como referencial teórico autores como Yolanda Reys (2007), que traz a imagem da “coreografia da casa” a ser compreendida pelo bebê; Colwyn Trevarthen *et all* (2022), que contribuem para entender os bebês e sua capacidade de comunicação, perceptível por repetições de expressões faciais, movimentos de braços e mãos entre outras; e Paddy Lad (2011) e os estudos surdos, que consideram as modalidades de aprendizagem viso-gestual-tátil, enfatizando a importância de texturas, ampliações, objetos e outros elementos necessários à construção de estratégias didáticas no ensino. É interesse da pesquisa perceber espaços de livro e leitura nas suas possibilidades de interação dos bebês, como espaço de partilha de realidade afetiva (REYES, 2007), entendendo que para a criança existe o “espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta” (LIMA, 1989, p. 30). Para critérios de qualidade dos livros de literatura infantil, Andrade e Corsino (2007) contribuem para que elementos como a relação entre texto, ilustração e projeto gráfico sejam considerados.

Alguns princípios importantes para a pesquisa dizem respeito ao fato que, no trabalho rotineiro na educação infantil, importa escolher livros que ofereçam segurança para a livre exploração e acesso dos bebês. Em primeiro lugar, o adulto deve gostar de ler e ter boas expectativas em relação a possibilidade de sensibilizar as crianças para a leitura.

No entanto, no âmbito da formação profissional, é preciso ir mais além do gostar do livro e considerar: i) critérios de escolha de livros; ii) elementos para compreender a diversidade na relação entre texto, imagem, projeto gráfico do livro; iii) critérios de escolha de objetos e espaços para a hora de contar histórias para os bebês:

i) critérios de escolha de livros: No que tange os critérios de escolha de livros, importa considerar que existe uma série de livros para bebês com primeiros conceitos e informações, e aqueles que trazem o texto literário. Em sua maioria, os livros para os bebês apresentam forte interação entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico e livros informativos ganham cada vez mais arte nesse universo, o que torna relevante o olhar para o livro de forma a perceber sua proposta preponderante, se literária ou informativa. Há ainda os livros de imagem, em que a narrativa se dá de forma ágrafa. É importante, portanto, considerar que os espaços como uma bebeteca contemplam uma variedade de livros e que a diversidade deve ser considerada nas escolhas. Um tipo de livro não exclui outro, sendo interesse contemplar livros com ou sem texto verbal, com proposta preponderante ficcional ou informativa.

ii) elementos para compreender a diversidade na relação entre texto, imagem, projeto gráfico do livro,: Andrade e Corsino (2007) analisam o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2005, que teve o propósito de enviar livros para as escolas para constituir acervos compostos por uma diversidade de propostas literárias (bibliodiversidade), tais como: poemas (trava-língua, adivinha, parlendas, prosa rimada, contos cumulativos), narrativas curtas (contos, crônicas, lendas, textos da tradição oral, mitologia, fábulas, apólogos), narrativas longas (romances e novelas), textos teatrais, livros de imagem. Atualmente, os livros literários para a educação infantil estão contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022. Os programas que enviam livros para as escolas públicas nacionais sofrem com periodicidade incerta e critérios que, algumas vezes, em seus editais, fogem ao que vem sendo proposto por pesquisas acadêmicas como qualidade do livro para crianças bem pequenas. Uma análise inicial dos acervos selecionados pelo PNLD 2022 indica que a literatura prevalece apesar do que prevê seu edital.

A qualidade nos livros selecionados é o que esperamos dos acervos que em breve chegarão a todas as escolas públicas.

Tendo em vista os livros para os bebês, espera-se que prevaleça a elaboração da linguagem literária - seus recursos linguísticos e efeitos estéticos, a pertinência temática avaliada através do foco dado ao interlocutor e em sua produção de sentidos, considerando a relação polifonia-polissemia. Os aspectos gráficos dos livros também devem ser considerados, tais como a função da ilustração que pode afetar o universo significativo da obra, acrescentando possível valor estético, e a função do projeto gráfico, no que tange ao formato do livro, da capa, da relação entre mancha do texto e ilustração, papel, tipo de letra e diagramação. Entende-se que, ainda que a narrativa seja ágrafa, esses critérios permanecem válidos.

A editora Banco del Libro da Venezuela<sup>81</sup>, em 2001, lançou o livro “Mucho libros para niños – um guia para reconocerlos y nombralos” para ajudar os professores e educadores a situarem-se no universo cada vez mais diversificado dos livros infantis. Autores, como Bordini (1996) que estuda a poesia infantil e Ramos (2011) que estuda a ilustração, contribuem para alicerçar critérios de escolha de livros para as crianças pequenas.

iii) critérios de escolha de objetos e espaços para a hora de contar histórias para os bebês: Alguns resultados da pesquisa serão ilustrados por fotografias e registros imagéticos. A figura 1 apresenta um espaço preparado para receber bebês e crianças bem pequenas para a hora da leitura. A princípio, o espaço está livre para os bebês, espaço “neutro”, confortável e seguro. A medida em que são oferecidas leituras para os bebês, além dos livros, suas ilustrações e projetos-gráficos, são trazidos bonecos e objetos que remetem às ilustrações e situações importantes do texto literário, de forma: a chamar a atenção dos bebês; a tornar cada vez mais explícitos conceitos implícitos; apoiar as interações e a brincadeira com e a partir do enredo apresentado pela leitura do livro (figura 2):

Figura 1: espaço “neutro”

Figura 2: bonecos e objetos relacionados ao texto e às

---

<sup>81</sup> Muchos libros para niños Una guía para reconocerlos y nombrarlos. Series Colección Formemos Lectores. Editor: Caracas Banco del Libro, 2001,

ilustrações do livro



Muitas vezes, os mediadores usam artefatos tais como bonecos, chocalhos, móveis para atrair o olhar do bebê para a leitura do livro. Esses e outros indícios de que está na hora da leitura merecem atenção dos educadores. A melhor forma de congregiar olhares e interesses para o livro é procurar pistas tanto nas ilustrações (cores, tipo de grafismo, personagens, cenários), quanto em referências culturais presentes nos textos, como no caso de temáticas como a indígena ou a afro referenciada por exemplo, mas também outras como animais de determinado continente, fauna, flora etc. Os objetos, cenários e figurinos que porventura possam ser adotados na hora da mediação da leitura, devem ser escolhidos de forma criteriosa para que o interesse se volte para o livro, para a explicitação de conceitos e ações, para a melhor compreensão do texto e do contexto apresentados aos bebês a partir e com os livros. Para a “coreografia” da leitura em espaços de livro e leitura como uma bebeteca, a biblioteca infantil ou a sala de leitura, há que se considerar que o trabalho rotineiro planejado e não improvisado, muitas vezes feito a várias mãos, de professores, arte-educadores e até mesmo das crianças começa e volta ao livro e ao imaginário por ele instaurado.

No campo da educação de surdos e surdos-cegos (baixa visão), as modalidades de aprendizagem viso-gestual-tátil, a qualidade dos livros e a adequação dos objetos e arrumação dos espaços ganham



relevância. Ao passo que a escrita da língua de sinais ainda “engatinha”, no Brasil, avançam traduções a adaptações para os surdos com amplo uso do registro em vídeo. Há uma confluência histórica entre o reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução e de comunicação dos surdos com a disseminação das mídias móveis (smartfones, tablet) e o aumento da circulação de livros infantis ilustrados, o que tem elevado a qualidade estética de materiais gravados e editados em língua de sinais para bebês e crianças bem pequenas. Considerando os princípios apresentados, em especial os olhares que se cruzam, partindo do livro e voltando a ele, foram produzidos protótipos de livros em que são inseridos QRcodes para a versão em Libras, como se pode ver na figura 3. Foram considerados também objetos de transporte dos livros (bolsas). Para os livros traduzidos e adaptados para a cultura surda e com o objetivo de manter as duas línguas presentes (Português escrito e língua de sinais), as bolsas destacam o universo da Literatura Surda (Figura 4). Outras ideias que aguçam o olhar, ampliam conceitos, estimulam o cuidado e circulação dos livros podem ser retiradas do próprio contexto da obra e suas ilustrações (Figura 5). Esses resultados exemplificam alguns materiais que podem ajudar o encontro dos olhares para os livros:

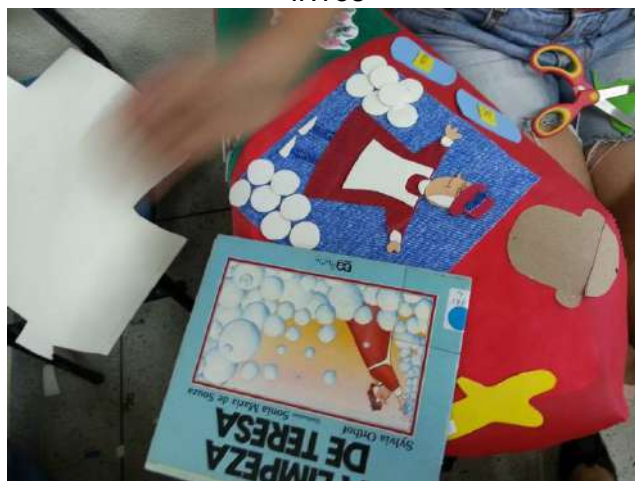
Figura 3: Inserção de QRcode de forma a garantir o encontro de olhares para o livro



Figura 4: Bolsas para livros traduzidos para Libras



Figura 5: Objetos com texturas construídos a exemplo da estética dos livros



Como considerações finais deste artigo, entende-se que os direitos das crianças, em especial os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) indicados no documento brasileiro do Ministério da Educação, intitulado Base Nacional Comum Curricular<sup>82</sup> (BNCC), implicam em uma série de princípios estéticos que devem perpassar a formação inicial de professores, futuros mediadores da leitura de bebês e crianças pequenas, quando o objetivo é apoiar a leitura com e para os bebês. Critérios de escolha de livros, formas de construir acervos baseados

---

<sup>82</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC): <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

nos princípios da bibliodiversidade, estratégias didáticas que sensibilizem as crianças para a leitura são alguns elementos que merecem atenção nos currículos das licenciaturas.

Ao olhar os livros para os bebês, chama a atenção a quantidade de projetos gráficos que apoiam textos informativos sobre cores e texturas, objetos, meios de transportes, comidas, flores e outros conceitos iniciais, com forte apelo para ampliação do vocabulário e do conhecimento da realidade que cerca as crianças e contribuem para conhecerem-se melhor. Percebe-se que nesses livros há investimento no material de que são feitos (páginas cartonadas, capa dura, tecido, plástico), nos cortes das páginas, com abas a serem levantadas, puxadas, viradas, entre outros aspectos gráficos que buscam capturar o olhar dos bebês, a curiosidade tátil, a percepção dos gestos, sendo o mais típico o de apontar para as páginas e personagens, mas não menos importante está o direcionamento do olhar – da esquerda para a direita e de cima para baixo ao ler o texto verbal e outros direcionamentos do olhar ao explorar as ilustrações – e também o olhar para gestos como o de virar as páginas e para elementos participantes da mediação da leitura, como bonecos, objetos e cenários – que, de acordo com as propostas didáticas escolhidas, podem estar presentes ou não na hora da leitura. Como os olhares se cruzam, saem e retornam ao livro, prescrutam expressões faciais, objetos, cenários e figurinos de forma a ampliar a compreensão da leitura é interesse da pesquisa, que se encontra em fase inicial no pós doutorado sobre bebetecas.

Majoritariamente, entende-se que o texto verbal e sua oralização na hora da leitura para as crianças pequenas é o principal fio condutor para a compreensão do que está em jogo no momento da leitura. No entanto, os elementos gráficos agregam, além do valor estético, modalidades diversas de dizer aquilo que o livro pretende dizer. O direcionamento do olhar, a importância de outros elementos além da palavra escrita, as expressões faciais, gestos e movimentos, fazem parte do encontro dos bebês com livros e leituras em espaços de mediação da leitura. Cenários, bonecos e outros elementos para além do livro, muitas vezes utilizados na mediação da leitura para bebês, devem ser escolhidos na intenção de ajudar os bebês e crianças bem pequenas a direcionarem seu olhar (e seu interesse) para a leitura. É

importante que os olhares se cruzem e voltem a atenção para o livro, sem rigidez e de forma lúdica, pois espera-se que o interesse pelo livro seja inaugurado de forma prazerosa.

Entende-se que a educação de surdos amplia o interesse pelos recursos utilizados em projetos de leitura, pois as modalidades visual-gestual-tátil de aprendizagem são fundantes da pedagogia surda. Contudo, entende-se que as contribuições das pesquisas sobre essas modalidades de aprendizagem podem ser incorporadas também em estudos sobre a educação literária para todas as crianças.

Em breve, espera-se observar como os bebês respondem a essas propostas, com o aporte de pesquisas como as de Colwyn Trevarthen *et all* (2022) e de Lima (1989), que contribuem para entender os bebês e sua capacidade de comunicação, que se manifesta em repetições de expressões faciais, movimentos de braços e mãos entre outras, e na forma circulam alegria, medo, proteção, mistério, descoberta, registrando como se situam nesse trânsito de olhares, cenografias e coreografias presentes na hora dos livros.

#### Referências:

ANDRADE, Ludmila Thomé de, e CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs). Literatura – saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p.79-91.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia Infantil. Editora Ática, 1996.

LIMA, Mayumi Souza. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

PADDY, Ladd & GONÇALES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs). Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

RAMOS, Graça. A imagem no livro infantil: caminhos para ler o texto visual. Editora Autêntica, 2011.

REYS, Yolanda. La casa imaginaria: lectura y literatura em la primeira infância. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

TREVARTHEN, Colwyn; AIKTEN, Kenneth J.; GRATIER, Maya. O bebê: nosso professor. São Paulo: Instituto Langage, 2022.

# DIREITO, SABERES E LINGUAGENS

## Escolarização do Público-alvo da Educação Especial no contexto pós-pandêmico em Salvador - BA

*Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de QUEIROZ<sup>83</sup>*

*Isabela Souza Maltez MONÇÃO<sup>84</sup>*

*Raquel Conceição dos SANTOS<sup>85</sup>*

Auxílio financeiro da UFBA/JovemPesq e  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar os desafios vivenciados nas escolas em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e as estratégias adotadas no pós-pandemia. Participaram 23 gestores de escolas de Ensino Fundamental I de Salvador, que responderam um questionário virtual.

---

<sup>83</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Reabilitação, Universidade Federal da Bahia - UFBA<sup>1</sup>. Contato: fernanda.queiroz@ufba.br

<sup>84</sup> Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Bahia - UFBA<sup>2</sup>. Contato: isabela.maltez@ufba.br

<sup>85</sup> Curso de Terapia Ocupacional, Universidade Federal da Bahia - UFBA<sup>3</sup>. Contato: raquelsantoscon@gmail.com

Os dados revelam que os estudantes PAEE enfrentaram desafios maiores que os demais e que o distanciamento social foi o principal desafio. As estratégias foram: adaptações pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e solicitação do auxiliar de desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Infâncias. Público-alvo da Educação Especial. Estratégias pedagógicas.

### Introdução

A infância, compreendida entre os meses iniciais da vida até a adolescência, é um dos períodos mais importantes para o desenvolvimento humano, primordial para oferecer intervenções e atenção que favoreçam o desenvolvimento saudável (Biblioteca Virtual em Saúde; UNICEF, n.d). A criança aprende pelas diversas atividades, promovidas no ambiente familiar, social e escolar, como: atividades de exploração e experimentação dos sentidos, com recursos táteis, sonoros e visuais. Brincadeiras livres e coordenadas, incentivo à imaginação e “faz de conta”, atividades que são as Múltiplas Linguagens da Infância, essenciais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Bersch *et al*, 2019).

Elas podem ser compreendidas como formas de adquirir saberes durante a infância, devem ser estimuladas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, para a experimentação do mundo e traçadas estratégias pedagógicas capazes de promover os objetivos de aprendizagem da criança, sendo primordial levar em consideração suas especificidades.

A Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante o acesso à educação e cada sistema educacional deve levar em consideração as necessidades de cada estudante. O presente trabalho versa a respeito das diferentes linguagens e direitos que o PAEE apresenta, pensando no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

PAEE compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo o Decreto nº 7611/2011, sendo essencial a construção de sistemas educacionais inclusivos que levem em conta as vastas características dos estudantes. A LDB define que o acesso desses alunos à escola

deve ser feito na escola regular, sem qualquer tipo de segregação, compreendendo a necessidade de orientações centradas nas especificidades da criança no AEE.

Assim, questiona-se quais métodos foram utilizados para promover o desenvolvimento infantil a partir das linguagens da infância que competem ao contexto escolar, com o foco, principalmente nas PAEE quando as crianças precisaram ser afastadas do convívio escolar, para a contenção do vírus da Covid-19?

Para dar continuidade às atividades escolares, o Ministério da Educação (MEC), na Portaria nº 343/2020, determinou a substituição das aulas presenciais pelas virtuais, enquanto durasse o distanciamento social. Cabe aos estados e municípios decidirem as melhores medidas para enfrentar os prejuízos provocados pela pandemia, buscando evitar déficits educacionais.

Em Salvador, foco deste trabalho, o Portal da Secretaria de Educação (SMED) cita diversas medidas de enfrentamento a pandemia, como o uso de canais de comunicação, o aplicativo Escola Conectada com transmissão de aulas; uso de acervo digital, canais de transmissão no Youtube e TV. Disponibilização de cestas básicas e o fornecimento de acesso à internet (Secretaria de Educação de Salvador, s.d).

Sobre as estratégias traçadas com objetivo de mitigar os impactos provocados pela pandemia para os estudantes PAEE, pouco se encontra no site da SMED, o que pode revelar a precarização do ensino para eles. Sendo, o objetivo desta pesquisa apresentar os desafios vivenciados nas escolas em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE e as estratégias adotadas no pós pandemia pelas escolas, buscando compreender se foram mantidas as linguagens de aprendizagem da criança e seus direitos.

#### Metodologia

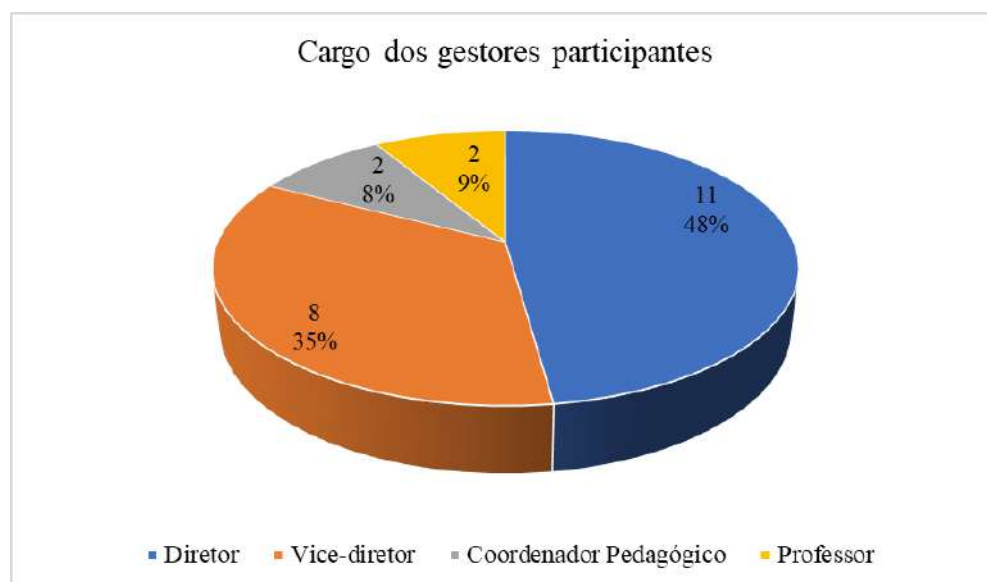
Pesquisa quantitativa descritiva, realizada a partir de questionário disponibilizado pelo Google Forms, com a participação de 23 gestores de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede de ensino de Salvador. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada pelo CAAE:60833122.0.1001.5531, parecer número: 5.757.370.

Para a efetivação da pesquisa, seguiu-se o seguinte traçado: autorização para a realização da pesquisa pela SMED, envio do link do questionário aos gestores, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de modo digital e responderam ao questionário descrevendo a realidade escolar.

### Resultados e Discussões

Com base nos questionários respondidos, expõe-se os resultados. Apresenta-se o perfil dos gestores, o PAEE das escolas participantes e os desafios provocados pela pandemia à sua escolarização. Além das estratégias adotadas pelas escolas no período pós pandemia a fim da superação dos prejuízos. Dos 23 gestores, 22 (96%) são do sexo feminino e 1 (4%) masculino. 11 exercem o cargo de diretor, 8 de vice-diretor, 2 de coordenador pedagógico e 2 de professor.

Gráfico 1: Cargo dos gestores participantes

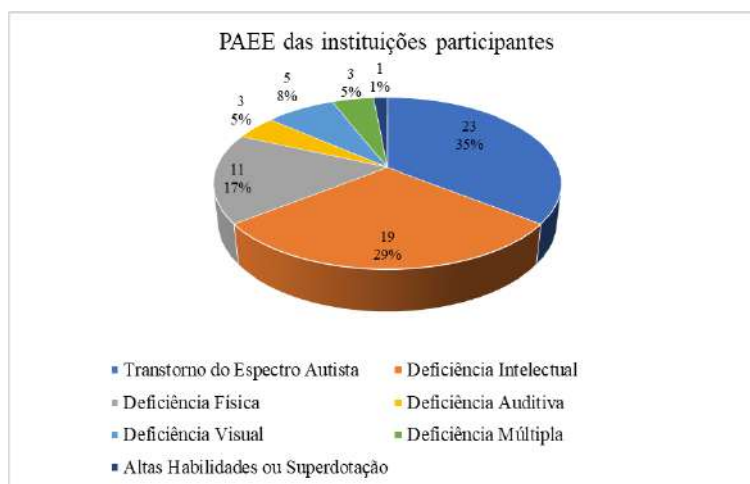


As escolas participantes atenderam estudantes PAEE de 2020 a 2022. Em ordem decrescente, o maior público de estudantes da educação especial nessas escolas foram: Transtorno do Espectro Autista - TEA (35%), Deficiência Intelectual (29%), Deficiência Física



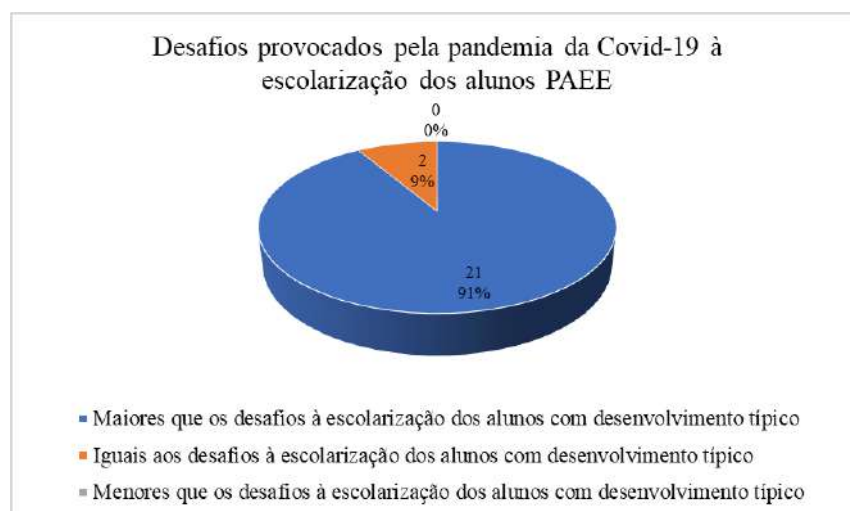
(17%), Deficiência Visual (8%), Deficiência Auditiva e Deficiência Múltipla (5% cada) e Altas Habilidades ou Superdotação (1%).

Gráfico 2: PAEE das escolas participantes



Percebe-se uma maior predominância de estudantes TEA e deficiência intelectual nas escolas pesquisadas. Salienta-se que a inclusão no ensino regular, não é só a efetivação da matrícula, mas a garantia do direito a uma educação que promova a permanência e aprendizado, utilizando das mais diversas linguagens que o favoreçam.

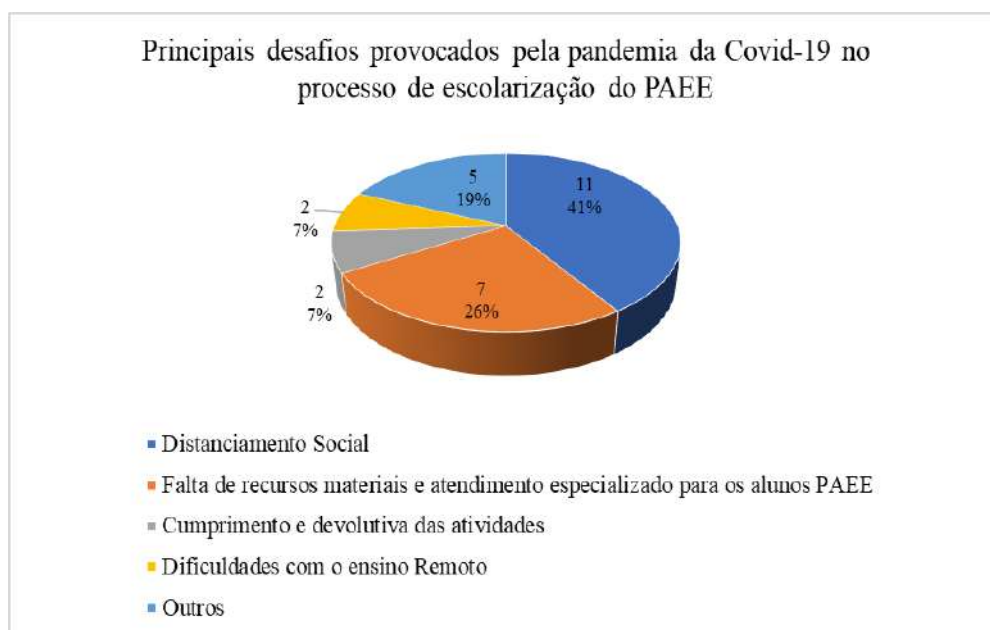
Gráfico 3: Desafios provocados pela pandemia da Covid-19 à escolarização dos alunos PAEE



Dentre os participantes, 21 afirmaram que os desafios provocados pela pandemia à escolarização dos alunos PAEE foram maiores que os desafios dos demais alunos e 2 afirmaram que os desafios foram iguais.

Os dados encontrados escancaram condições já tratadas em outras pesquisas que a pandemia aumentou as disparidades no processo de escolarização presentes no Brasil desde antes da pandemia e com isso, aumentou a necessidade de políticas públicas que pudessem suprir essas disparidades. Macedo (2021) afirma que a educação no Brasil se tornou um privilégio, pois, milhares de estudantes nos anos do isolamento social estiveram sem a garantia do seu direito à educação. E ainda que tivessem sido utilizadas formas de mitigar esses impactos, recorrendo ao acesso de meios virtuais para os encontros remotos com os estudantes, muitos não tinham equipamentos digitais que permitissem conexão adequada à internet. Ainda afirma que, mesmo os estudantes que tinham acesso à internet, com aparelhos adequados não conseguiam realizar o acesso a aulas nas plataformas virtuais, porque, para além desses obstáculos, muitas dificuldades eram ocasionadas pela falta de espaço adequado para estudo em casa, acompanhamento familiar deficitário, potencializado por questões de saúde, sociais, econômicas e de trabalho. É possível concluir, que diversos fatores podem ter dificultado o acesso desses estudantes à educação, situação essa que pode corroborar para consequências no seu desenvolvimento, haja vista que suas formas de linguagem não foram devidamente estimuladas (Bersch, 2019)

Gráfico 4: Principais desafios provocados pela pandemia na escolarização do PAEE

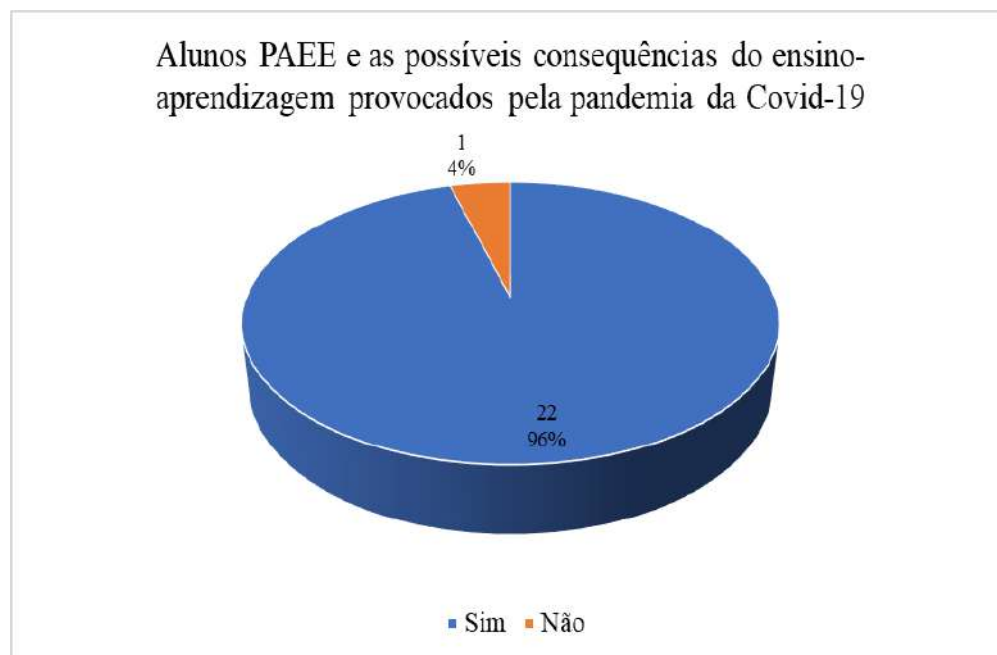


A maioria dos gestores aquiescem que os desafios ocasionados pela pandemia à escolarização do PAEE, foram maiores que os desafios à escolarização dos demais alunos. E apontaram os principais desafios provocados pela pandemia no processo de escolarização do PAEE. O distanciamento social foi apresentado como principal desafio, correspondendo a 41% das respostas. Em seguida, 26% a falta de recursos materiais e AEE para esses alunos, 7% o cumprimento e devolução das atividades e, de igual modo, 7% dificuldades com o ensino remoto. Sobre isso, Queiroz e Melo (2021) apontam que durante a pandemia muitos professores conseguiram manter contato com os estudantes, porém alguns responsáveis não davam devolutiva das atividades enviadas, sendo isso, umas das dificuldades do ensino remoto. Já os outros 19% dos gestores citaram como desafios questões relacionadas com a comunicação, falta de apoio familiar, de rotina e terapias, além do medo das famílias e profissionais com o retorno ao espaço escolar.

O distanciamento social liderou as respostas, sendo apontado como principal desafio. Coaduna ao estudo de Pagaipe *et. al.* (2022) que levantou esta questão como principal desafio do período pandêmico. Como discutem Nascimento, Sousa e Versolato (2020) a pandemia exigiu a rápida adaptação com criação de protocolos de distanciamento social e higiene, com isso, escancarou as desigualdades sociais já evidenciadas na educação brasileira pela não

contemplação do acesso remoto a todos, como foi apontado, pelos gestores, como um dos principais desafios.

Gráfico 5: Alunos PAEE e as consequências do ensino-aprendizagem provocados pela pandemia



Em relação ao ensino-aprendizagem, 96% dos gestores responderam que houve prejuízos para os alunos PAEE e 4%, o que corresponde a uma resposta, afirma que não houve.

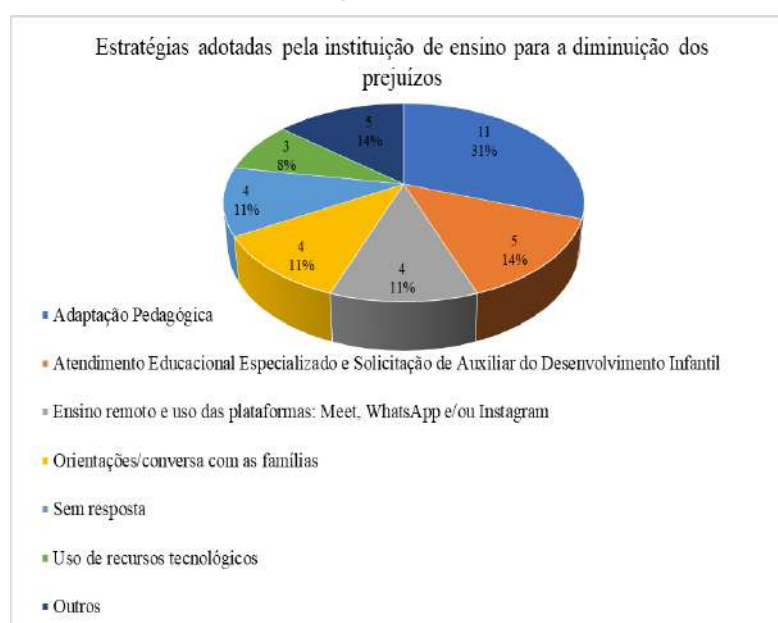
A pandemia trouxe prejuízos para a educação brasileira de modo geral, mas principalmente para os estudantes PAEE, que já vem de uma longa caminhada de busca pela garantia do seu acesso e permanência na escola. Lima et al. (2022) pontuam que a superficialidade como é tratada a educação especial nos cursos de licenciatura contribuem para um despreparo profissional impactando assim na inclusão desses estudantes, compreendendo o desenvolvimento infantil e sua linguagem.

Gráfico 6: Adoção de medidas para superação dos prejuízos provocados neste período



Diante deste cenário, foi necessário a adoção de medidas emergenciais no contexto educacional. Houve prejuízos no processo de ensino-aprendizagem em quase 100% das escolas participantes, sendo necessárias medidas a serem tomadas. Logo, a necessidade da adoção de medidas não fora só higiênica e de distanciamento social para prevenção do contágio, mas também que minimizem os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem neste período atípico. Apresenta-se que 83% das escolas adotaram estratégias para superação dos prejuízos, 13% não adotaram e 4% não responderam.

Gráfico 7: Estratégias adotadas pela escola para a diminuição dos prejuízos



As estratégias adotadas pelas escolas para a diminuição dos prejuízos: 31% utilizaram as adaptações pedagógicas; 14% o AEE e a solicitação de auxiliar do desenvolvimento infantil. Com a mesma porcentagem (11%) apontaram o ensino remoto, uso das plataformas (meet, whatsapp) e orientações às famílias, 11% não responderam, 8% utilizaram recursos tecnológicos e os 14% restantes utilizaram atividades individualizadas no contraturno, contato com as instituições que acompanham as crianças e sistema híbrido. Percebe-se um esforço das escolas para a diminuição dos prejuízos e cumprimento da LDB que prevê “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE (Brasil, 1996).

Gráfico 8: Quem coordenou as estratégias tomadas pela instituição de ensino?



Os dados mostram responsabilidade das escolas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE ao indicarem que 78% das escolas tiveram a iniciativa de coordenar as estratégias para redução dos prejuízos ocasionados pelo período pandêmico, sendo que apenas 9% foram coordenadas pela secretaria de educação e 13% não responderam. Pagaiame et al. (2022) conclui que “é possível notar carência de estudos que dimensionem o trabalho escolar junto a esse público durante a pandemia em âmbito nacional”.

Evidenciamos a necessidade de pesquisas que abordem os prejuízos no ensino-aprendizagem provocados durante o período pandêmico e as estratégias admitidas pós pandemia. Assim, como a socialização desses estudos divulgando as iniciativas das escolas com o compromisso na educação dos estudantes PAEE.

#### Considerações Finais

A escola, espaço essencial para o desenvolvimento humano e promotora de diversas experimentações e exploração do mundo, foi muito impactada pela pandemia. Exigindo uma rápida adaptação diante dos muitos desafios para todo o corpo escolar, desde as crianças até a gestão. A partir dos dados, evidenciou-se que os desafios à escolarização foram ainda maiores para os estudantes PAEE e percebe-se a urgência de estratégias a fim de recuperar danos ocasionados no período.

O distanciamento social foi apontado como principal desafio, sendo adotado o ensino remoto, que trouxe muitas barreiras para o processo de ensino aprendizagem do PAEE que ficaram limitados em relação à promoção das múltiplas linguagens da infância. Embora, diante dos dados foi observado um esforço da própria escola em coordenar estratégias com objetivo da diminuição dos prejuízos.

Destaca-se que o acesso e permanência a uma educação de qualidade é direito de todos. Sendo de extrema importância políticas de inclusão, que compreendam os estudantes PAEE dentro de suas características e especificidades, além do conhecimento de suas formas mais assertivas de aprendizagem.

#### Referências

BERSCH, A. A. S. *et al.* As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas SEAD - Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande -FURG.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. Promulgado pela Presidência da República. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, DF, 2011.

BVSMS - Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde. Dia da Infância: A infância é a etapa mais importante do desenvolvimento físico, social e emocional dos indivíduos.

<https://bvsms.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a%20etapa,social%20e%20emocional%20dos%20indiv%C3%ADduos.>

LIMA, P. V.; NOVATO, T. S.; CARVALHO, M. P. Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia. Revista Brasileira De Educação Especial, vol. 28, 2022.

NASCIMENTO, A.S.B., SOUSA, D.L.S; VERSOLATO, M.S. O impacto da pandemia na educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um balanço. ANPED. 2020. <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto, 2021

PAGAIME, A.; KUMADA, K. M. O.; DRAGO, S.L.S., PRIETO, R. G., MELO, D. C. F.; Artes, A. Educação Especial na Pandemia: Estratégias e Desafios no Ensino Fundamental. Cadernos De Pesquisa, 52, 2022.

Prefeitura Municipal de Salvador. Página sobre a pandemia de COVID-19 na Educação. Salvador, Bahia, Brasil.

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pandemia/>

QUEIROZ, F.M.M.G.; MELO, M.H.S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. Revista Educação Especial, v. 34, 2021.

UNICEF. Desenvolvimento infantil.

<https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>



# PASSARINHOS A PASSARINHAR

*Idnelma Lima da Rocha<sup>86</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

O projeto “Passarinhos a passarinhar”, foi estruturado de modo a consolidar as experiências positivas de inserção e acolhimento do grupo de crianças do Maternal 1, propiciando interações significativas entre as crianças, entre elas e os adultos educadores e famílias e entre elas e o meio físico e natural. A proposta permeou diversas situações de problematização do conhecimento por meio de ações de observar, explorar, comparar, levantar hipóteses, analisar e participar ativamente da construção das suas aprendizagens e de seu processo de desenvolvimento, fomentando o protagonismo infantil.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Acolhimento e adaptação. Infâncias.

## Introdução

Na perspectiva do processo de inserção e acolhimento do grupo de crianças do Maternal 1 (2023), visando ampliar as experiências de interação e relação com os espaços da instituição, o conhecimento do

---

<sup>86</sup> Pedagoga (Universidade do Estado da Bahia), Mestre e Doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas). Professora (Unidade de Educação Infantil Profa. Telma Vitoria – CAP/UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: idnelmar@gmail.com.

meio físico e natural do entorno, assim como, fomentar descobertas e interesses das crianças, as propostas de passeios externos ocorridas nas primeiras semanas de inserção, foram compondo ricas oportunidades de observação as quais possibilitaram vislumbrar elementos que despertavam maior atenção das crianças e potenciais temáticas que demandariam melhor exploração e novas investigações, podendo se constituir em nascedouros dos projeto científicos da turma.

Assim, observou-se nessas oportunidades, que as crianças demonstraram interesse nos pássaros, nas formigas, nas lagartas e outros bichinhos visualizados nesses passeios. Atentas a estes interesses e ao processo vivenciado pelas crianças nessa fase inicial de suas vidas, em que se efetiva a ampliação dos vínculos sociais e afetivos, promovido pelo ambiente educacional que passam a frequentar, as educadoras passaram a refletir sobre algumas possibilidades, e o projeto “passarinhos a passarinhar” foi se delineando.

De fato, o trabalho com projetos didáticos com crianças bem pequenas, gera alguns questionamentos ao se entender que as crianças dessa faixa etária ainda não dominam a capacidade de delimitar problemáticas e traçar caminhos para resolução, característica dos projetos em outras etapas escolares. No entanto, o olhar atento do educador, sobre a realidade vivenciada pelo grupo, pode perceber e elencar temas riquíssimos para a proposição de projetos. Nesse sentido, pensou-se na relação metafórica dos termos “passarinhos” (sentido literal: pássaro pequeno/ sentido figurado: pessoa esperta, astuta) e “passarinhar” (sentido literal: fazer caçada de pássaros/ sentido figurado: perambular, passear), de modo a projetar sequências de ações que proporcionassem estabelecer relações entre a experiência presente das crianças pequenas, em que se encontram vivendo uma nova e importante fase da vida social, em um novo ambiente, separadas de suas famílias e estabelecendo novos afetos e relações com o meio e com outros sujeitos, ou seja, compondo seus primeiros “voos” longe dos seus “ninhos familiares” e explorando seus potenciais. Ao tempo em que, passam a “caçar” conhecimentos, saberes, descobertas, construções de sentidos, ampliando as possibilidades de conhecimento do mundo físico e

natural que as cerca, assim como, associar com os conhecimentos, experiências e construtos essenciais que já compõem seu repertório de aprendizagens e seu processo de desenvolvimento integral.

Sendo assim, o projeto “Passarinhos a passarinhar”, busca consolidar as experiências positivas de inserção e acolhimento do grupo de crianças do Maternal 1, propiciando interações significativas entre as crianças, entre elas e os adultos educadores e famílias e entre elas e o meio físico e natural, proporcionando situações de problematização do conhecimento por meio de ações de observar, explorar, comparar, levantar hipóteses, analisar e participar ativamente da construção das suas aprendizagens e de seu processo de desenvolvimento.

No âmbito da educação infantil, Katz (2016), baseada nas práticas de Reggio Emilia (Itália) aponta algumas contribuições da inclusão de projetos nas práticas, destacando que estes ajudam as crianças a “extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção” (p. 37). Ainda, segundo a autora, o trabalho com projetos encoraja as crianças a tomarem as próprias decisões e a fazerem escolhas, aumentando a confiança em seus poderes intelectuais e reforçando sua disposição em continuar aprendendo.

Marques e Jahnke (2011) consideram que as crianças, desde muito cedo, já desenvolvem ideias sobre o mundo natural que as rodeiam. Têm experiências a respeito do que acontece quando deixam cair, empurram, apertam, arremessam, e assim constroem noções e expectativas relacionadas com a forma como os objetos são percebidos, se movem, desenvolvendo conhecimentos sobre outros aspectos do mundo que as cerca por meio de experiências, por exemplo, com os animais, as plantas, a água, a luz e as sombras, os brinquedos, etc. Essa visão acerca da criança está respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2013) em que se destaca que

[...] desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2013, p. 86).

As DCNEI (Brasil, 2013) também reforçam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Tais eixos se intercalam entre si e entre as vivências proporcionadas às crianças através das relações recíprocas e trocas entre as crianças e os adultos, as crianças entre si, as crianças e os brinquedos ou objetos, as crianças e o ambiente. Assim, ao se planejar as práticas pedagógicas, estas ações e relações precisam se sobressair e estruturarem as experiências vividas pelas crianças. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, evidencia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e fomenta a organização curricular a partir de cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com projetos abre espaço para incorporar todas essas possibilidades, fazendo uma articulação entre todos os campos de experiência e os demais preceitos pontuados, favorecendo propostas, junto às crianças, que contribuem para o conhecimento de si e do mundo, exploração das diversas linguagens e formas de expressão, tais quais as experiências corporais, afetivas, sociais, culturais, expressivas, plásticas, musicais, cognitivas, etc., abrindo um leque de possibilidades de interações em que as brincadeiras e o lúdico se sobressaem.

### Objetivos

O projeto tem como objetivo maior promover experiências que favoreçam a inserção positiva e harmoniosa das crianças no ambiente educacional, criando oportunidades para que elas possam interagir entre si, com adultos educadores e familiares e com o meio, ampliem seus conhecimentos do mundo físico, natural e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. Para tanto, buscamos promover experiências que suscitasse:

- Realizar observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de

informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações;

- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles, despertando para a preservação da natureza e das diferentes espécies da fauna e flora;
- Possibilitar experiências sensoriais, expressivas e corporais, individuais e coletivas, mediadas pelos adultos cuidadores, para o fortalecimento da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar na escola e no ambiente familiar;
- Promover momentos de acolhimento e escuta que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos relacionados ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico;
- Fortalecer a interação e a parceria entre profissionais e famílias na consolidação do cuidado e educação conjunto para com as crianças.

#### Procedimentos metodológicos

Como citado introdutoriamente, o projeto foi se delineando a partir da escuta e da observação dos interesses das crianças em suas primeiras experiências no espaço educacional. A partir desse ponto inicial, seguiram-se as etapas de pesquisa e levantamento de materiais e literatura que pudesse fundamentar teoricamente a proposta e sua composição. Pela riqueza da temática e amplitude de possibilidades, definiu-se que o projeto ancoraria o planejamento de todo o primeiro semestre, sendo posteriormente, reavaliado e se ampliado para até o final do ano letivo, sendo incorporados novos encaminhamentos e projeções, de modo que ainda se encontra em desenvolvimento. Sendo assim, relataremos aqui os procedimentos e reflexões referentes a primeira etapa desenvolvida no primeiro semestre letivo do ano em curso.

As linhas-mestras que ancoraram as ações e etapas de desenvolvimento do projeto partiram de duas direções: a primeira

envolvia a ação docente, buscando criar as oportunidades para a aprendizagem significativa e uma efetiva construção de conhecimentos que relacionava a temática do projeto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados para o grupo etário das crianças atendidas; a segunda linha voltada especificamente à ação e atitude das crianças, no sentido de garantir sua efetiva participação, envolvimento, interesses e necessidades. O cronograma de atividades, no geral envolveu: observação e exploração do ambiente externo da unidade; levantamento de bibliografia e literatura infantil sobre o tema; coleta de material orgânico e inorgânico; pesquisas; e, diálogos e momentos de discussão coletivas para análises, avaliação e novas ações para o projeto.

#### Práticas educativas significativas

As práticas educativas foram se constituindo na direção de favorecer as interações entre as crianças, entre elas e os adultos, educadores e famílias, e entre elas e o meio físico e natural, proporcionando situações de problematização do conhecimento, resultando na construção de significações e favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas às ações de observar, explorar, comparar, levantar hipóteses, analisar e participar ativamente da construção das suas aprendizagens e de seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, foram realizados passeios pelo espaço externo do prédio e do entorno para observação, exploração e descobertas; conversa em roda para explorar os conhecimentos das crianças sobre pássaros e, posteriormente, fomos ampliando as discussões, incluindo a exploração de outros animais e espécies; apresentação de gravuras de pássaros e outros animais de diferentes espécies para que as crianças percebessem as suas características, diferenças e fomentassem hipóteses; proposição de situações em que as crianças reproduziam movimentos corporais, manuais e gestuais que imitavam pássaros e outros animais; coletas de material orgânico para algumas produções; atividades com poesias, literatura infantil e músicas de diferentes gêneros, sobre a temática e similares; reprodução de vídeos e animações sobre pássaros. Em termos de produção, as crianças confeccionaram casinhas de passarinhos utilizando caixas e outros

materiais e dispuseram pelas árvores do entorno, contendo sementes, frutas e grãos para atrair algumas espécies que vive no entorno da unidade; produziram móveis de passarinhos a partir do carimbo das mãos e de outros materiais reaproveitados; confeccionaram binóculos, lunetas, máquina fotográfica e outros materiais com sucata para observação dos pássaros nos passeios externos; realizaram com as famílias uma pesquisa de uma espécie de pássaro e recriaram uma arte plástica - pintura, escultura, desenho usando recortes, colagem, dobraduras, pintura, elementos naturais e outros materiais; montaram painéis com imagens e curiosidades sobre os pássaros pesquisados; e por fim, realizamos uma exposição de fotos do processo e das produções das crianças na sala de referência para às famílias e demais turmas da unidade.

Estas ações resultaram no domínio progressivo de habilidades motoras, tais como maior controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, colar, recortar, entre outros; habilidades cognitivas como relatar experiências e fatos acontecidos, bem como formular e responder perguntas sobre fatos narrados, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; explorar e descrever objetos e seres considerando características como tamanho, peso, cor, forma etc.; sociais e afetivas, como regras de convivência, respeito a si e ao outro, compartilhamento, com outras crianças, de situações de cuidado consigo, com o outro e com plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

#### Reflexões suscitadas

Essa proposta de trabalho desencadeou um grande envolvimento por parte das crianças, pais e profissionais, sendo para estes últimos, uma oportunidade de reflexões significativas sobre a prática pedagógica e de modo mais amplo, da prática do cuidado e educação das crianças pequenas. Faria (1999) destaca que nem sempre os processos de construção de conhecimento, na faixa etária de dois a seis anos, baseiam-se na racionalização e na construção conceitual, de modo que nem sempre a linguagem verbal será a melhor forma de expressão de resultados, podendo se apresentar também por meio da percepção corpórea, da imaginação e da linguagem gráfica.

Nesse sentido, a documentação pedagógica produzida com os registros das produções das crianças, baseados nas suas pesquisas, hipóteses, conclusões, conhecimentos e acontecimentos, assim como com as observações e avaliação realizadas, somados aos diálogos com as famílias suscitaram algumas percepções para além das práticas significativas já pontuadas, como o encantamento das crianças ante as experiências, as descobertas e as produções e as mudanças nas atitudes, comportamentos e nas relações entre elas, os demais sujeitos e o meio. Vale também destacar, o envolvimento das famílias no projeto, configurando um aspecto enriquecedor na perspectiva de ampliar seu alcance e consolidar as ações e resultados, incrementando as aprendizagens, além de fortalecer a relação família-escola, os vínculos afetivos e confiança no processo pedagógico nessa fase inicial de suas crianças na educação formal.

Mediante a avaliação positiva dessa primeira etapa, entendeu-se que seria importante a continuidade do projeto no segundo semestre, tanto no sentido de consolidar algumas aprendizagens, como fomentar outras experiências que *a priori* pudessem ainda não fazer sentido para as crianças naquele processo inicial.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018.

FARIA, A. L. G. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia de Educação Infantil. 2 ed. Campinas: Cortez/Ed. da Unicamp, 1999.

JAHNKE, Simone Mundstock. Educação Infantil: projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1, p. 37-53.



# AS MOVIMENTAÇÕES DOS BEBÊS

## Um olhar a partir da Cartografia

*Bruna Lima Santos*<sup>87</sup>

*Ketiene Moreira da Silva*<sup>88</sup>

Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde  
bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este trabalho tem como proposição um olhar para as movimentações dos bebês por meio das linhas de forças que atuam e emergem dentro da creche. Para isso utilizaremos da cartografia como metodologia inspirada em Deligny e aporte teórico baseado em teorias e conceitos de autores pós-estruturalistas e da infância, com olhar direcionado para o agir e fazer dos bebês no contexto educacional.

---

<sup>87</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil. Contato: E-mail: bruna\_santos5@hotmail.com.

<sup>88</sup> Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil. Contato: ketienesilva@gmail.com.

Palavras Chave: Bebês. Creche. Cartografia.

Notas introdutórias

O campo dos estudos de bebês dissociados das categorias das crianças e infância vem sendo constituído dentro da área da educação há alguns anos. Ainda que existam pesquisas e grupos que considerem bebês e crianças na mesma categoria, existem grupos que pensam de maneira diferente e vem considerando essa especificidade. A ideia de forma geral é que os bebês sejam reconhecidos e respeitados levando em consideração a sua singularidade e especificidade, a partir de metodologias e teorias específicas.

Sendo assim, a partir do acompanhamento de uma turma de berçário, essa pesquisa se propõe a olhar para as movimentações e interações dos bebês, com o foco direcionado para as linhas de forças que vão emergindo no decorrer desses deslocamentos e como isso vai se dando em relação aos ambientes ocupados, subjetividades, direitos e desejo dos bebês.

Ao considerarmos os bebês como seres pré-individuais, com devir e singulares, que possuem uma potencialidade de fazer emergir outras maneiras de viver, ser e relacionar, tal como afirmado por Tebet e Abramowicz (2014), para conhecermos os bebês elaboramos registros que nos revelam processualidades. Nesse sentido, focaremos no agires e fazeres dos bebês a partir das cartografias de bebês.

O fazer e agir dos bebês

É possível afirmarmos que os bebês querem alguma coisa, a partir das suas ações e movimentações, assim como nos adultos? A diferença abrupta e que nos interessa aqui entre os bebês e crianças/adultos é a fala. Diferente da maioria das crianças e adultos, os bebês ainda não falam e por isso ocorre a nossa constante vontade de atribuir às ações e movimentações dos bebês um sentido ou um querer com objetivo.

Deligny utiliza dois conceitos diferentes que podem ser úteis para pensarmos os possíveis ou não querereres dos bebês no berçário. O

primeiro é o conceito de “agir”, que para ele é um movimento ou gesto sem finalidade. “Não é o produto de qualquer intenção ou vontade e não exige reciprocidade. Ocorre no contexto do costume, dos mesmos gestos que se repetem todos os dias” (Deligny, 2013).

O segundo é o conceito de “fazer”, que diferente do primeiro tem um sentido, visa um objetivo e está associado totalmente a uma intencionalidade. Ainda sim é difícil afirmarmos que os bebês fazem algo no berçário, pois, ainda que pareça óbvio algumas de suas movimentações, dificilmente conseguiremos associar ou acertar qual era o objetivo deles ou se havia alguma formulação anterior ao próprio movimento. Por exemplo, uma cena que ocorre constantemente na creche: um bebê está chorando, uma professora o leva ao colo, nina-o e coloca uma chupeta em sua boca e ele para de chorar. Ainda que pareça óbvio, não podemos afirmar que a intenção ou o objetivo do bebê ao chorar era chupar a chupeta, mesmo que depois ela sirva para algo. Pois ocorreram diversos movimentos sutis da professora que poderiam motivar a interrupção do choro, como por exemplo, a professora se aproximou do bebê, ela o pegou e colocou no seu colo, ninou, ou seja, fez um agenciamento, e colocou a chupeta em sua boca. Foi uma sequência de ações que normalmente são reduzidas e apenas entendidas como o querer do bebê, a chupeta. Há vários agenciamentos na cena: a professora pega o bebê, a professora pega a chupeta, coloca a chupeta nele, o bebê chupa a chupeta, se ajeita no colo da professora, tira seu corpo do lugar onde estava, dá uma outra possibilidade, faz contato físico e muitos outros.

Deligny utiliza também o conceito “acto” para apontar as ações desencadeadas pela presença dos adultos. Para ele, o “acto” não é uma imitação ou aprendizagem e sim “reage a uma imagem manchada nos gestos - uma imagem real ou o traço de uma imagem - e pode, portanto, ter lugar também na ausência do adulto”. O acto pode, portanto, mostrar um vestígio da “memória da espécie” (Deligny, 2013, nossa tradução). Portanto, partindo desta perspectiva, é muito difícil saber a intencionalidade e objetivo das ações, a não ser quando ela é falada por quem a pratica e, por isso, há a dificuldade de afirmar a causa do fazer dos bebês no berçário, porque nessa afirmação sobressai o sentido atribuído pelos adultos.

Ainda que a fala não seja crucial nesse sentido, porque mesmo com as crianças que em sua maioria são falantes, os adultos ainda não conseguem enxergar as suas movimentações e ações, atribuindo ou não sentido às suas ações, como afirma Lapoujade.

Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah, meu amor, eu não vi que era alguma coisa! (Lapoujade, 2017, p. 43).

Lapoujade (2017) se interroga sobre “o que essa mãe não consegue ver?”. Segundo o autor, a mãe não consegue perceber um ponto de vista da criança. Ela não consegue ver que há um ponto de vista que existe ao modo da criança, há uma cegueira que não a permite ver a disposição dos objetos (Abramowicz, 2022). Assim, como a mãe, não conseguimos perceber um ponto de vista para além do que é o choro e o querer da chupeta, pois todas as interpretações e intenções atribuídas aos bebês e as crianças vão perpassar pelos sentidos que já estão dados pelos adultos.

Clarice Lispector descreve a linha tênue de atualidade de um bebê que se movimenta, busca novas posturas, através dos seus interesses pelos objetos, pesquisando sobre o seu corpo e os fenômenos que observa. A cena é narrada com um viés descritivo, mas com projeções que escapam entre frases e palavras do adulto que o observa.

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então estará ao meu alcance (...) Trinta mil desses meninos teriam a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos? (...) Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima atualidade em que ele vive (Lispector, 2016, p. 415).

Assim, mesmo que a subjetividade dos adultos e as forças subjetivas atuem sobre os bebês, eles ainda são singulares e livres de modelos, já que ainda não estão totalmente assujeitados aos padrões e normas da sociedade e da estrutura social (Abramowicz e Tebet, 2021). Se, para o adulto, o fluxo do presente é uma linha tênue que nos escapa pela necessidade de buscarmos nossa memória ou prever o futuro, para os bebês e crianças, as linhas do presente são flexíveis e permeáveis. Segundo Mozère (2013 apud Deleuze; Guattari, 1980, p.

267), “a imitação é a propagação de um fluxo, a oposição é binarização dos fluxos, a invenção é uma combinação, uma conexão, de fluxos diversos (...)”. Observar estes fluxos, não significa estabelecer uma relação com o devir.

Portanto, ao afirmarem que os bebês são singulares, Abramowicz e Tebet (2021) apontam que devemos reconhecer um modo de existência distinto que nada tem a ver com modelos, elimina todos os modelos existentes, mas nos possibilita o meio, que é o desconhecido e nos coloca o uso de outras linguagens. O que pode se basear no princípio de Deligny, que essas autoras denominam de “agires”. Os agires dos bebês só podem ser percebidos a partir de suas movimentações e ações, o que tentaremos apontar com as experimentações de cartografias.

Para Deligny, as linhas não estão relacionadas com a linguagem, mas sim a linguagem que deve segui-las. Elas também não estão relacionadas com uma determinação de um sujeito e nem com uma estrutura posta. Para ele as linhas se inscrevem em um Corpo sem órgãos - CsO11, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo uma linha abstrata, sem figuras imaginárias nem funções simbólicas (Deleuze; Guattari, 1996, p. 84).

Ao abordar o conceito de agir, Deligny utiliza do conceito de Linhas de errância ou linhas de erro para destacar os movimentos e gestos das crianças. Ao cartografar, Deligny destaca dois tipos de linhas que atravessam seus estudos sobre as crianças autistas. A primeira é a “linha de errância” que está diretamente ligada ao vagar. A segunda é a “linha costumeira”, que para ele são linhas produzidas a partir da convivência e do vagar comum, em especial nas presenças próximas, movimentações e das atividades compartilhadas. Mas vale ressaltar que o comum aqui se difere da vida cotidiana.

### Cartografia de Bebês

A cartografia é uma metodologia de pesquisa inspirada em Fernand Deligny, conhecido como educador, contudo, este preferia automear-se poeta e etnólogo. Ele dedicou anos de sua vida ao acolhimento de crianças autistas, inadaptables, delinquentes e psicóticas na França entre os anos de 1967 a 1996, numa tentativa de dar a elas uma possibilidade de existência numa sociedade que as

excluem, sendo assim, ele produziu mapas como forma de dar visibilidades às ações e movimentações dessas crianças e jovens.

Os mapas procuram nos dar imagens que não sejam aquelas do reconhecimento, imagens de um reflexo no espelho – ao contrário, eles buscam fabricar imagens onde não possamos nos reconhecer e a partir das quais possamos ver não o que falta às crianças, mas o que falta a nós. Trata-se, pois de imagens furadas, onde a posição do sujeito que reconhece a si mesmo se desmorona, diferente, pois, de imagens espelho, onde o sujeito se reconheceria e se confirmaria. Os mapas provocam dessa forma um deslocamento e uma mudança de perspectiva. As crianças são vistas como singulares e diferentes, mas isso não implica que haja uma diferença de grau ou de natureza em relação a elas. Os adultos “normais” não devem, pois se projetar sobre elas, não devem “semelhantizar” (Miguel, p. 60,61; 2015).

Deligny recorre aos mapas numa tentativa de fugir do comum, de identificar/localizar especialmente os movimentos das crianças e, por isso, a cartografia se mostra potente também para pensar também nas movimentações dos bebês na creche. Vale ressaltar, ainda, que as cartografias não são produzidas com o intuito de interpretar as ações dos bebês a partir da perspectiva do adulto. “Os mapas são assim um modo de desviar da linguagem e de ver o que não pode ser visto por um sujeito justamente por causa da sua linguagem – ou seja, por causa da posição que ele ocupa enquanto sujeito” (Miguel, p. 62, 2015).

Para Deligny (2013), o traçado se desprende do sujeito, os mapas são para transcrever, sem querer compreender as ações e movimentos. O mapa ajuda nesse processo de desterritorialização e territorialização, pois o território não preexiste ao traçado do mapa: o mapa não é mera transcrição do espaço. Mas os mapas são uma prática de grande extensão e dizem respeito a uma desterritorialização generalizada, para muito além do espaço (Miguel, p. 60, 2015).

As cartografias dos bebês<sup>89</sup> são produzidas a partir de registros fílmicos e escritos, sem objetivos ou intuítos prévios, são como uma

---

<sup>89</sup> As cartografias de bebês no Brasil inspirada em Deligny iniciaram com o trabalho de doutorado de Julia Oliveira (2016) destacando as trajetórias e os caminhos de bebês na UFSCAR. Por conseguinte, as dissertações de Pontes (2021) e Santos (2021) e os Trabalhos de Conclusão de Curso de Costa (2019), Moraes (2019) e Santos (2021), todas estas últimas integrantes do Grupo de estudos e pesquisas pós-

experimentação para destacar as movimentações e ações desses indivíduos. Conforme Deligny, o mapa substitui a fala e é uma maneira de evitar o excesso de compreensão que tornaria invisível a existência do autista e, por conta disso, utilizaremos a cartografia para traçar os movimentos dos bebês (Pelbart, 2019).

Assim, a cartografia de bebês surge como uma possibilidade de pensar as produções de subjetividades, mapeando os territórios ocupados pelos bebês na creche, criando linhas de errância e costumeiras. Quando propomos fazer as cartografias é justamente para observar as linhas que vão operando dentro do berçário e geram também os agenciamentos. O foco são as movimentações, as linhas. Tebet e Abramowicz (2021) afirmam ainda que a cartografia oferece condições para visibilizar os bebês e o seu agir que muitas das vezes não são percebidos pelos adultos. Afirmam, para além, que a cartografia é:

(..) ferramenta epistemológica e metodológica que nos permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas dormem, mamam e evacuam, ou a perspectiva de que nada fazem. Eles têm existências mínimas na perspectiva proposta por Sourriau (citado por Lapoujade, 2017). Sourriau elabora as vidas minoritárias que carecem de realidade, mas possuem potencialidade. Existências que lutam para existir, como uma arte de ser. A cartografia, de alguma maneira, ilumina esta arte de ser, nos permite ver traços da vida dos bebês, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos por eles e por outros agentes e dispositivos de captura dos seus fluxos de desejos e movimentos (Tebet e Abramowicz, 2021, p. 385).

### Considerações finais

As cartografias de bebês têm se mostrado uma metodologia potente para observar os movimentos dos bebês, seu agires e suas especificidades. A cartografia aponta um outro modo de existência dos bebês que difere dos modelos existentes e que podem trazer muitas contribuições para o campo pedagógico sobre a prática com os bebês. Ao utilizarmos a linguagem cartográfica, nos aproximamos de outras perspectivas que rompem a hierarquia da descrição narrativa do adulto sobre o agir dos bebês, que destacam as linhas, que nos apresentam as forças que impulsionam ou não suas

movimentações. Estas forças podem nos auxiliar no uso e na produção de espaços educacionais para os bebês, bem como desmistificar a centralidade do adulto nas interações e as propostas pedagógicas direcionadas, além de cada vez mais destacar a singularidade dos espaços coletivos para a educação dos bebês.

#### Referências

ABRAMOVICZ, Anete. Políticas para a diversidade no cenário da educação. Mesa 4, 15º Reunião Regional Anped- Sudeste 2022.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELIGNY, Fernand. Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. França: L'arachnee, 2013.

LAPOUJADE, D. As existências mínimas. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LISPECTOR, C. Todos os contos/ Clarice Lispector. Rio de Janeiro : Rocco, 2016.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência, v. 8, n. 1, 2015.

MOZÉRE, L. Como acender o desejo das crianças e como sustentá-lo? Pro-Posições, v.24, n.3 (72), p.31-44, set/dez, 2013.

PELBART, Peter Pál. O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento. n-1 edições, 2019.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. Afinal, o que querem os bebês?. Debates em Educação, v. 13, n. 33, p. 377-390, 2021.

Tebet, G. G. de C., & Abramowicz, A. (2014). O bebê interroga a sociologia da infância. Linhas Críticas, 20(41), 43-61.



# A RELEVÂNCIA DA RELAÇÃO CRECHE- FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA

*Ana Sara Amorim da Silva<sup>90</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Neste trabalho enfatizamos a importância da relação creche-família na educação infantil com o intuito de evidenciar a necessidade de uma parceria harmônica para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, foram realizadas entrevistas com o propósito de dissertar e refletir acerca da atuação simultânea da relação creche-família como instrumento crucial na formação de crianças pequenas. Palavras-Chave: Creche. Família. Criança. Educação.

---

<sup>90</sup> Graduanda em Pedagogia (Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas). Maceió, Brasil. Contato: [ana.amorim@cedu.ufal.br](mailto:ana.amorim@cedu.ufal.br)

## Introdução

O presente trabalho tem o propósito de enfatizar a relevância da relação entre a creche e a família no processo de formação de crianças desde bebês. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seu art.29: “o desenvolvimento integral da criança abrange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social e a Educação Infantil tem como finalidade essa formação global da criança, complementando a ação da família e da comunidade”. O vínculo dialógico entre a instituição de Educação Infantil e família vem sendo bastante discutido no campo das pesquisas na área da primeira infância, assim, podemos mencionar as obras de Cartaxo (2013), Haddad (2016), Oliveira (2011), Vygotsky (1994), Piaget (2007) e entre outros autores para uma reflexão mais ampla sobre o tema pesquisado.

Em busca de trabalhar significativamente, foi realizada uma entrevista com a gestora da Creche Municipal Heloísa Gusmão, localizada no bairro Benedito Bentes II, na cidade de Maceió, com a finalidade de coletar informações atuais sobre como se dá a comunicação e o convívio com os pais no processo de formação de suas crianças. Distinguimos que a envoltura da família no âmbito escolar é de extrema influência para o desenvolvimento das crianças desde bebês, tanto no processo de aprendizagem quanto nas edificações dos elos sócio afetivos.

O desejo em pesquisar sobre esse tema no campo da educação infantil iniciou através do Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação, da Universidade Federal de Alagoas, realizado em uma creche municipal situada em região carente, cujas crianças são oriundas de famílias com poucas condições aquisitivas. Esse trabalho é produzido com o propósito de impulsionar novas pesquisas sobre a relação instituída entre a creche e a família para um melhor desenvolvimento infantil, a fim de trazer resultados positivos para todas as crianças no período da primeira infância.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no artigo 4º:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Nessa perspectiva, compreendemos a imensa responsabilidade da família na educação da criança pequena. A família é o primeiro exemplo na vida do ser humano, tendo em vista que, a partir do nascimento são impostas regras, condutas, formas de pensar e agir em sociedade. Assim sendo, o contexto que o sujeito está inserido influencia diretamente na construção de sua personalidade. Conforme declara Oliveira (2011): “a vivência adquirida pela criança no ambiente familiar engloba uma garantia no processo do desenvolvimento”.

A creche por sua vez, é um espaço de educação infantil destinado para crianças de 0 a 3 anos com o intuito de promover saberes essenciais a criança pequena, além de proporcionar atividades pedagógicas para o desenvolvimento de capacidades físicas e cognitivas. Nesse sentido, a educação escolar atua de forma complementar à educação familiar para a consolidação de um desenvolvimento integral e significativo. De acordo com Piaget (2007, p. 50):

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.”

Assim, este trabalho divide-se em Introdução; onde iniciamos com informações essenciais sobre a pesquisa realizada; Metodologia, onde utilizamos uma pesquisa bibliográfica com complemento de entrevista; Referencial Teórico, trazendo autores que são referências nessa área temática como Cartaxo (2013), Haddad (2016), Oliveira (2011), Vygotsky (1994), Piaget (2007); Resultados e Discussão, neste tópico expomos as informações coletadas por meio da entrevista, refletindo sobre a importância de uma parceria necessária na relação creche-família; Finalizando com considerações finais, e referências usadas na elaboração deste artigo.

### Metodologia

Neste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de observações de estudos já publicados. As referências para subsídios metodológicos se concentraram em Houaiss (2009), Ludcke e André

(1986), e Gil (2004). A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa com o complemento de entrevista que nos permite ter um olhar mais detalhado acerca do tema apresentado”.

Realizar esse trabalho de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa nos concede a experiência de fazer parte da pesquisa de forma ativa, conforme explica Houaiss (2009):

“[...] nós vivenciamos nossa pesquisa de campo, porque vivência é o processo de viver; é coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; é o conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; é experiência, prática; é aquilo que se viveu. “

A entrevista foi realizada após a leitura da carta de apresentação e termo de compromisso. Assim, sucedeu um diálogo enriquecedor com a gestora do CMEI Heloísa Gusmão que muito contribuiu para o esclarecimento da realidade vivida na creche, além de proporcionar trocas relevantes acerca da importância de um vínculo harmonioso entre a creche e as famílias. A pergunta foi estruturada de forma clara e objetiva, com o propósito de aprimorar a pesquisa através de dados reais. Segundo Ludcke e André (1986), a entrevista aberta e semiestruturada permite uma maior interatividade com os sujeitos, pois consiste num diálogo direto entre o pesquisador e o indivíduo participante.

#### Referencial Teórico

O reconhecimento da creche como espaço educacional legítimo para a formação de crianças na primeira infância é recente no Brasil. Segundo Cartaxo (2013, pág.34): “No mundo e no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista”. Nesse sentido, mediante a alta demanda de mão de obra feminina nas grandes fábricas durante o período de industrialização do século XX, surgiu então, a precisão do atendimento à criança fora do âmbito familiar. No entanto, esse atendimento dava suporte na prevenção da mortalidade infantil e na desnutrição de crianças vulneráveis.

De acordo com Haddad (2016, pág.28):

“Considerando que o surgimento da creche também acompanhou o movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados ao marido e aos

filhos, a creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado de seus filhos”.

Nessa perspectiva, desde o seu surgimento a creche enfrenta conflitos acerca de sua função social, tendo em vista que, o atendimento era considerado como um favor prestado a crianças esquecidas pela sociedade. Assim, a creche foi vista como um local de ações paliativas que ocupava a ausência da família nos cuidados essenciais à criança.

Segundo os estudos de Oliveira (2011), em meados das décadas de 1970 e 1980, com a contribuição de movimentos feministas e a entrada do público feminino no mercado de trabalho, fez-se necessário a construção de creches como um direito das mães trabalhadoras. Além disso, as mães e as profissionais de creche também reivindicaram o papel assistencialista na educação infantil, o que não estava auxiliando na formação das crianças de famílias menos privilegiadas.

Nessa circunstância, a contar da década de 1980, após o período de redemocratização, a educação infantil obteve êxito na esfera legislativa. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instaurado um novo olhar para a criança como sujeito de direito e atores sociais, além de atribuir atividades educativas para aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Para Saisi (2010, p. 67):

“Se historicamente a educação de crianças de zero a seis anos foi concebida como amparo e assistência, ela passa a ser considerada pela Constituição de 1988 como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional. Ao definir a inclusão da creche no capítulo da Educação, sua função educativa fica explicitada, o que significa um ganho da Educação Infantil no Brasil”.

Nesse cenário, a creche deixa de ser considerada como uma substituta materna e assume o compromisso com o desenvolvimento e a educação de crianças em parceria com a família. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que define em seu art.2º:

“a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, reconhecendo a importância da família para a formação e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, compreender a relevância da família na escolarização da criança pequena é um modo que contribui para uma maior segurança desse indivíduo em processo de formação inicial. A participação dos pais na vida escolar de suas crianças é imprescindível, pois a família como primeira organização social tem a função de instituir valores éticos e morais, que são fundamentais para o seu desempenho na sociedade. Para tanto, nota-se que a relação entre a creche e a família deve estar em busca de objetivos comuns que se trata de uma educação de qualidade para suas crianças.

Conforme Haddad (2016, pág.103): “Creche e família são instituições que se complementam, e assim devem ser comprometidas”. Assim, na parceria entre creche e a família não existem substituições, pois uma depende da outra para ocorra o bom desenvolvimento e a socialização da criança em ambos os domínios. É necessário que os profissionais da educação infantil façam uma reflexão sobre quais os meios para que as famílias entendam a importância de sua participação na educação das crianças, ocasionando vínculos afetivos vigorosos.

O trabalho com as famílias é um desafio, pois deve-se considerar os hábitos culturais da comunidade com o objetivo de promover atividades educativas que prestigiam a todos. É necessário conhecer a realidade dos educandos para procurar diferentes formas de atendimento aos direitos da criança e da família. Em concordância com Cartaxo (2013, pág.182):

“As estratégias a serem desenvolvidas para a interação entre família e instituição de ensino devem ser repensadas pela equipe da educação infantil. Para isso, é necessário respeitarmos os modos de agir e de pensar da família, além de valorizarmos os costumes e tradições culturais da comunidade, permitindo uma aproximação maior dos diversos segmentos”.

Nesse viés, é indispensável que a creche realize trabalhos de inclusão cultural, sem a supressão das sugestões dos pais, considerando que a partir dos conhecimentos compartilhados, é possível promover uma formação cultural mais abrangente, para formar cidadãos críticos, que respeitam as diferenças, valorizam as diversidades e as novas configurações familiares que se firmam socialmente. Dessa forma, a relação creche-família deve ser construída tendo como pilar os princípios de respeito e de responsabilidades simultâneas.

### Resultados e Discussões

A entrevista foi efetivada com a gestora do CMEI Heloísa Marinho de Gusmão Medeiros localizado no Conjunto Benedito Bentes II, cidade de Maceió/AL, que dispõe de modalidades de educação infantil, creche e pré-escola, para crianças de até 5 anos de idade. A creche objetiva a valorização da família como parceira no processo educacional de seus filhos, além de proporcionar eventos atrair a participação das famílias.

A pretensão de efetuar entrevistas com uma gestora ativa na creche foi fundamental para responder aos interesses discutidos no estudo aqui exibido. O diálogo iniciou com a seguinte pergunta: Quais ações são realizadas no CMEI para uma maior aproximação com as famílias?

Gestora: Buscamos parcerias com o conselho tutelar para que possamos desenvolver um acompanhamento mais próximo das famílias e criamos projetos que incentivem a participação familiar nas dinâmicas pedagógicas da escola, e temos um grupo de conversas somente com os pais, pois a participação da família é importante para que a criança apresente um melhor desenvolvimento infantil e uma boa performance escolar.(Entrevista concedida em 31/07/2023)

Diante da fala da entrevistada, é perceptível a promoção da integração das famílias na conjuntura da educação infantil por meio de ações e eventos. Assim, a instituição de educação infantil deve se empenhar para juntar o conhecimento científico à experiência familiar, expandindo os horizontes dos educandos, possibilitando bons resultados escolares e envolvimento familiar.

Nesse viés, é necessário que haja uma participação ativa da família na vida escolar da criança, pois as creches e as demais instituições educativas não são as únicas encarregadas pela educação do sujeito em formação. Desse modo, o auxílio familiar é crucial no ato da aprendizagem, tendo em vista que, grande parte das vivências e saberes vem do meio em que a criança está imersa.

### Considerações finais

Perante o exposto, constatamos que a creche e a família executam papéis importantes para a implantação de elos para o desenvolvimento infantil no cenário atual. Por meio das observações

coletadas conseguimos compreender a relevância de promover eventos e ações para uma maior participação das famílias na vida escolar de suas crianças. Entendendo que a educação é dever da família e do Estado, faz-se substancial reformular meios de aproximação na relação creche-família. Sobretudo no suporte a essa faixa etária que se encontra em processo de desenvolvimento que requer colaboração entre as duas associações para garanti-lo.

Em síntese, o estudo e desdobramento da pesquisa compreendem a importância da efetivação de estratégias para fortalecer os vínculos com os segmentos escolares e os universos familiares para reexaminar e aguçar a construção de conhecimentos, com isso o trabalho do educador vai se tornando mais agradável e reconhecido.

#### Referências

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 julho de 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394. Brasília, 20 de dezembro 1996
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. Editora CRV, 2016.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 65-85, maio 2010.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo : Martins Fontes, 1994.



# MANIFESTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA AUDIAÇÃO PREPARATÓRIA EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO COCO DE RODA ALAGOANO COM CRIANÇAS PEQUENAS

*Elaine Maria da Silva*<sup>91</sup>  
*Lenira Haddad*<sup>92</sup>

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>91</sup> Licenciada em Música (Universidade Federal de Alagoas), Especialista em Educação Musical (Faculdade Paulista de Artes), Mestre em Educação (Universidade Federal de Alagoas). Formadora Externa (Secretaria Municipal de Educação) São Paulo, São Paulo, Brasil. Contato: [elaine.maria@cedu.ufal.br](mailto:elaine.maria@cedu.ufal.br)

<sup>92</sup> Pós-Doutorado em Psicologia Social no Laboratório de Psicologia Social (Universidade Aix-Marseille). Professora Associada (Universidade Federal de Alagoas), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [lenira.haddad@cedu.ufal.br](mailto:lenira.haddad@cedu.ufal.br)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os processos e as ideias musicais com as crianças pequenas, baseando-se nas musicalidades e brincadeiras do Coco Alagoano. Trata-se de uma intervenção pedagógica fundamentada nas contribuições da teoria de aprendizagem musical de Gordon. Foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil de Maceió-AL, com a participação de crianças de 3 anos, sendo realizadas cinco oficinas pedagógicas musicais com um mestre herdeiro do Coco de roda. As vivências dos encontros musicais ampliaram o repertório das crianças nos conhecimentos sobre música e Coco.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Musical. Oficinas. Coco Alagoano. Cultura.

## Introdução

Em contexto educacional, a educação musical com “crianças pequenas” (PRADO, 2006) consiste na possibilidade de experimentar, improvisar, criar e escolher bons recursos pedagógicos que explorem o conhecimento sobre a natureza dos objetos sonoros, a musicalidade do próprio corpo e outros letramentos culturais.

A música na educação pode incluir todas as crianças e suas diferenças, respeitando sua cultura e expressividade. Como linguagem, a música se constrói com base na vivência e proposições orientadas. Assim, Brito (2003) diz que todas as crianças devem ter o direito de cantar, ainda que desafinadas, que todas devem tocar um instrumento, mesmo que não tenham naturalmente um senso rítmico fluente e equilibrado, pois a musicalidade se desenvolve com a prática regular e orientada, em contextos significativos de aprendizagem que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar das crianças, mesmo ainda bebês.

Para adentrar na linguagem musical e em seus saberes expressivos, apresenta-se aqui a manifestação do Coco Alagoano para essa interlocução. É importante enfatizar que o Estado de Alagoas possui inúmeras manifestações culturais que atravessam as várias maneiras de existência dos alagoanos, que pela brincadeira dançada ou cantada contemplam a arte do encontro e das festividades. Muitos desses encontros foram representados pelo Coco em todo o Estado de Alagoas. Na definição de Rocha (1977, p. 215), “O Coco Alagoano

tem origem na cultura africana, filiada ao batuque angola-conguense. É uma dança cantada, sendo acompanhada pelas batidas dos pés ou tropel, denominados de pagode ou samba”.

Para abordar o Coco Alagoano, a base foi o conceito das circularidades das manifestações culturais, por ser uma manifestação vivida em comunidades quilombolas ou periféricas. Para Santos (2019), essas manifestações culturais são caracterizadas pelo que ele denomina de movimento horizontal circular ou circularidade, que está relacionado ao “ensinamento de vida” que as nossas culturas afro-pindorâmicas, que são os povos quilombolas, negros e indígenas, deixaram como raiz e identidade. Sendo assim, as manifestações culturais são organizadas geralmente em estruturas circulares com o número ilimitado de participantes, que podem ser do sexo masculino e feminino e de diversas faixas etárias. Essas manifestações seguem princípios e fundamentos que conduzem a comunidade cultural, como explica Santos (2019, p. 32):

As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juizes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade).

As relações sociais, a produção do conhecimento e as expressões culturais estão voltadas para movimentos circulares inclusivos, e esses aspectos se revelam nas manifestações culturais de Alagoas, em específico no Coco Alagoano, que é uma dança expressiva, com características e funções próprias que dialoga com as aprendizagens musicais das crianças pequenas e os estudos da audição preparatória nas atividades das crianças que estão fazendo música da sua cultura local com um mestre herdeiro do Coco.

O objetivo geral consistiu em investigar os processos e as ideias musicais com as crianças pequenas em contexto da educação infantil, com base nas musicalidades e brincadeiras do Coco Alagoano. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) analisar a presença da manifestação musical da cultura de tradição alagoana no espaço de educação infantil, com fundamento na implementação do projeto da Semed a “Cultura popular e a criança na educação

infantil”; b) introduzir práticas musicais com elementos do Coco Alagoano em uma turma de crianças de 3 anos que frequentam a Educação Infantil, seguindo um roteiro baseado em Gordon; e c) analisar os processos de audiação do Coco Alagoano com sua repercussão nas expressões artísticas e relações da criança no contexto da educação infantil.

#### Audiação preparatória

Abordando a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, Gordon (2000b) propõe um estudo fundamentado no que ele chama de “Audiação Preparatória”. Sendo assim, o autor define “Audiação Preparatória” utilizando dois conceitos que visam à integração da audiação preparatória nas atividades das crianças que estão recebendo orientação informal estruturada e não estruturada em música, referindo que “A primeira, que implica compreender a própria teoria de aprendizagem musical, dá ênfase a um modelo de aprendizagem; a segunda, constituída por atividades de aprendizagem sequencial, dá ênfase a um modelo de ensino (GORDON, 2000b, p. 39).

Esse processo musical consiste no desenvolvimento de três tipos de “audiação preparatória” (Gordon, 2000b), denominados como aculturação, imitação e assimilação. Sendo que, “[...] na aculturação há três estágios de audiação preparatória, na imitação, dois estágios, e na assimilação, dois estágios” (GORDON, 2000b, p. 40).

No tipo *aculturação*<sup>93</sup>, as crianças pequenas aculturaram-se à música de um modo semelhante ao da sua aculturação à linguagem, ou seja, “[...] escutando sons, formulando inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significado” (GORDON, 2000b, p. 43).

O tipo *imitação* é compreendido como a transição da aculturação para a imitação, partindo de um processo consciente ou intencional, em que as crianças imitam sons e padrões rítmicos.

---

<sup>93</sup> Entendemos aculturação conforme o pensamento de Gordon (2000a; 2000b), como uma aquisição da linguagem musical.

No tipo *assimilação*, por sua vez, as crianças tomam consciência da forma pelas quais usam os músculos ao cantar, por exemplo, a coordenação da respiração ao cantar uma melodia ou realizar uma sequência rítmica.

Quando as crianças aprendem a audiar e a executar música em um resultado de um processo de formação musical sequencial, desenvolvem percepções sensoriais que possibilitam a compreensão musical, portanto, ao atribuir significados à música, as crianças podem não só executar um instrumento, mas também criar a sua própria música (GORDON, 2000). Sendo assim, a audição é a própria manifestação de conhecimento interiorizado e suficiente para se fazer e compreender o pensamento musical.

#### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010; 2014) do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2014), que busca introduzir práticas musicais com elementos do Coco Alagoano em uma turma de crianças de 3 anos que frequentam um Centro de Educação Infantil do município de Maceió-AL, baseando-se nas contribuições da teoria de aprendizagem musical (GORDON, 2000a; 2000b).

O processo de intervenção pedagógica se dá por meio da implementação de uma inovação pedagógica no contexto pesquisado e da relação com os sujeitos participantes. Por envolver o planejamento e a implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos, o método do tipo intervenção pedagógica proposto por Damiani *et al.* (2014, p. 62) deve ser apresentado separadamente em seus dois componentes, como “método da intervenção” e “método da avaliação da intervenção”. O primeiro consiste na discriminação do embasamento teórico e a descrição do método de ensino aplicado, “justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas”, focando somente a atuação do pesquisador como agente da intervenção. O segundo tem o objetivo de “descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção”, apresentando seu uso partindo das ideias provenientes da teoria adotada.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa maior, mas para este momento será apresentada apenas uma parte que envolve a geração de dados em três etapas, sendo a primeira de familiarização, que consiste em uma visita ao contexto da investigação com o objetivo de observar a turma de crianças de 3 anos da sala escolhida e suas rotinas.

A segunda etapa incide em preparar o ambiente e introduzir os elementos musicais do Coco Alagoano. Para essa etapa estão previstas: a) conversa – apresentação dos elementos do Coco Alagoano, tais como apreciação dos instrumentos musicais, história e elementos estéticos; e b) organização de uma área de expressão musical Coco Alagoano.

A terceira etapa consiste na introdução de elementos musicais do Coco Alagoano, como instrumentos musicais, ritmo, melodia, harmonia, coco-canção e brincadeiras. Nessa etapa, haverá a “oficina pedagógica musical”, que consiste nos encontros musicais com duração de 50 minutos e seguirão um roteiro, com base na teoria de aprendizagem musical de Gordon (2000a, 2000b), o qual pressupõe os seguintes passos: “aquecimento e concentração, movimento, elaboração, avaliação individual, brincadeiras, avaliação coletiva e despedida” (FREIRE; FREIRE, 2008, p. 160), enfocando os ritmos e brincadeiras; e o segundo, em canções e danças.

Essas atividades foram desenvolvidas de acordo com o repertório musical do Coco Alagoano, que convidou as crianças para brincar de forma lúdica, pois o brincar é essencial para a atividade de criação musical e dessa forma aprender a dança e os ritmos do Coco Alagoano como elemento particular da brincadeira. Tomou-se como base o encontro por meio de oficinas, por caracterizar um processo de trocas de aprendizagens, o qual possibilita o diálogo com outras áreas artísticas que conversam com esta pesquisa, como a dança e a música.

Foram desenvolvidas cinco oficinas com a presença de um mestre herdeiro do Coco Alagoano de roda, e para a análise dos dados foi selecionada uma cena de interação musical partindo do item prática rítmica, que elas vivenciaram com o mestre na quarta oficina pedagógica musical com as crianças de 3 anos.

*Oficina pedagógica musical 4*

Data: 17/7/2023

Duração: 60 min

Presentes: 5 crianças (Kairos, Mafuane, Bell, Samba e Ayó<sup>94</sup>)

Objetivo: Introduzir os elementos musicais do Coco Alagoano como instrumentos musicais, ritmo, melodia, harmonia, coco-canção e brincadeiras.

*Prática Rítmica.* [...] o mestre toca o pandeiro, Kairos pega a bizunga para acompanhá-lo, direcionando a ele um olhar atento. Kairos se levanta e pega o pandeiro que está sobre uma mesa e toca. O mestre o acompanha tocando “Dona Mariquinha”, Mafuane também participa tocando o pandeiro e depois Samba chega para tocar. Kairos fica atento ao movimento que o mestre faz ao pandeiro. O mestre explora o som do pandeiro com o Samba, Mafuane e Kairos tocando na pandeirola e arrastando os dedos na tela do pandeiro.

As crianças tocam enquanto o mestre canta o coco, depois Ayó chega para tocar um pouco. Kairos se interessou pelo pandeiro e começou a tocar sozinho com o mestre.

O mestre toca o ritmo referente a “uma pisada, duas, três pisadas, limão”, que são três batidas contínuas com pausa. Kairos reproduz a mesma célula rítmica com atenção.

O mestre canta “Dona Mariquinha” e Kairos toca com a mesma intensidade do trupé, fazendo o ritmo moderado, rápido e com pausas. Kairos fica feliz por executar sua performance no pandeiro e bate um soquinho na mão do mestre. Para finalizar, o mestre repete o Coco mais duas vezes, e Kairos o acompanha, demonstrando mais atenção, intensidade e marcação rítmica.

Nessa quarta oficina, as crianças presentes já manifestam um estágio de absorção quando respondem corporalmente de forma explícita e imediata aos estímulos auditivos que elas experienciaram ao ouvir as primeiras aproximações do Coco Alagoano. Essa observação se inicia quando as crianças são convidadas a brincar e acolhem o convite se aproximando do mestre. Esse acolhimento revela uma disponibilidade e um desejo de vivenciar e descobrir a brincadeira.

A produção sonora é bastante livre, e as crianças revelam grande curiosidade ao percutir o objeto a partir da força resultante do seu gesto e, aos poucos, observa-se que se cria uma sintonia entre o adulto que toca o pandeiro e as crianças que tocam, imitam e assimilam os ritmos musicais.

---

<sup>94</sup> Por questões de ordem ética, o nome de cada criança foi substituído por um nome fictício.

É possível observar que Kairos elabora cognitivamente a sua preferência musical pela escolha da estrofe que contém ritmos marcados e contínuos do Coco “Dona Mariquinha”, assim demonstrando ter convicção da sua musicalidade e desejo de tocar o pandeiro com a supervisão do mestre.

#### Considerações Finais

Esse aspecto observado no processo de assimilação revela que a construção do repertório musical do Coco Alagoano para a educação infantil alinha-se às perspectivas dos estudos teóricos de Gordon (2000a; 2000b) e que é possível criar uma interlocução entre as áreas de conhecimento da música, cultura e educação, para a junção dos objetivos da aprendizagem musical, na medida em que, de acordo com o autor, estudar é aprender, compreender e apreciar a música em toda sua existência humana.

Na quarta oficina pedagógica musical, as crianças revelaram as suas ideias musicais ao tocar o pandeiro e criar diferentes ritmos e toques. Percebe-se que dentro do ambiente cultural do Coco Alagoano as crianças trouxeram suas ações que integraram o corpo, a mente e a emoção por meio da sua escuta, da reprodução e da sua apropriação cultural, podendo construir um processo de *assimilação*, em que elas aprenderam a coordenar seu canto e seu gesto com movimento e respiração próprios e assim percebendo seus movimentos musicais. Isso foi possível porque os instrumentos musicais estavam disponíveis em permanência, e as crianças puderam explorar livremente os objetos, e com eles colecionaram sons, melodias, batidas rítmicas e movimentos corporais ou pisadas, partindo dos trupés miudinhos, arrebatidos e da sua variação, os trupés quarenta arrebatidos, o que possibilitou a ampliação do repertório cultural Coco Alagoano em um movimento circular de afetividade e desejo.

#### Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.



CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANI, Magda *et al.* *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Ricardo; FREIRE, Sandra. *Planejamento na educação musical infantil*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18., 2008. Anais [...]. Salvador: ANPPOM, 2008.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças de idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a.

PRADO, P. D. *Finalidades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e educação infantil*. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 39, p. 160-177, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4570>. Acesso em: 24 set. 2023.

ROCHA, José Maria Tenório. *Folclore brasileiro Alagoas*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes – Funart, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, 1977.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. 2. ed. Brasília: Ayô, 2019.

# A COMPREENSÃO DA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS SOBRE O TDAH

Um estudo bibliográfico

*Janaila dos Santos Silva<sup>95</sup>*  
*Carleane Freitas Barbosa<sup>96</sup>*  
*Marta Maria Minervino dos Santos<sup>97</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>95</sup> Psicóloga, com Licenciatura em Psicologia e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Alagoas - UFAL). Docente da UFAL/*Campus* Arapiraca, Brasil. Contato: janaila.silva@arapiraca.ufal.br.

<sup>96</sup> Pedagoga (Universidade Federal de Alagoas - UFAL), Contato: carleane.barbosa@arapiraca.ufal.br.

<sup>97</sup> Pedagoga, Doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas - UFAL). Docente da UFAL/*Campus* Arapiraca, Brasil. Contato: marta.santos@arapiraca.ufal.br.

#### RESUMO

É ampla a produção acadêmica sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Diante disso, buscou-se investigar a participação de crianças nestas pesquisas, por meio de metodologia de pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica. Questionamos se as pesquisas sobre o TDAH incorporam a participação das crianças como informantes. De que maneira esta participação pode contribuir com a produção de conhecimento sobre TDAH? Verificou-se que os estudos que trazem a participação da criança consolidam a importância do olhar sobre suas potencialidades e não sobre déficits de aprendizagem.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças. Aprendizagem. TDAH. Educação Infantil.

#### Introdução

O presente trabalho tem como objetivo a compreensão da perspectiva de crianças em pesquisas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Defendemos que é importante compreender o TDAH a partir da experiência dos sujeitos, em seus contextos e tempos, para fugirmos da lógica reducionista, da patologização e medicalização da vida.

Diante desta questão, lançou-se mão da metodologia de pesquisa qualitativa e da revisão bibliográfica da produção acadêmica brasileira, visando identificar pesquisas sobre o TDAH na infância, nas quais as próprias crianças fossem situadas como informantes do processo de produção do conhecimento sobre esse transtorno. Sendo assim, questionamos: Existem pesquisas sobre o TDAH que incluem as crianças como participantes? E de que maneira a perspectiva das crianças sobre o TDAH pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre esse fenômeno?

Justifica-se a relevância desta problemática pela necessidade em contribuir com o desenvolvimento de produções científicas não apenas “sobre” a infância, mas também “com” as crianças, pela via da ruptura com a produção de discursos centrados na perspectiva do adulto, que dita normas e formas de produção de conhecimento, colocando em segundo plano a experiência do ser investigado.

O presente estudo demonstrou a escassez de trabalhos sobre TDAH, nos quais as crianças sejam participantes e parceiras de pesquisa, por outro lado, as pesquisas que trazem a participação da criança como colaboradora consolidam o olhar sobre suas potencialidades e não sobre seus déficits de aprendizagem.

### Perspectiva teórica

De acordo com Barkley (2009), o TDAH tem sido apontado como uma das alterações comportamentais infantis mais estudadas em crianças em idade escolar nos últimos anos, sendo, possivelmente, o principal motivo de encaminhamentos a serviços de saúde. Esse transtorno é caracterizado por desatenção, hiperatividade e comportamento impulsivo e não se pode negar que, para as crianças com TDAH, as experiências de aprendizagem e socialização ficam comprometidas, devido a agitação motora e a dificuldade de manter o foco e a concentração nas atividades propostas. Na infância, esses sinais são manifestados de maneiras e graus diferentes de intensidade, podendo permanecer por toda a vida. Identificar, diagnosticar e tratar os sinais desde cedo possibilita contribuir para práticas inclusivas no campo educacional.

Devido a tais dificuldades, para o tratamento vem sendo indicado o uso de medicamentos, e de acordo com Signor (2013), o Brasil é o segundo maior consumidor de um medicamento estimulante, para tratamento de TDAH, a base de Metilfenidato, dosados diariamente, perdendo apenas para os Estados Unidos no *ranking* mundial.

No Brasil, um olhar sociocultural e político sobre o tema vêm sendo lançado por Moysés e Collares (2020), que compreendem que estamos vivendo a era dos transtornos, com aumento expressivo de diagnósticos de dislexia, TDAH, dentre novas nomenclaturas que surgem frequentemente em manuais lançados pela Academia de Psiquiatria Americana (APA). Essa era dos transtornos é marcada pela patologização e medicalização da vida e da experiência escolar. De acordo com as referidas autoras, a patologização ocorre sempre que corpo e mente são fragmentados, separados da cultura e naturalizados. Com esta dicotomia, os incômodos e sofrimentos do indivíduo passam a ter suas explicações a partir do funcionamento do seu próprio corpo. E esta é a herança de um modo supostamente neutro de fazer ciência que separou a técnica da ética, o indivíduo da sociedade e o investigador do objeto investigado. De acordo com Moysés e Collares (2020, p. 35):

Na atualidade, os processos medicalização e patologização da vida se amplificam e sofisticam, com pretensas explicações no campo da biologia molecular, da epigenética e até da física quântica. Patologiza-se o medo de viver em cidades violentas, assim como a própria violência, desconectando-a da exclusão social e de vidas sem perspectiva, na tentativa de nos reduzir a seres estritamente constituídos por células, moléculas, genes. Células sem contexto e sem cultura. Genes atemporais, sem história e sem política.

Consideramos que essa herança histórica de um modo de fazer ciência também se presentifica no excesso de produção acadêmica sobre TDAH, que ao mesmo tempo, pouco considera a expressão da experiência infantil. Cotidianamente, assistimos as crianças terem seus direitos feridos, seja pela relação de dominância ainda presente

nas relações entre adultos e crianças, seja pelas desigualdades e exclusões sociais. Na contramão dessas exclusões, a participação da criança se torna necessária na produção de conhecimento sobre sua saúde, sua educação e suas necessidades.

Quando somente os adultos pesquisadores e especialistas são socialmente considerados os detentores de conhecimento verdadeiro sobre o TDAH, corre-se o risco da homogeneização de práticas educativas e, nesse sentido, convém destacarmos a reflexão crítica de Moysés e Collares (2020, p. 35):

Na busca da homogeneização de todos os seres humanos e de silenciamento dos conflitos, os que não se submetem sofrem processos destinados a lhes mostrar – assim como a aqueles que os rodeiam – que é melhor conformar-se e se deixar levar. Os que não se submetem são quimicamente assujeitados, institucionalizados em diagnósticos psiquiátricos e drogas psicoativas, são destituídos de sua subjetividade, de sua condição de sujeito histórico-cultural.

Em busca de contribuir com a potencialização de uma pedagogia participativa e de uma sociedade democrática, não podemos permitir a homogeneização das crianças. É preciso criar modos de escutá-las acerca de suas necessidades e experiências no tocante ao TDAH.

### Metodologia

De acordo com Rother (2007), é possível caracterizar a metodologia de pesquisa aqui proposta como qualitativa. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura. Nesse sentido, após elaborar nossa questão de pesquisa – qual seja: “De que forma a perspectiva das crianças sobre o TDAH pode contribuir para as pesquisas que buscam investigar esse fenômeno?” – estabelecemos os bancos de dados *SciELO* e Portal Periódicos CAPES, para busca de produções acadêmicas dentro do período de 2015 a 2022.

No portal *SciELO*, foram adotados os seguintes termos de busca: TDAH, crianças e aprendizagem. Foram obtidos 21 resultados, cujos resumos foram lidos para identificação daqueles que faziam uso de metodologias envolvendo crianças como participantes; com esses critérios foi encontrado apenas 1 artigo. Para esta coleta no portal de periódicos da CAPES, foram adotados como termos de busca: TDAH e crianças, e foram selecionados 2 artigos.

No geral, foram obtidos 513 resultados e foram selecionados 3 artigos que atendiam nosso critério de situar a criança como informante. Os artigos foram: Ouvindo crianças sobre os sentidos e significados atribuídos ao TDAH das autoras Beltrame, Nascimento, Sandrini (2015); Crianças com TDAH e professoras: recursos e dificuldades, da autoria de Abrahão e Elias (2022); e Interferências da Natureza no Comportamento de Crianças com TDAH: estudo de caso no nordeste

brasileiro, da autoria de Damasceno, Mazzarino e Figueiredo (2022). O quadro abaixo expõe dados dos trabalhos selecionados.

Quadro 1: Pesquisas com criança sobre o TDAH

Título	Autores	Ano	Método e objetivo
Ouvindo crianças sobre os sentidos e significados atribuídos ao TDAH.	BELTRAME, Rudinei Luiz; SOUZA, Simone Vieira de; NASCIMENTO, Deise Maria do; SANDRINI, Paulo Roberto.	2015	Estudo multicaseos com crianças e adolescentes, com uso de técnicas lúdicas, objetivando possibilitar a expressão dos participantes sobre o TDAH.
Crianças com TDAH e professoras: recursos e dificuldades.	ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos.	2022	Os instrumentos utilizados foram entrevistas com as crianças e questionários com as professoras, objetivando caracterizar recursos e dificuldades.
Interferências da Natureza no Comportamento de Crianças com TDAH: estudo de caso no nordeste brasileiro.	DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira; MAZZARINO, Jane Marcia; FIGUEIREDO, Aida.	2022	Pesquisa exploratória e descritiva, sendo um estudo de caso múltiplo, com característica de investigação-ação. O objetivo geral foi analisar o perfil de seis crianças, antes e depois de intervenções na natureza, a fim de identificar possíveis alterações no comportamento, decorrentes de experiências de contato direto com a natureza.

#### Algumas reflexões para análise

Esta é uma pesquisa que vem sendo desenvolvida como trabalho de conclusão de curso de pedagogia, ou seja, ainda está em andamento, de modo que os dados são preliminares. Contudo, é possível dizer que, a busca nos bancos de dados de produções acadêmicas, reporta amplo número de estudos sobre o TDAH, os quais lançam olhares sobre sua caracterização, sintomatologia e implicações para o desenvolvimento e educação de crianças, mas ainda são, mas ainda são escassos aqueles que trazem em sua metodologia um ponto de vista de represente a perspectiva da criança. Tal como observam Moysés e Collares (2020), o aspecto médico tem se sobressaído nas

produções científicas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em detrimento de sua constituição social.

Há amplo conhecimento divulgado sobre sintomas e comportamentos típicos das crianças com TDAH, porém pouco se coloca no centro do debate que o transtorno da atenção também é o reflexo das vias encontradas pelas crianças para organização, interação e ação diante das imposições do mundo atual.

Portanto, retomando a problemática deste trabalho: “De que forma a perspectiva das crianças sobre o TDAH pode contribuir para as pesquisas que buscam investigar esse fenômeno?” é possível dizer que a inserção da perspectiva da criança tem o potencial de desnaturalizar o fenômeno TDAH, pois nos artigos que atenderam nossos critérios de busca ficou evidenciado que, ao incluir a expressão da criança, pode-se perceber que suas dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas a outros aspectos da relação da criança com a comunidade escolar ou com o estilo de vida urbano que limita as experiências com a natureza, por exemplo. Este último aspecto é explorado no trabalho de Damasceno, Mazzarino e Figueiredo (2002).

Nos três artigos selecionados, que trazem a perspectiva da criança, foi possível perceber a valorização da constituição cultural do desenvolvimento dos transtornos que afetam a atenção infantil. Tal evidência permite constatar que a inserção da criança como informante instaura um modo de produzir conhecimento sobre o TDAH, rompendo com modelos biologicistas. Para Beltrame et al (2015), por exemplo, problemas escolares que poderiam ser resolvidos com uma intervenção pedagógica não podem ser interpretados como problemas neurológicos, que precisam de uma intervenção médica e medicamentosa.

#### Considerações finais

Como se trata de uma pesquisa em andamento, ainda existem aspectos a serem explorados na análise. Ainda assim, é possível dizer que ao inserir a expressão infantil na produção de conhecimento sobre o problema do TDAH, as pesquisas são potencializadas e podem contribuir para a despatologização do TDAH na sociedade, diversificando as suas opções de tratamento e prevenção, com intervenções na natureza e oportunidades de expressão lúdica, tal como demonstraram os estudos selecionados em nossa revisão.

Quando se utiliza a expressão “pesquisas sobre TDAH”, corre-se o risco do essencialismo, como se o transtorno fosse um ente isolado da realidade concreta. Por outro lado, a pesquisa com criança sobre o TDAH abre portas para a contextualização, para a escuta do ser, com suas necessidades e dificuldades, mas também com seu potencial.

Finalmente, reforçamos que é preciso enxergar a criança como protagonista e entender sua perspectiva, para valorizar sua potencialidade, particularidade e singularidade, contribuindo assim para formas de produção de conhecimento inovadoras, democráticas e inclusivas nos temas que tocam à infância nas questões sociais, históricas, afetivas.

#### Referências

- ABRAHÃO, A. L. B.; ELIAS, L. C. dos S. Crianças com TDAH e professoras: Recursos e dificuldades. *Psico, [S. l.]*, v. 53, n. 1, 2022.
- BARKLEY, R. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento (3a ). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELTRAME, R. L. et al.. Ouvindo Crianças Sobre Sentidos e Significados Atribuídos ao TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 557–565, set. 2015.
- CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do "fato TDAH". *Psicologia & Sociedade* 21(1), 135-144, 2009.
- DAMASCENO, M.M.S. Educação ambiental vivencial e o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo de crianças com TDAH. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em ambiente e desenvolvimento) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.
- DAMASCENO, M. M. S.; MAZZARINO, J. M.; FIGUEIREDO, A.. Interferências Da Natureza no Comportamento De Crianças Com TDAH: Estudo De Caso No Nordeste Brasileiro. *Ambiente & Sociedade*, v. 25, p. e00311, 2022.
- MOYSÉS, M. A. A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MOYSÉS, M. A. A. .; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas, [S. l.]*, n. 57, p. 31–44, 2020. DOI: 10.34626/esc.vi57.11. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/11>. Acesso em: 20 set. 2023.
- REIS, G. V. Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.
- SHERMAN, J., RASMUSSEN, C., & BAYDALA, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A Review of the



Literature. Educational Research, 50(4), 347-360.

<https://doi.org/10.1080/00131880802499803>

SIGNOR, R. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: uma análise histórica e social. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, n. 4, p. 1145-1166, out. 2013.

# O QUE CONSTITUI OS CURRÍCULO(S) NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

**Sentidos construídos por professoras**

*Letícia Oliveira da Silva*<sup>98</sup>

*Jucilene Monteiro da Silva*<sup>99</sup>

*Thabatta Louise Zilio*<sup>100</sup>

Trabalho financiado por Programa Institucional  
Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O trabalho objetiva analisar os sentidos elaborados por professoras sobre o que constitui os currículo(s) na/da Educação Infantil. Desenvolvido no contexto de duas pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento, assume princípios da abordagem sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003). Apresenta dados iniciais de entrevistas semi-estruturadas realizadas com treze professoras de uma rede pública municipal do RN. Identifica sentidos relativos à brincadeira como constituinte dos currículos, assim como, referências aos saberes, experiências e conhecimentos das crianças.

---

<sup>98</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) *leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br*

<sup>99</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) *jucilene.silva@alunos.ufersa.edu.br*

<sup>100</sup> Mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) *thabatta.zilio.072@ufrn.edu.br*

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Sentidos de professoras.

### Introdução

A Educação Infantil vem construindo sua identidade e sua função sociopolítica e pedagógica historicamente e sendo institucionalmente reconhecida como primeira etapa educativa, responsável pela aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças pequenas. As contribuições dos estudos da Psicologia, Antropologia, e Sociologia da Infância em meados do século XX, ajudou a construir uma nova concepção de criança como protagonista, concreta, dotada de subjetividades e de direitos as quais subsistem, constituem-se e potencializam-se em um tempo e espaço cultural que variam com base nas práticas sociais – a infância.

Neste contexto, uma discussão necessária e permeada por controvérsias, é sobre os currículos nas instituições que atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Entendemos que o currículo está além da seleção e organização de conteúdos, capacidades, habilidades, visto que, também é a representação de um constante espaço para elaboração de críticas, contestações, lutas e ideologias (Silva, 1999). Pode ser compreendido como aquilo que envolve experiências, relações interpessoais – crianças em seus pares e crianças-adulto –, organização do trabalho pedagógico, registros e vivências.

Compreendemos a Educação Infantil (EI) como um processo de práticas de aprendizagem que visam o desenvolvimento integral da criança considerando suas especificidades e direitos, onde o cuidado, a educação e a brincadeira são indissociáveis na construção de indivíduos concretos e contemporâneos (Dantas; Oliveira; Lopes, 2022). Assim, necessita de um currículo que respeite as singularidades da infância e considere a participação das crianças na sua construção.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) são os documentos que norteiam a construção dos currículos. Estabelecem, que as interações e a brincadeira são eixos estruturantes dos currículos e da prática pedagógica, e definem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos nas experiências cotidianas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Apesar do currículo proposto pela BNCC/EI, ser organizado por campos de experiências, que possibilitam pensar a centralidade na criança, estes ainda se contradizem quando trazem objetivos específicos e separados por ciclos etários, pois acabam fragmentando os processos de aprendizagens das crianças e

engessando os currículos que podem ser construídos no cotidiano e nas interações delas.

Nesta perspectiva, indagamo-nos acerca de quais os sentidos que os/as profissionais que trabalham com as crianças atribuem aos currículos e seus aspectos constitutivos. Consideramos que não existe um currículo, mas sim currículo(s) nas instituições de EI, os quais são entendidos como:

conjunto de experiências vividas – planejadas e/ou não pelos responsáveis – por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano, mediante as quais as crianças vão se educando, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo – com a força de “ser todo dia” – apropriados, recriados pelas crianças, a partir das intervenções dos outros com quem interagem (Dantas; Lopes, 2019, p. 88).

Este trabalho faz parte de duas pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento e objetiva analisar os sentidos elaborados pelas professoras sobre o que constitui os currículos na/da Educação Infantil. Desse modo, nos fundamentamos na pesquisa qualitativa, ancoradas nos princípios histórico-cultural (Vigotski, 2007) e na análise discursiva (Bakhtin, 2003).

Para o desenvolvimento do estudo, realizamos entrevistas semi-estruturadas individuais com 13 professoras das instituições públicas de EI de um município do Rio Grande do Norte (RN). As professoras possuem entre 29 a 53 anos de idade; são graduadas em licenciatura em Pedagogia, sendo 7 em instituições públicas, e as demais com formação inicial em instituições privadas. A experiência delas é de 2 a 30 anos na EI, e 12 das profissionais cursam/cursaram especialização.

Assim, discorreremos a seguir sobre eixos de sentidos identificados na análise inicial dos dados construídos, a saber: “o currículo como brincadeira e ludicidade” e “o currículo relacionado aos saberes e experiências das crianças”.

#### O currículo como brincadeira e ludicidade

Como condição da infância, a brincadeira caracteriza-se como atividade inerente das crianças e propulsora do seu desenvolvimento. Pois, apresenta-se como a linguagem que se constitui a partir da ação e da imaginação, modo próprio como as crianças atribuem sentidos aos contextos sociais (Vigotski, 2007). Nos sentidos construídos pelas professoras, identificamos que cinco delas mencionam e enfatizam “as brincadeiras” – no plural – como elemento essencial para a constituição dos currículos na/da EI.

As professoras G e H destacam “as brincadeiras e as atividades lúdicas” como essenciais para a efetivação das experiências das crianças, evidenciam que elas são ativas e protagonistas do seu modo próprio de desenvolver-se. Entretanto, essas vozes também atribuem sentido às “brincadeiras e atividades lúdicas” como situações nas quais o adulto conduz e determina as regras desse brincar. Como observamos a seguir:

*Eu acho que os currículos da educação infantil eles têm de ser tudo pautado nas brincadeiras, nas atividades lúdicas, né? onde a criança, ela possa ser a protagonista daqueles momentos, daquelas atividade. Onde as coisas acontecem pra elas que tenham significado (Professora G).*

*[...] é o brincar, que nem o parque [...] o “circuitozinho”, né? fazer, que eles gostam de uma disputa que nem você já vivenciou, né? Em um dia que a gente fez uma “disputazinha” de uma sala contra a outra. Eles gostam muito de disputa [...] (Professora H).*

Na mesma perspectiva, porém, apresentando dois novos elementos, a professora I, destaca “os jogos” como aspecto relevante na constituição dos currículos e os “cantinhos” como possibilitadores de contextos de aprendizagens e das interações entre as crianças. Conforme o trecho:

*[...] o que pode constituir o currículo na Educação Infantil é as brincadeiras, deve ser os jogos, deve ser a interação entre as crianças, é...os cantinhos, né? de aprendizagem, deve ser isso o cantinho da leitura, tem muitos, mas agora não tô nem lembrando de quantos (Professora I).*

A professora I relaciona o jogo a ação do brincar. Assim, o jogo é definido como um sistema linguístico que é aprendido dentro de um contexto social além de, se estabelecer como um sistema de regras e como um objeto (Kishimoto, 2003). Enquanto a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (Kishimoto, 2003, p. 111). Ou seja, o jogo e a brincadeira são aspectos indissociáveis da linguagem da criança, porém, cada um possui características e determinações a partir das práticas socioculturais e do imaginário das crianças.

Ressaltamos que, a organização dos espaços e materiais na EI, são essenciais para evidenciar esses elementos. Nesse sentido, os “cantinhos” são mencionados como constitutivos dos currículos pois eles enriquecem as possibilidades de desafios para as crianças, ampliam as interações e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

No discurso da professora F se presentificam sentidos já construídos pelas demais, entretanto, ela faz referência às “contações de histórias” como constitutivas dos currículos e da prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil. Concordamos que as experiências possibilitam às crianças a fruição, a imaginação, e o faz de conta que alimenta suas brincadeiras. Como ilustrado:

*[...] são brincadeiras, são as atividades lúdicas que se fazem necessárias, as contações de histórias, quando a criança pensa, né? viaja na imaginação, os jogos que elas conseguem desenvolver porque trabalha o raciocínio[...]*  
(Professora F).

Ainda na perspectiva da brincadeira como essencial na constituição dos currículos, a professora A apresenta uma ideia contrária aos discursos analisados, posto que, ela menciona ser necessário sim que as crianças brinquem, porém, esse brincar precisa ter um fim pedagógico, transformando essa singularidade da criança em um artefato lúdico de ensinar:

*[...] eu acho que a questão do currículo da Educação Infantil era pra ser constituído de brincadeiras, muitas brincadeiras, agora que essas brincadeiras tenha sentido, tenha conteúdo, seja no faz de conta, seja a questão das letras, eu acho que é muito importante, o cuidado, eu acho que isso tem que haver no currículo da Educação Infantil (Professora A).*

Sabemos, que a brincadeira assume características que as diferenciam de jogos ou recursos didáticos para ensinar conteúdos específicos. O brincar é livre, envolve imaginação, regras negociáveis, jogo de papéis. Se é direcionado pelo adulto para aprender “letras”, deixa de ser brincadeira.

O currículo relacionado aos saberes e experiências das crianças

Os Documentos Curriculares oficiais e de caráter mandatório, propõe que os currículos da EI sejam centralizados nas crianças, mostrando, que práticas educativas precisam pautar-se nas experiências. Estes são definidos como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).

Dessa forma, nos sentidos elaborados pelas professoras, percebemos referência às definições oficiais para referendar seus processos de construção de sentidos, conforme os trechos:

*Os currículos da educação infantil são feitos através dos documentos, de leis que são conduzidas para que a criança tenha um melhor conhecimento, uma melhor forma de ser transmitida para a criança (Professora C).*

*Buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que já faz parte do patrimônio cultural, o artístico da sociedade, por meio das práticas planejada e permanente né. É como os saberes que eles já têm e aproveita pra desenvolvermos de acordo com esses saberes que eles trazem, como diz assim a leitura de mundo e refazer aqui junto com o outro [...]* (Professora D).

*As práticas que articulam as experiências e os saberes a partir da cultura artística, científica e tecnológica (Professora E).*

Nas vozes das professoras, percebemos o destaque em seus sentidos nas concepções de currículos para a EI direcionadas nas políticas curriculares. A professora D, busca explicitar sua compreensão das significações oficiais. Observamos ausência de aprofundamento e relações com suas práticas curriculares, entretanto, apresentam elementos importantes, tais como: a organização do conhecimento e os saberes socialmente construídos. Neste aspecto, Oliveira (2017) discute sobre o que deve constar como organização curricular, defendendo a perspectiva de que existem diferentes maneiras de considerar-se o conhecimento dentro dos currículos e nas DCNEI a

meta é garantir a imersão das crianças em práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre as diferentes linguagens e sobre o mundo físico e social que as circunda, e sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental relação de parceria com as famílias. Isso traz expressivo impacto nas práticas (Oliveira, 2017, p. 3).

Neste íterim, e aproximando-se da perspectiva da referida autora, a professora F, além dos aspectos expressos nas Diretrizes, destaca outra dimensão constituinte dos currículos da Educação Infantil – as especificidades das crianças, conforme abaixo:

*Articula as experiências, os saberes das crianças e, conhecimento, a gente tem mais conhecimento, as especificidades das crianças, cada um tem seu jeito (Professora F)*

O reconhecimento das especificidades das crianças para a constituição do currículo, revela que em suas práticas pedagógicas, a profissional considera as crianças enquanto sujeitos ativos, as quais trazem consigo aprendizado provindo do seu contexto sócio-histórico cultural. Destacamos ainda, as menções ao termo “experiências”, expressando o entendimento de que nesta faixa etária, não são os conteúdos propriamente ditos que compõem os currículos na EI, mas sim a exploração das diferentes linguagens que permitem o desenvolvimento integral das crianças.

### Conclusão

Considerando as discussões realizadas e o objetivo de analisar os sentidos elaborados pelas professoras sobre o que constitui os currículos na/da Educação Infantil, observamos que a maioria delas demonstra reconhecer a importância e valorização da brincadeira na construção das práticas vivenciadas com as crianças. Outro aspecto importante relatado por elas trata da organização das “experiências” valorizando o que as crianças têm como vivências prévias à instituição escolar.

Concluimos que os sentidos precisam ser discutidos e aprofundados, mas consideramos que as professoras fazem referência aos aspectos

que legitimam as especificidades dos currículos construídos com as crianças nesta etapa educativa.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

[DANTAS, E. L. S.](#); OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de.; [LOPES, D. M. C.](#) (Org.) . Educação Infantil, Currículos e Linguagens: pesquisas, políticas e práticas. 1ª. ed. Mossoró: EDUFERSA, 2022. v. 01. 295p .

DANTAS, Elaine Luciana Sobral e LOPES, Denise Maria de Carvalho. Currículo na Educação Infantil: sentidos em movimento. In.: LOPES, Denise Maria de Carvalho e COUTINHO, Karyne Dias (Orgs.) Educação, currículo e cultura: sentidos e práticas em movimento. – 1. Ed. – Natal: EDUFRN, 2019. 480 f.: il. PDF. p. 83 – 111.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 62, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Trabalho encomendado. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís: GT 07, 2017. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt07\\_textozilma.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# A LINGUAGEM ESCRITA NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lívia Hadija Cruz e Silva*<sup>101</sup>

*Maria Ritta de Melo Costa*<sup>102</sup>

*Railson Thiago de Carvalho Silva*<sup>103</sup>

Trabalho financiado por Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC / CNPQ

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo identificar experiências com leitura e escrita nas rotinas diárias das crianças em instituições de Educação Infantil. Apresenta parte de três pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento que tem como fundamento a abordagem sócio histórica. Foram realizadas sessões de observação participante em

---

<sup>101</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) / livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br

<sup>102</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) / mariaritta99@hotmail.com

<sup>103</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) / railson.silva@alunos.ufersa.edu.br

uma turma de creche e uma de pré-escola de dois municípios distintos no Rio Grande do Norte/RN. Aponta distanciamentos nas práticas observadas em relação ao trabalho com a linguagem escrita e seu planejamento diário no cotidiano das crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Rotina. Experiências. Leitura. Escrita.

### Introdução

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB / Lei nº 9394/96 regulamenta e assegura a educação como um direito social, incluindo e reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, para crianças até 5 (cinco) anos de idade. Neste contexto, esta etapa educativa tem sido pauta de discussões e construções legais e curriculares específicas, como a revisão e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Assim, estudiosos e profissionais da área têm discutido/refletido acerca das práticas pedagógicas voltadas para as crianças pequenas e bem pequenas e, à luz dos documentos oficiais, desafiados(as) a pensarem um currículo que respeite as especificidades da primeira infância.

Nesse contexto de construções, pensar em uma educação para este grupo etário específico, significa promover práticas pedagógicas que contemplem as especificidades e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Contudo, ao olharmos para as práticas pedagógicas nos deparamos com um fator que organiza diariamente todas as experiências propostas nesta etapa: a rotina diária - planejada/organizada pelos/as professores/as.

Assim, compreendemos a rotina como uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições, considerando as especificidades, necessidades, ritmos e tempos das crianças do grupo. As denominações são diversas: horário, emprego do tempo, rotina diária, plano diário e etc. (Barbosa, 2006, p. 35). Nesse sentido, temos nos

questionado como os/as professores/as têm organizado o cotidiano nas instituições educativas.

Entre as linguagens que precisam ser experimentadas pelas crianças nos currículos construídos nas rotinas diárias, temos observado os debates e embates relativos ao que pode ou não ser oportunizado às crianças, no que diz respeito ao trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil. Estas discussões ficam ainda mais acirradas, principalmente, se considerarmos as políticas recentes voltadas à alfabetização, uma vez que as mesmas ancoram-se em uma perspectiva tradicional em relação às práticas com a leitura e escrita, as quais são dissociadas das experiências e se contrapõem às orientações curriculares vigentes.

Segundo Smolka (2010) a linguagem se caracteriza como atividade humana que se desenvolve nas interações sociais e envolve produções de sentido. Dessa forma, é possível constatar que as vivências com as diversas linguagens oportunizadas às crianças são indispensáveis para o seu processo de aprendizagem. Todavia, no contexto da Educação Infantil o trabalho com a Linguagem Escrita precisa acontecer de forma indissociada das experiências, especificidades das crianças e de suas práticas culturais, como afirmam Corsino, *et al.* (2016):

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, [...] consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. [...] Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas. (p. 19).

Conforme as autoras, as práticas que envolvem a Linguagem Escrita na Educação Infantil, fundamentada em uma perspectiva da linguagem como função social, devem considerar as práticas cotidianas das crianças que envolvem produção de sentidos e significações nas interações sociais, não só no âmbito escolar, mas para além dele, visto que existe a necessidade de integrá-las às práticas pedagógicas que constituem o planejamento/organização das aprendizagens oportunizadas às crianças nos(a) cotidianos/rotinas das instituições educativas.

Em vista disso, indagamos: como os/as professores/as têm organizado o cotidiano nas instituições de Educação Infantil? Quais práticas envolvendo a leitura e a escrita têm sido oportunizadas às crianças nas rotinas diárias? Definimos, portanto, como objetivo deste trabalho, identificar experiências com leitura e escrita nas rotinas diárias das crianças em instituições de Educação Infantil, no âmbito de três pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento.

Assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa (Freitas, 2002) e os fundamentos da abordagem sócio histórica (Vigotski, 2005, 2007; Bakhtin, 2003). As análises se deram a partir de sessões de observação participante, realizadas presencialmente em uma turma de creche e uma de pré-escola de dois Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs - unidades do ProInfância localizados em municípios distintos no Rio Grande do Norte/RN. As instituições *lócus* da pesquisa são aqui nomeadas por CMEI A e CMEI B.

#### Desenvolvimento

As observações no CMEI A foram desenvolvidas em uma turma de Pré-Escola II composta por 18 (dezoito) crianças, na faixa etária de 5 anos e 11 meses, 1 (uma) docente e 1 (uma) auxiliar. As atividades educativas acontecem de segunda a sexta no período vespertino. No CMEI B, analisamos uma turma de Creche, composta por 20 (vinte) crianças, com 2 anos e 11 meses, 1 (uma) docente e 1 (uma) auxiliar, cujas atividades semanais acontecem no turno matutino. Dessa forma, levando em consideração as DCNEI (2009), documento, o qual orienta a construção dos currículos na/para a Educação Infantil, que por sua vez orientam que as propostas pedagógicas, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, devem levar em consideração as ações que promovem a imersão, as experiências e o relacionamento das crianças com as diversas linguagens e com suas diferentes manifestações. Em vista disso, buscamos analisar como tais práticas, de fato, são desenvolvidas em diferentes turmas de Educação Infantil.

Nas sessões de observação, foi possível conhecer e registrar em diário de campo as atividades das crianças, suas experiências com escrita e leitura, assim como, o planejamento e desenvolvimento das práticas

organizadas pelas professoras. No entanto, selecionamos em função dos limites deste texto, apenas alguns dados para análise.

No CMEI A, foi possível constatar que a docente tenta oportunizar às crianças experiências que contemplam a Linguagem Escrita por meio de propostas fundamentadas em uma perspectiva que se distancia do tradicionalismo e que estimulam/despertam nas crianças o interesse pela leitura e escrita, conforme destacamos em um dos trechos da rotina registrada:

*É realizada a Leitura Deleite. A obra escolhida foi “O bosque encantado”. A seleção da obra é realizada pela professora. [...] Durante a contação, além de ler, a professora também utiliza a linguagem corporal (gesticula) e as crianças se mantêm atentas à leitura ao reproduzirem os movimentos da docente, além disso, a professora apresenta as páginas do livro de forma que todos possam visualizar. Ao final, a professora questiona as crianças em relação ao enredo da história. (Nota de campo - sessão de observação).*

Observamos que esse momento de leitura deleite acontece diariamente de forma já instituída na rotina após o desjejum das crianças. A professora faz a leitura com o apoio do livro, interage com a turma e sempre conversa sobre a obra logo após. Identificamos que as crianças têm acesso e interagem como os livros nos momentos de chegada e acolhimento, algumas escolhem e brincam de ler. Durante as sessões de observação, era comum pedirem à pesquisadora para ler.

Identificamos outras atividades que não acontecem diariamente, mas são constantes na sala e se constituem como importantes e significativos momentos em que a professora oportuniza às crianças experiências com a Linguagem Escrita, como a construção de textos coletivos e o bingo das letras.

Consideramos pois, que embora a Educação Infantil não tenha finalidade de sistematizar o processo de alfabetização, as experiências com a Linguagem Escrita precisam se fazer presente, de modo organizado e intencional, uma vez que segundo Baptista (2010, p. 2) “Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir.” E esta cultura, envolve a linguagem escrita, como uma das chaves para interação social.

Diante disso, percebemos a Linguagem Escrita como prática cultural que exerce papel fundamental na infância, visto que as crianças são participantes da cultura letrada e possuem curiosidades acerca de seu funcionamento. Sendo assim, as práticas que envolvem a leitura e escrita no âmbito da Educação Infantil, precisam ser efetivadas de forma contínua e significativa. Podem, pois, ser propostas na organização do cotidiano, como na construção e registro coletivo da rotina diária, no trabalho com os nomes próprios e listas de nomes da turma para registro de presença para identificação - leitura e escrita - de seus nomes e dos colegas, na leitura de cardápios do lanche, nas histórias, nas brincadeiras cantadas, nas comunicações internas e externas, entre outras possibilidades.

Durante as sessões de observações no CMEI B, foi possível perceber que as experiências das crianças com a linguagem escrita, são pouco significativas e não contribuem para seus desenvolvimentos de maneira integral, haja vista que as propostas se configuram sob perspectivas tradicionais, utilizando exclusivamente no cotidiano atividades xerocopiadas para cobrir letras e colorir desenhos prontos. Práticas essas, que não consideram as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, tampouco como produtoras de cultura e saber. Assim como não possibilitam a apropriação de diferentes linguagens por meio de experiências e interações próprias de sua existência humana e cultural, como aponta Galvão (2016):

Uma criança que vai nascer daqui a alguns minutos encontrará no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística –, mas ela, por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado. (p.19)

De modo antagônico ao anunciado, no cenário investigado, é possível perceber a ausência de atividades permanentes voltadas para leitura, já que as crianças não têm permissão para acessar o acervo de livros da sala. Ou seja, os livros não são utilizados pela professora e nem disponibilizados para as crianças explorarem. Registramos que mesmo nos amplos tempos de “espera”, não há interações com livros ou materiais de leitura. *“Durante esse período de espera, não são oportunizadas às crianças momentos com brinquedos, livros ou outro recurso”*. (Nota de campo - sessão de observação).

As atividades de escrita, que acontecem de forma permanente na rotina das crianças, se restringem às tarefas xerocopiadas, cujo único objetivo é traçar letras pontilhadas, geralmente, voltadas para a aprendizagem das vogais.

Diante das múltiplas linguagens presentes no universo infantil e da potencialidade das crianças enquanto indivíduos capazes de ressignificar o que já está posto, é preciso pensar para as salas de referência, experiências e atividades que as considerem dentro de seus processos de aprendizagem como protagonistas de suas trajetórias e não sujeitos passivos condicionados a cobrir e traçar letras e desenhos.

#### Conclusão

Com base nas observações realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, foi possível compreender a importância do planejamento e organização da inserção permanente de momentos dedicados à leitura e escrita a serem desenvolvidas nas rotinas diárias. No entanto, identificamos distanciamentos nas práticas observadas em relação ao trabalho com a linguagem escrita e seu planejamento diário no cotidiano das crianças.

Conforme vimos, no CMEI A, há, mesmo que minimamente, uma constância de atividades relacionadas à linguagem escrita, mas diariamente, apenas a leitura deleite - que constitui-se como importante experiência e interação das crianças com essa linguagem. Já, no CMEI B, vimos que não é oportunizado às crianças momentos de experiências e aprendizagens com a leitura e a escrita, tampouco atividades permanentes voltadas para as mesmas.

#### Referências

- BAPTISTA, Mônica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. CONSED. UNDIME. 2017.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

CORSINO, Patrícia. *et al.* Leitura E Escrita Na Educação Infantil: Concepções E Implicações Pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação. Crianças como Leitoras e Autoras. Caderno 5 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa. Juiz de Fora: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças E Cultura Escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagem Oral E Linguagem Escrita Na Educação Infantil: Práticas E Interações. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).



# PROJETO VALER A PENA

**Uma experiência de fomento à leitura para  
da Educação Infantil no Município de  
Maceió**

*Simone de Souza Silva<sup>104</sup>  
Mariana Silva Souza Gomes<sup>105</sup>  
Laís de Oliveira Loureiro<sup>106</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Relato de projeto

## RESUMO

Este relato teve como objetivo analisar a experiência de apreciação literária com bebês, organizada a partir da abordagem projetual, vivenciada no contexto do projeto VaLER a Pena na Biblioteca Móvel Maceió. Para isto, foi organizado um contexto investigativo para bebês, onde eles viveriam experiências com livros e instrumentos musicais, mediados por contadoras de histórias. Como resultado desta experiência, os bebês demonstraram que quando são oportunizadas situações acolhedoras e que valorizem suas

---

<sup>104</sup> Formada em Letras (CESMEC), Mestre em Educação (UFAL). Professora da Secretaria Municipal de Educação (Maceió / Alagoas), graduanda de Pedagogia / Universidade Cruzeiro do Sul. Contato: [simone.souza.silva@hotmail.com](mailto:simone.souza.silva@hotmail.com)

<sup>105</sup> Mariana Silva Souza Gomes. Graduanda em Pedagogia (Universidade Federal de Alagoas) Maceió/Alagoas. Contato: [mariana.souza@cedu.ufal.br](mailto:mariana.souza@cedu.ufal.br)

<sup>106</sup> Laís de Oliveira Loureiro. Licenciatura em Ciências Biológicas (IFAL). Contato: [lol2@aluno.ifal.ed.br](mailto:lol2@aluno.ifal.ed.br)

subjetividades a experiência de apreciação literária acontece de forma poética.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Bebês. Experiência de apreciação literária. Literatura.

### Introdução

Este relato abordará a experiência de apreciação literária com bebês que se deu no contexto da Festa Literária do Projeto VaLER a Pena<sup>107</sup>. O contexto investigativo foi organizado com bebês dos berçários B1 e B2, na faixa etária de onze meses aos dois anos de idade, dentro da Biblioteca Móvel Maceió, no Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Luís Barbosa (CMEI), localizado no bairro Village Campestre.

A pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: *Como os/as bebês do CMEI Monsenhor Luís Barbosa, apreciaram sua experiência literária, a partir do uso da abordagem projetual, vivenciada na Biblioteca Móvel Maceió no contexto do Projeto VaLER a Pena - Maceió/AP?* Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi analisar a experiência de apreciação literária com bebês, organizada a partir da abordagem projetual e vivenciada no contexto do projeto VaLER a Pena na Biblioteca Móvel Maceió.

O texto está organizado em três partes: 1) Percurso metodológico para compreensão da experiência de apreciação literária para bebês; 2) Uma base teórica para o estudo da experiência literária com bebês; 3) Compreendendo a experiência de apreciação literária com os bebês do CMEI Monsenhor Luís Barbosa.

---

<sup>107</sup> O Projeto de Leitura e Escrita “VaLER a Pena” idealizado em meados de 2022 e lançado em julho/2023, tem como foco oportunizar às crianças, jovens e adultos atendidos pelas etapas e modalidades ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Maceió, alinhando a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) criado pela Lei nº 13.696 de 2018, o PNLE em seu inciso X no parágrafo 3º defende o incentivo a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por intermédio de ações educativas e culturais.

### Percurso metodológico para compreensão da experiência de apreciação literária para bebês

O percurso metodológico que deu sustentação a este estudo, está fundamentado na abordagem projetual proposta por Gariboldi (2020), para experiências educativas com bebês, considerando o desafio que é planejar um contexto investigativo para estes atores. Esta abordagem propõe o acolhimento dos bebês proporcionando-lhes um ambiente de vivência capaz de reconhecê-los como sujeitos potentes e iniciantes do letramento literário. Este tipo de projeção se constitui em uma estratégia de pensamento com ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizagens tanto de crianças como de adultos, tendo a dúvida, a incerteza e o erro como processo. Se constitui por meio da observação, documentação, que é interpretada numa relação recursiva, portanto projetar é esboçar, sonhar trilhas imagináveis.

A abordagem investigativa por projeção foi organizada para promover o contato dos bebês com livros literários e instrumentos musicais, valorizando a brincadeira e as interações. Dentro desse contexto os sujeitos pesquisados foram seis bebês na faixa etária de onze meses aos dois anos de idade, sendo três meninas, duas brancas e uma parda, e quatro meninos, sendo três pardos e um branco, matriculados em tempo integral no referido CMEI. O momento foi pensado para ser mediado por duas contadoras de histórias dentro do espaço da Biblioteca Móvel Maceió da Semed Maceió. Como procedimento metodológico foi organizada uma sessão investigativa promovendo interações e brincadeiras no qual os bebês puderam acessar instrumentos musicais e literatura apropriada para esta faixa etária. No entanto, cabe enfatizar que “sessão não é sinônimo de atividade, [...] a ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Dessa maneira, o caminho metodológico adotado tem o compromisso de documentar esta experiência literária com bebês, para compartilhar as singularidades desta prática com os/as demais educadores interessados.

Uma base teórica para o estudo de experiência literária com bebês

O cenário da pesquisa necessita de referenciais teóricos que valorizem estudos sobre as experiências literárias vivenciadas por bebês. Assim, foram selecionadas três autoras: 1) A primeira base teórica utilizada neste trabalho teve como proposição, parte das contribuições de Fátima Freire Dowbor, em seu livro “Quem Educa marca o corpo do outro” (2008), apresentando o entendimento de que “é por meio do corpo, intermediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e formas de convivência social”. 2) A segunda autora foi Beatriz Sanjuán (2023) no seu livro “Era uma voz. O primeiro livro do bebê”, traz como seu contributo a compreensão de que o bebê é um sujeito capaz de interpretar o mundo desde seu nascimento. Para esta autora, “o bebê já nasce preparado para esse exercício de interpretação e apropriação do mundo [...] aprende a ser e a ler com os cinco sentidos, porém sempre através de um mediador” (Sanjuán, 2023, p.15). Desse modo, a voz das contadoras de histórias precisam ser consideradas nas análises de experiência literária por indicar a apreciação dos bebês, acerca dos títulos que lhe forem apresentados, sobretudo, considerando os caminhos melódicos adotados e as conexões estabelecidas com os pequenos leitores em formação; e 3) Por fim, a terceira contribuição adotada refere-se aos subsídios de Ninfa Parreiras (2012), ao considerar em seu argumento a perspectiva lúdica do livro enquanto brinquedo, pois, o bebê passa a estabelecer “pontes de comunicação entre quem lê e o mundo” (Parreiras, 2012, p.112), ou seja, ao brincar com o livro o bebê demonstra sua compreensão acerca do mundo no qual ele está imerso.

Compreendendo a experiência de apreciação literária com os bebês do CMEI Monsenhor Luís Barbosa

A experiência de apreciação literária com os bebês, foi desenvolvida no dia dezanove de julho do corrente ano, durante o lançamento do Projeto VaLER a Pena, no CMEI Monsenhor Luís Barbosa em Maceió, no bairro Village Campestre, em Maceió, por meio da realização de uma Festa Literária nesta unidade educativa tendo como objetivo o fomento à leitura para despertar o interesse e gosto pela literatura, por meio da entrega de um kit com quatro livros literários para as

crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, matriculados na Rede Municipal de Ensino desta capital.

Durante a realização das Festas Literárias nas unidades educativas, eram realizadas momentos de contação de histórias, saraus literários, mediações de leitura e apresentações musicais. No caso específico do CMEI, a Festa Literária foi nomeada por seus educadores de “Chá Literária”, onde as responsáveis criaram um ambiente acolhedor, com mesas, pufes e tapetes coloridos onde eram disponibilizados vários livros para as crianças, com um cantinho com mesas e cadeiras para degustação de diferentes tipos de chás pelos presentes. A programação deste evento era dividida em dois momentos, o primeiro ocorreu no pátio do CMEI, envolvendo todas as crianças, e o segundo momento foi destinado a visitação a Biblioteca Móvel Maceió, Dito isto, a seguir é relatado o processo da sessão literária específica para os bebês. O primeiro momento, correspondeu à etapa do planejamento da sessão em que foram definidos objetivo desta ação, com seleção do repertório musical e literário, levantamento dos tipos recursos necessários, tais como: caixa de som, tapete, livros específicos para bebês, como os de pano, com pop-up<sup>108</sup>, e instrumentos musicais.

O segundo momento, que pode ser identificado como o momento “*aquecendo a sessão*”, refere-se a organização e disposição dos materiais dentro da Biblioteca Móvel Maceió, sequenciando a ambientação para a acolhida dos bebês dentro do ônibus, que ao adentrarem foram acolhidos com uma música suave, em volume baixo para não assustá-los, conduzidos para o tapete colorido e repleto de livros e instrumentos musicais que estava no chão do veículo.

Os bebês foram reagindo àquele lugar de variadas formas, cada um a seu tempo. Dois deles, uma menina e um menino, ao entrar foram dançando ao som da música “Peixe Vivo”, na versão do grupo Palavra Cantada. O remexer do corpo deles e as palmas ritmadas com os passinhos demonstrava que ambos estavam se sentindo acolhidos

---

<sup>108</sup> Os livros pop-up são obras que possuem contornos tridimensionais em papel que ao abrir o livro provocam movimento na página apreendendo a atenção da criança gerando nela curiosidade pelo enredo da história. Um exemplo deste tipo de livro é o “Sapo Bocarrão”, de Keith Faulkner e ilustrado por Jonathan Lambert. Ed. Companhia da Letrinhas.

expressando que queriam brincar. Os outros quatro bebês não se envolveram com a sessão de imediato, no entanto, o olhar deles parecia pedir permissão para brincar, mas ainda estavam muito desconfiados e ainda estavam em processo de ambientação. Segundo Dowbor (2020, p.131) “as relações não existem nos objetos, não estão inscritas neles. É a criança, como sujeito, que conhece, que constrói relações”, desse modo é preciso estimular a criança a manipular os objetos contribuindo para a ampliação de seu conhecimento.

Imagem 2 - Bebê de colo



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2023.

O bebê de colo costumeiramente chora ao ver pessoas estranhas ao seu convívio, sinalizado pela auxiliar, mas sentado no colo dela, o mesmo sorria com o olhar atento aos detalhes, iniciou uma resposta corporal, balançando as pernas e depois seu troco. O encontro entre o olhar, o sorriso entre contadores e bebê, fez emergir um envolvimento carregado de subjetividades poéticas abrindo as portas para a experiência de apreciação estética. Para Dowbor (2020, p.132) “é por meio do corpo, intermediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e formas de convivência social”. Sobre este bebê de colo foi preciso estabelecer uma conexão a partir de uma escuta sensível da contadora de histórias, que interpretou a sua linguagem corporal para acessá-lo, acolhê-lo e incentivá-lo a explorar os materiais dispostos.

O processo de conexão com as crianças inicia-se pela linguagem dos sentimentos por meio da música, a resposta foi satisfatória, os bebês

mais desconfiados a *priori* começam a permitirem o acesso da contadoras de histórias, o bebê da foto abaixo, era um dos mais desconfiados, porém o jogo entre som e palavra e intencionalidade da contadora gerou experiência. É papel da escola “possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional” (Dowbor, 2008, p.56), sendo assim a voz que anuncia as canções acessa o corpo do bebê convidando-o a brincar e interagir com os materiais, com as contadoras e os seus pares. A aproximação por meio da voz que embala cantigas é considerado “um aleitamento literário e afetivo para a criança” (Parreiras, 2012, p. 157). por meio deste recurso, foi dada a continuidade da experiência de apreciação literária, tendo a musicalidade das canções como mais um recurso de acesso aos bebês. Após acessar os bebês por meio da voz que canta, foi chegada a hora da voz que junto com o bebê conta histórias. Nesse sentido, o livro de pano tornou-se um recurso significativo na experiência de apreciação literária, por oferecer uma perspectiva de transmissão afetiva, Como Parreira diz “o contato e a aproximação de uma criança com um livro devem ser incentivadas sem a espera de resultados imediatos” (Parreiras, 2012, p.138). É preciso esperar o tempo da apreciação do bebê, como mostram as imagens abaixo:

Figura 4 - Apreciação dos bebês com o livro de pano



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2023.

Uma das bebês passou um bom tempo folheando, apontando com o dedinho as ilustrações coloridas, ao mesmo tempo que ia nomeando e chamando a atenção da contadora de história para mostrar as

imagens que via. Eles/as atribuem sentido sobre as coisas de maneira diferente do que é atribuído pelos adultos, ou seja, eles percebem o mundo de uma outra forma, que não deve ser invalidada nem inferiorizada, pois, a criança quando brinca ela é recria e produz cultura. Esse movimento de criação cultural da criança é negado pelos adultos, no qual elas são forçadas a consumir uma cultura pronta, uma espécie de invasão cultural. pois, como Silva e Mafra (2020, p.71) inspiradas por Freire nos explicam, “No caso das crianças, tal invasão se faz presente desde uma perspectiva adultocêntrica, em que as crianças são vistas como um “vir a ser”, sendo suas vozes negadas e seus corpos silenciados”. Nessa perspectiva, a forma como a criança revela suas apreciação literária, não seria levada em conta, desconsiderando-a como um sujeito ativo no seu próprio processo de ler o mundo.

O tempo do encerramento da sessão chegou e da mesma forma que foram acolhidos no início, também foram preparados para o momento da despedida. O cuidado com os bebês para saída da Biblioteca Móvel fez com que as contadoras convidassem as crianças a guardarem os livros e os instrumentos musicais que tinham utilizados, para depois, todos/as juntos fazerem o registro fotográfico do grupo. A finalização da sessão mostrou que a recusa de todos/as os bebês a saírem da Biblioteca Móvel, de fato revelou como eles apreciaram essa experiência literária.

Diante do exposto, esta experiência literária mostrou exatamente qual o lugar que o bebê deve ocupar numa política de incentivo à leitura, os incluindo em seu potencial criativo e produtor de cultura, considerando que esta dimensão precisa ter mais visibilidade nas unidades educativas e nas formações de professores/as da educação infantil. A experiência de apreciação não só tocou as crianças como vimos acima, mas os adultos foram profundamente tocados por cada olhar, palavra e expressão afetuosa recebida das crianças.

#### Considerações finais

Ao analisar a experiência de apreciação literária dos bebês do CMEI Monsenhor Luiz Barbosa, no qual foram incluídos para viverem uma sessão especialmente planejada para eles no lançamento do projeto



valer a pena nesta instituição, foi possível compreender o potencial criativo desses sujeitos. Como foi relatado, os bebês dos berçários um e dois expressaram sua apreciação com a experiência literária vivida, por meio do olhar, da dança, do movimento, do toque, do sorriso, para cada um em sua forma única. Essa experiência literária e musical se deu de forma afetiva, poética e prazerosa, experimentada a partir de contexto cultural compartilhado, demarcando o lugar do bebê como leitores literários como produtores de cultura. As crianças são sujeitos de direito e como tal devem ter acesso a literatura de qualidade mediada por sujeitos que também foram afetados positivamente pela leitura. Dessa forma, se faz necessário que todos os que fazem a comunidade escolar, escutem, observem a poética da infância e suas urgências, interesses e motivações, para que possa garantir o lugar das crianças como leitoras literárias nas unidades educativas e na política educacional do município de Maceió.

#### Referências

DOWBOR, Fátima Freire. Quem educa marca o corpo do outro / Fátima Freire Dowbor; organizadoras Sonia Lúcia de Carvalho, Deise Aparecida Luppi. - 2.ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

GARIBOLDI, Antonio. *A progettazione*: uma abordagem da pesquisa. Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS / Organizadores Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. - São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

PARREIRAS, Ninfa. Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças. - Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PROJETO VALER A PENA. Secretaria Municipal de Educação de Maceió -Maceió-AL- 2022.

SANJUÁN, Beatriz. Era uma vez: o primeiro livro do bebê / Beatriz Sanjuán. - 1.ed. - São Paulo: Livros da Matriz, 2023.

# **A ESCUTA DE CRIANÇAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **Reflexões acerca de discussões contemporâneas sobre a Infância**

*Poliane Tardin<sup>109</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Direitos, linguagens e saberes das crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### **RESUMO**

Este trabalho, de natureza teórica, visa apresentar reflexões acerca da escuta de crianças a partir das discussões contemporâneas sobre a infância. Foi produzido no âmbito da pesquisa de Mestrado, em andamento, que se dedica a saber o que as crianças têm a dizer sobre as Unidades de educação infantil que frequentam na cidade de Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro. Para fins desta apresentação, serão destacados os subsídios teórico-metodológicos da pesquisa que se coadunam ao campo dos Estudos da Infância e da Pesquisa com Crianças, além de abordar o tópico Pluralidade Pedagógica.

---

<sup>109</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Palavras-Chave: Escuta e Infância. Educação Infantil. Culturas Infantis. Pluralidade Pedagógica.

### Introdução

A infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura questiona a segurança de nossos saberes, o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é justamente pensar essa inquietação, esse questionamento, esse vazio.

LARROSSA, 2010, p. 184

As palavras de Larrossa, citadas na epígrafe, nos convida a olhar para a criança não como um indivíduo previsível e desprovido da capacidade de elaborar o mundo em que está inserido, coexistindo nele como quem caminha com objetivo de “um vir a ser” adulto; mas sim, a enxergar a criança como o outro, aquele que alter e que por isso é distinto, imprevisível e “congrega, simultaneamente, o estranhamento e o pertencimento.” (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p.4)

Desconstruir a visão engessada de que a criança é incapaz, subalterna e “homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade adulta” (FARIA, 2020, p. 03), faz-necessário para repensarmos as infâncias e sua educação no contexto da Educação Infantil. “Toda proposta [pedagógica] contém uma aposta” (KRAMER, 1997, p. 19), e por trás dela há uma intenção. Há, também, uma visão de mundo, de sociedade e de infância operando no cotidiano dos espaços educativos, e descobrir o que as crianças têm a dizer sobre eles, muito me interessa.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca da escuta de crianças a partir das discussões contemporâneas sobre a infância, como parte da pesquisa de Mestrado em andamento, desde o início de 2023. A investigação mencionada busca compreender, por meio da escuta de crianças matriculadas em duas escolas públicas de educação infantil da rede municipal da cidade de Nova Friburgo, como elas se percebem nestes espaços e, conseqüentemente, constroem suas próprias culturas em diálogo com estes territórios.

O referencial teórico construído no âmbito desta pesquisa está fundamentado nos Estudos da Infância (Qvortrup; Corsaro; Sarmiento; Rocha; Faria; Barbosa; Abramowicz), e o desenho metodológico baseia-se nos princípios da Pesquisa com Crianças (Pereira; Corsaro; Abramowicz; Kramer), contudo, no decorrer do trabalho, possivelmente, será reorganizado.

A interlocução entre estes referenciais é o mote deste trabalho que está dividido em três seções, sendo a primeira dedicada a este tópico. Na segunda seção, destaca-se a pluralidade pedagógica na rede pública de educação infantil, visto que o campo pensado para esta pesquisa é composto por duas Unidades que desenvolvem práticas pedagógicas distintas e bem marcadas. Já na última seção, são tecidas as considerações finais que reforçam a importância do estudo teórico para a pesquisa e para construção de uma metodologia que leve em conta uma visão de infância que dialoga, que tem o que dizer, e que favorece espaços de escuta e participação das crianças no âmbito dos contextos educativos voltados para a primeira infância.

#### Interlocuções Teórico-metodológica

Os Estudos da Infância se consolidaram como área do conhecimento científico na década de 1980 e se definiu como um campo que investiga a infância enquanto categoria na estrutura social e “que, a partir da sua interdisciplinaridade, passou a problematizar e considerar a agência das crianças e suas perspectivas, definindo-as como atrizes sociais e sua condição de sujeitos de direitos.” (SILVA; GOMES, 2023, p.5).

Neste contexto de interdisciplinaridade está a sociologia da infância que “[...] traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros.” (ABRAMOWICZ, 2020, p.24). Alguns pesquisadores se destacaram como precursores na construção deste campo científico, tais como Règine Sirota, Marcel Mauss e Jens Qvortrup, “sendo este considerado uma referência nesta área.” (NASCIMENTO, 2011, p. 199)

De acordo com Qvortrup, “o foco no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional dificultou o reconhecimento da infância como fenômeno social” (QVORTRUP *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 200). Para ele, as crianças são atores competentes na sociedade e a infância é uma categoria permanente na estrutura social.

Corroborando com a tese de Qvortrup, também se destacam no campo dos estudos sociológicos sobre a infância, os pesquisadores William Corsaro e Manuel Jacinto Sarmiento. Corsaro é considerado “um dos primeiros investigadores das culturas das infâncias” (BARBOSA, 2007, p. 1067), e, de acordo com suas pesquisas, o autor afirma que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.” (CORSARO; ANO; p.31)

E neste sentido, Sarmiento afirma que “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.” (SARMENTO; 2007, p.36). O pesquisador é considerado, atualmente, um dos principais nomes do campo da sociologia da infância, que para ele é “um componente estruturante do campo interdisciplinar dos Estudos da Infância que está em plena constituição.” (SARMENTO *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 45).

No contexto brasileiro, o trabalho de Florestan Fernandes, intitulado *As trocinhas do Bom Retiro*, publicado na década de 1940, é considerado pioneiro, pois em sua pesquisa ele “constrói o conceito de cultura infantil e grupos infantis, sendo, portanto, inovadora ao trazer a condição infantil como objeto de estudos da sociologia.” (FARIA; FINCO, 2013, p. 111). Contudo, o campo dos Estudos da Infância, de acordo com Rocha (2016), “tomam forma sobretudo a partir da década de 1980, com a publicação de um conjunto de artigos que tinham como eixo de preocupação as crianças e sua educação no número temático “Criança” do *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.” (s/p).

Autoras brasileiras como Rocha; Barbosa; Faria; Abramowicz; Kramer; Tiriba trazem contribuições importantes para pensar as infâncias no contexto da educação infantil, assim como as culturas infantis e culturas escolares. Eloisa Candal Rocha (2016) nos alerta da

importância de repensar as pedagogias e a construir uma pedagogia da infância. Sônia Kramer (1997) salienta que “não é qualquer educação infantil que contribuirá para o desenvolvimento global da criança, pois é preciso ter qualidade no fazer pedagógico e superar o estigma de instituição voltada somente para o cuidado assistencial e sanitário.” (p. 02)

Os estudos de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), ressaltam a importância de pensarmos a criança “não como uma abstração, mas, um ser produtor e produto da história e da cultura.” (p.15). Ao encontro desta perspectiva, encontra-se o trabalho de Maria Carmem Silveira Barbosa (2007), afirmando que no âmbito da “cultura infantil” há “diferentes culturas infantis”. Barbosa também se dedica ao estudo da “cultura escolar” que segundo a autora, “quanto menos massificada, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro e também a competência para contribuir na produção de novas culturas.” (BARBOSA; 2007, p. 1075)

Os estudos de Anete Abramowicz (2018) coadunam com as perspectivas anteriores, contudo ressaltam a importância de se pensar uma educação que afirme as diferenças; pensar educação infantil como espaço de dissensos e transgressões. Para ela, “o desafio que se coloca está em compreender a infância como uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero, e o pertencimento étnico, ou seja, uma “infância plural.” (p.372 )

Considerar a pluralidade da infância, a autoria social e cultural da criança, seus agenciamentos e sua fala, constituem-se pressupostos basilares desta pesquisa que caminha para a elaboração de uma metodologia que dialogue com referencial teórico apresentado.

Neste sentido, acredita-se que os princípios da Pesquisa com Crianças apontados por Pereira; Corsaro; Abramowicz; Kramer serão de grande contribuição para a construção de uma metodologia que se consolide a partir de uma “visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas.” (KRAMER, 2002, p. 43)

O que dizem as crianças sobre os espaços educativos da primeira infância? Para algumas pessoas, esta pergunta pode parecer simples e sem importância, no entanto, em uma sociedade adultocentrada, “a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político [...] a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas.” (ABRAMOWICZ, 2020, p.24).

O interesse em compreender a visão da criança sobre si, sobre o outro, e sobre o mundo que a cerca requer pensar em metodologias que extrapolem o olhar adultocêntrico e que estejam subsidiadas por princípios éticos bem definidos, conscientes de que “toda pesquisa tem uma intenção e funda uma determinada realidade.” (PEREIRA; 2015, P.63)

#### Pluralidade pedagógica na rede pública de educação infantil

O acolhimento de crianças no âmbito das creches e pré escolas foi considerado um dever do Estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988. Campos, Ferreira e Rosemberg (1995) afirmam que esta medida representou, pelo menos em nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores à Constituição.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil se constituiu como primeira etapa da Educação Básica, o que evidenciou a importância deste segmento enquanto espaço que contempla a função indissociável e complementar de educar e cuidar.

Os documentos oficiais norteadores das instituições de Educação Infantil concebem a criança como agente social e apontam para práticas pedagógicas que contemplem experiências significativas culturalmente e socialmente contextualizadas, entretanto, observa-se que poucas Unidades conseguem realizar trabalhos alinhados com estas perspectivas, e acabam por seguir um viés pedagógico que é homogeneizante.

Dessa forma, compreende-se que é importante trazer esta pauta para o debate, a fim de proporcionar reflexões para possíveis caminhos de superação deste padrão, fomentar a construção de relações mais ricas, potentes e plurais. Considerar a pluralidade pedagógica no âmbito da rede pública de educação infantil é compreender, também, a pluralidade das infâncias e sua conexão com as pluralidades de socializações humanas. (Barbosa, 2007, p. 1065).

### Considerações Finais

A quem sirvo com minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.”

FREIRE, 1979, p.36.

Os Estudos da Infância e as novas perspectivas sobre a criança, suas infâncias e suas culturas podem nos auxiliar a pensar em outros modos de se relacionar e em outras possibilidades de espaços educativos.

Ao longo deste texto, procurou-se demonstrar os contornos teóricos-metodológicos que se constituem como parte da pesquisa de Mestrado em andamento, por considerar fundamental o fortalecimento de uma compreensão teórica sobre a infância que alimente a construção de uma metodologia que leve em conta uma visão de infância que dialoga, que tem o que dizer.

O que as crianças têm a dizer importa, pois, assim como outros indivíduos que compõem outras categorias geracionais, as crianças têm autoria social, são afetadas pela cultura na qual se inserem ao mesmo tempo em que a afetam e produzem suas próprias culturas.

Reivindicar com a criança a legitimidade do que diz sobre si e sobre os espaços educativos (PASSEGGI, 2018, p. ), faz-se necessário para que possamos contribuir com a superação de um olhar adultocêntrico que condiciona à criança a uma posição passiva e subalterna na estrutura social e na produção cultural.



#### Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *Sociologia da Infância no Brasil/ Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; p. 17-36
- ABRAMOWICZ, Anete. *Sociologia da Infância: traçando algumas linhas*. ISSN Eletrônico: 2316-1329 <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064> Contemporânea v. 8, n. 2 p. 371-383 Jul.–Dez. 2018
- BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares; culturas infantis e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer das culturas. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed. 2011. 384
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Sociologia da Infância do Brasil*. Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco (orgs.) - Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2020.
- \_\_\_\_\_. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1979.
- KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, 18(60), 15–35, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>
- KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. *Revista Textos do Brasil*, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. p. 41-59
- LARROSSA, Jorge. *Pedagogia profana, danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 184.
- NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 199–211, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643291>. Acesso em: 20 set. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (Org.). Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares, 2018.

PEREIRA, RMR; SALGADO, RG; SOUZA, SJ e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cad Pesqui [Internet]. 2009 Sep;39(138):1019–35. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016>. p. 1-17

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-20, 2021.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Educ Pesqui [Internet]. 2010 May;36(2):631-44. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

QVORTRUP, J. (2011). Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Pro-posições, 22(1), 199–211. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Shumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares da pesquisa em educação. Da Investigação às práticas, 2016 (I), 31-49

SILVA, Conceição Firmina Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Participação política e infância: Como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. Arquivos Analíticos De Políticas Educativas, v. 31, n. 3, p. 1-22, 2023.

# **INFÂNCIAS, DECOLONIALIDADES E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA**

Eixo Temático 2

# DINÂMICAS RACIAIS NO AMBIENTE DOMÉSTICO

## A relação entre as patroas brancas e os filhos das babás

*Amanda Massucci Batista*<sup>110</sup>  
Trabalho financiado por [CAPES]

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Inserida no contexto dos estudos das relações étnico-raciais em espaços privados, esta pesquisa tem como eixo de análise o processo de formação do privilégio branco (*branquitude*) desde a primeira infância. O objetivo é analisar as dinâmicas raciais que envolvem o cuidado de crianças e bebês no Brasil e o consequente negligenciamento dos filhos das babás. A metodologia analisa dois documentários: *Babás*, de Consuelo Lins (2010) e *Domésticas*, de Gabriel Mascaro (2012) e o referencial teórico parte da perspectiva de Infância como construção social e de autores decoloniais.

---

<sup>110</sup>Pedagoga (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Mestranda em Educação (Universidade Federal de São Paulo - Unifesp). Professora do Ensino Fundamental I (Fundação do Instituto Tecnológico de Osasco - FITO). São Paulo/SP, Brasil. Contato: [amanda.massucci@unifesp.br](mailto:amanda.massucci@unifesp.br)

Palavras-chave: Educação. Branquitude. Infância negra. Trabalho doméstico.

### Introdução

*Nós jamais deixaremos que ela vá embora. Nunca encontraríamos alguém como a Polly. Ela simplesmente não vai para casa se a cozinha não estiver em ordem. Realmente, ela é a empregada ideal.*

Patroa de Pauline em *O olho mais azul*, de Toni Morrison

A presente pesquisa analisa os documentários *Babás*, de Consuelo Lins (2010) e *Domésticas*, de Gabriel Mascaro (2012) a partir das relações étnico-raciais em ambientes privados e, mais precisamente, a partir do conceito de *branquitude*, observando principalmente os discursos das patroas brancas na relação com suas babás e/ou empregadas domésticas que exercem a função de babás e também têm ou tiveram filhos. Por *branquitude*, entendo o mesmo que algumas pesquisadoras (BENTO, 2002; DIANGELO, 2018; MULLER, CARDOSO, 2017; SCHUCMAN, 2020) tem ressaltado como sendo uma das características marcantes da vida de pessoas brancas, e que passa por traços como pacto narcísico entre brancos, privilégios e sentimentos de superioridade moral e intelectual.

O objetivo principal consiste em observar, a partir de atitudes e falas de patroas, como o trabalho doméstico realizado majoritariamente por mulheres negras (BORGES, 2022) é um dos grandes fatores do negligenciamento ao qual as crianças negras estão submetidas, gerando o que Souza e Carvalho (2021) chamaram de *Complexo de Miguel Otávio*. Para os autores, as crianças, principalmente as crianças negras, são constantemente vítimas do adultocentrismo presente em nossa sociedade e estão sendo submetidas a riscos, muitas vezes mortais, que poderiam ser facilmente evitados. Um exemplo é o caso da criança que este *Complexo* traz em seu próprio nome: *Miguel Otávio*.

Com 5 anos de idade, Miguel Otávio Santana da Silva, filho da ex-empregada doméstica, Mirtes Renata Santana, foi deixado momentaneamente aos cuidados de Sarí Corte Real, então patroa de sua mãe. Porém, poucos minutos depois, a criança foi abandonada sozinha em um elevador e tal negligência culminou em sua morte após

cair do 9o andar deste mesmo edifício<sup>111</sup>, em junho de 2020 (Recife/PE). Além de criança, Miguel era negro, o que o deixou ainda mais suscetível à irresponsabilidade de Sarí Corte Real, pois, concomitantemente, foi vítima do racismo e do adultocentrismo.

Para perceber como os discursos da branquitude das patroas são constitutivos na construção desta equação que negligencia as crianças negras, o procedimento metodológico utilizado refere-se à análise de trechos dos documentários supracitados (LINS, 2010; MASCARO, 2012). A escolha desses trechos pressupõe a necessidade de haver a seguinte intersecção por parte das contratadas: babá e mãe / empregada doméstica e mãe. Para, então, observar o não-lugar / não-espaço / não-pertencimento ao qual as crianças negras estão sendo submetidas no discurso das contratantes (patroas brancas).

#### Análise de dados

O documentário de Mascaro (2012) parte da seguinte perspectiva: sete adolescentes de diferentes regiões e classes sociais foram convidados a filmar e registrar o cotidiano de suas empregadas domésticas, todas elas<sup>112</sup> moravam no emprego, na casa dos patrões. O diretor não interferiu nas entrevistas e filmagem dos adolescentes, apenas realizou a montagem final. Já o documentário de Lins (2010) traz aspectos autobiográficos, pois a diretora é uma mulher branca que em sua infância teve babás e hoje é a patroa das babás de seus filhos. Lins faz um vaivém entre passado e presente, trazendo também imagens e reflexões acerca das mães-pretas escravizadas. As entrevistas são feitas com babás de parentes e amigos, pois a diretora optou por não entrevistar quem ainda trabalha com ela, para não comprometer a relação patroa-empregada.

Nos dois documentários foi possível observar diversas falas oriundas de patroas brancas que demonstram como o privilégio branco vai sendo construído e é constitutivo de suas relações com as empregadas. As famílias brancas vão sendo produzidas e se produzindo como mais importantes, devendo ser colocadas em

---

<sup>111</sup>Para mais informações sobre o caso ver BORGES, 2022.

<sup>112</sup>Coloco no feminino, porém cabe ressaltar que aparecem seis empregadas domésticas e um empregado doméstico.

primazia às necessidades das mulheres que trabalham em suas casas e de seus filhos ou futuros filhos.

Exemplos de como isso ocorre aparecem nas duas passagens a seguir, relatadas por diferentes babás:

*A minha patroa queria me dar um apartamento pra mim não me casar (...) ela falou: “não, porque aí você vai cuidar dos meus filhos e depois você vai pra sua casa e você descansa tranquila”. E depois? E a minha vida? Como que eu vou plantar meu futuro? Eu tenho que ter uma família. “Não, não precisa você ter uma família, nós mesmos seremos sua família” (LINS, 20120, 10’52”)*

*(...) quando eu cheguei pra ela e falei que eu tinha me casado, ela falou assim... ela chorou... tava chorando muito, eu fiquei com muita pena, penalizada dela, aí ela abraçou, ela ficou assim: “eu tenho fé em Deus, na Virgem Santíssima, em Nossa Senhora não sei lá das quanta, que ele há de ter uma doença que você nunca vai pegar filho dele”. E eu tive uma filha perfeita. (LINS, 2010, 13’16”)*

Nos dois relatos podemos perceber que as patroas brancas se “autorizam” a sugerir trocas materiais para manter seus privilégios e os privilégios de seus filhos, assim como se “autorizam” desejar o mal abertamente para a babá que vai se casar.

Já Lúcia, mãe da adolescente Juana, patroa branca que aparece no documentário de Mascaro (2012), narra a seguinte história:

*Eu falo muito assim, Lena é minha filha, e eu tenho idade de Lena ser minha filha. (...) no parto dela também nós fomos, eu fui levá-la às 01:30 da manhã pra ter neném, e chego lá, eu tive que deixar ela lá, senti aquela coisa, aquele remorso, aquela coisa que eu queria tá lá também presente, né... no momento eu não pude ficar, eu tive que ir embora, mas muito preocupada com ela (...) e quando a Maria Fernanda chegou foi aquela coisa, acho que eu tava tendo a sensação de outro filho (...) eu quando me doo por uma pessoa, eu me doo, me emocionei um pouco, eu me doo por inteira, eu não gosto de dar metade, eu me entrego. (Lúcia - 40’ 17”)*

Ao assistir a cena, me pareceu inevitável uma pergunta, mesmo que o documentário não aborde os motivos de Lúcia ter se ausentado no momento do parto de Maria Fernanda e Helena: e se fosse Juana a dar a luz? Não cabe a mim responder essa pergunta, mas sim apontar para a recorrência de contradições parecidas com esta, sem que as pessoas brancas se impliquem em percebê-las, para que, então, possam ser construídas as devidas modificações. Vasconcelos e Junior (2020), ao rememorar situações vividas entre as décadas de 1990 e 2000 e os padrões da elite da época, comentam algo que se aproxima veementemente ao discurso de Lúcia (LINS, 2010):

A trabalhadora doméstica desvalorizada era vista como uma pessoa pobre que estava sendo favorecida, numa ideia de bondade e credibilidade do empregador para com a empregada, por confiar que a mesma adentrasse à casa da patroa. (...) A ideia de caridade ou favor compartilhado no mundo de superioridade. (VASCONCELOS E JUNIOR, 2020, p. 310)

Por mais que haja uma relação de trabalho e a patroa precise deste serviço, nos discursos de Lúcia e Juana vemos a construção de uma narrativa em que Helena está sendo ajudada por Lúcia. A patroa é aquela que proporciona a bondade e a caridade fazendo com que a relação de trabalho não exista mais, se transformando numa relação de quem doa e de quem recebe, de quem ajuda e de quem é ajudado. Dessa maneira, o sentimento de superioridade branca (BENTO, 2002) se intensifica: há aquele que tem, que é e que sabe *versus* aquele que não tem, que não é e que não sabe (ou que tem menos, sabe menos, é menos).

De acordo com Achille Mbembe (2018a), a raça é uma ficção útil e necessária às pessoas brancas. Segundo o filósofo, se nos aprofundamos na história do capitalismo, é possível perceber que foi inevitável produzir o que ele chama de *subsídios raciais*, pois está na função genética do capitalismo a produção de raças: “a raça não é apenas um suplemento do capitalismo, mas algo inscrito em seu desenvolvimento genético”. Do século XV à Revolução Industrial, “a escravização de negros constituiu o maior exemplo da imbricação entre classe e raça” (2018b, p. 9), sendo o escravizado negro o primeiro de todos os sujeitos raciais.

Para esta construção do sujeito racializado,

(...) o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, com frequência recorreu a procedimentos de fabulação. Ao apresentar como reais, certos e exatos fatos muitas vezes inventados, escapou-lhe o objeto que buscava apreender, mantendo com ele uma relação fundamentalmente imaginária, mesmo quando sua pretensão era desenvolver saberes destinados e apreendê-lo objetivamente. As principais características dessa relação imaginária ainda estão longe de ser elucidadas, mas os procedimentos graças aos quais o trabalho de fabulação pôde ganhar corpo, assim como seus efeitos violentos, são hoje bem conhecidos. (MBEMBE, 2018a, p. 31)

Para Lúcia, Helena (empregada) e Maria Fernanda (filha da empregada) precisavam dela. Nessa fabulação, era ela quem se doava por *recebê-las* em sua casa. Para Lúcia, Maria Fernanda estava tendo sorte por estar junto de sua mãe. Isto é, já nasceu lhe devendo esse *favor*. Nas cenas filmadas por Juana, Lúcia quase sempre aparece



com a bebê no colo enquanto Helena limpa a casa, a entregando para a mãe apenas quando Maria Fernanda chora. Em outra cena, a bebê aparece no carrinho enquanto a mãe lava roupa. Apenas na última cena aparece mãe e filha no quarto dos fundos, já no período noturno.

Outra cena que demonstra como a branquitude opera é a que Maria das Graças Santos Almeida, empregada doméstica chamada por Gracinha, relata após ser perguntada por Alana Santos Fahel - filha de sua patroa, uma adolescente branca de 16 anos -, de quanto em quanto tempo ela voltava para sua própria casa:

*Eu vou de 15 em 15, de 15 em 15, normalmente, às vezes eu fico mais um tempo, quando tem necessidade, quando alguém viaja... alguém é seu pai (eu sei, responde Alana rindo)... quando seu pai viaja, eu fico, quando sua avó adocece, eu também fico, e aí depois, quando tudo volta ao normal, eu vou e tiro as minhas folgas que já estão marcadas. Mas esse início de ano eu fiquei... 3 meses sem ir em casa... você sabe, né? Sua avó operou o joelho, e eu tive que dar assistência a ela pra... pra ela se recuperar. Só que a gente... ninguém imaginava, né? Que esses três meses eram os últimos meses da vida do meu filho. (Se emocionando) Do único filho que eu tinha. Que foi assassinado. E eu... quase não fiquei com ele esse ano. (MASCARO, G. 2012 - 31' 42")*

O vídeo é cortado. Em seguida, Maria das Graças diz, demonstrando alegria, que ela dormia ali (estava na parte de baixo de um beliche) e aquele era um colchão ortopédico que sua patroa havia comprado para ela. Em seguida, se deita, pega um ventilador e diz, também sorrindo: *um ventilador que ela comprou pra mim... é por isso que eu me sinto em casa* (MASCARO, 2012 - 33'59"). Maria das Graças trabalha nesta mesma casa desde os 11 anos de idade.

## Resultados

De acordo com os dados analisados foi possível perceber que a branquitude constrói a supremacia branca não apenas para si ou para seus filhos e filhas brancas e babás negras, mas também - e com bastante ênfase - para as crianças negras que não pertencem a esse espaço-casa branco. Seja de maneira indireta, na tentativa de impedir que essas crianças nasçam, para que, assim, suas mães estejam "livres" para cuidar das crianças e dos bebês brancos; seja de maneira direta, como no caso de Maria Fernanda, que mesmo estando junto de sua mãe, mora no serviço da mesma, vivenciando todas as privações

de espaço e lazer aos quais esse tipo de moradia gera às empregadas domésticas. Ou, ainda, como no caso do filho de Maria das Graças que foi impedido de conviver com sua mãe nos seus últimos meses de vida, pois para a branquitude a vida da avó de Alana importa mais do que a do filho de Gracinha.

#### Referências

- BORGES, Maria José Rigotti. *Ouçam Mirtes, mãe de Miguel: trabalho doméstico remunerado e desigualdades no Brasil*. / 1. ed. - Curitiba : Appris, 2022.
- BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* / Maria Aparecida Silva Bento. – São Paulo: s.n., 2002.
- CARVALHO, A.; SOUZA, E. L.; *o erê e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos*. *Childhood & Philosophie*. V. 17, 2021 (p. 01-28)
- DIANGELO, Robin. *Não basta não ser racista : sejamos antirracistas*. Tradução de Marcos Marcionilo - São Paulo : Faro Editorial, 2018.
- LINS, Consuelo. *Babás (documentário)*, 2010. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=5\\_PBphf8rSM&t=884s](https://www.youtube.com/watch?v=5_PBphf8rSM&t=884s) (acesso em 10/09/2023).
- MASCARO, Gabriel. *Domésticas (documentário)*, 2012. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Se5QUGucJMA&t=2104s> (acesso em 10/09/2023).
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Trad: Sebastião Nascimento. n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. *Poder brutal, resistência visceral*. Trad: Pablo Lapuente e Damian Kraus. Caixa Pandemia de cordéis (REXISTIR), n-1 edições, 2018b.
- MORRISON, T. *O Olho mais azul*. Tradução Manoel Paulo Ferreira; com posfácio da autora. – 2a edição – São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2a. Edição – São Paulo: Veneta, 2020.
- SOUZA, E. L. *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam (Tese de Doutorado)*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.
- VASCONCELOS, Francileuda Farrapo Portela; MOURA JUNIOR, James Ferreira. *Como nasce uma patroa? Problematizações*

autoetnográficas dos privilégios interseccionais de classe, raça e gênero. Id on Line Rev.Mult.Psic., Outubro/2020, vol.14, n.52, p. 300-316.

# QUANDO MENINAS CUIDAM

## Relações de cuidado entre crianças da periferia de Belo Horizonte

*Rubia da Conceição Camilo<sup>113</sup>*

*Isabel de Oliveira e Silva<sup>114</sup>*

Trabalho financiado pelo Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este trabalho busca compreender como crianças da periferia de Belo Horizonte cuidam de si e de outras crianças, a partir das relações interseccionais de gênero, raça e classe social. O estudo articula referências dos Estudos do Cuidado e dos Estudos da Infância e baseou-se na abordagem qualitativa de orientação etnográfica, com os seguintes procedimentos: observação; desenhos; fotografias; entrevistas com crianças e questionários enviados às famílias. Os resultados mostram que cuidar e ser cuidada, especialmente, por irmãs e primas é parte das experiências das crianças investigadas.

---

<sup>113</sup>Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: rubiaccamilo@gmail.com.

<sup>114</sup>Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FaE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: isabel.os@uol.com.br.

Palavras-Chave: Infâncias. Crianças. Cuidado. Crianças que cuidam. Marcadores sociais da diferença.

### Introdução

Este trabalho compartilha parte dos resultados de uma pesquisa de Doutorado que buscou compreender as relações sociais de cuidado entre crianças da periferia de Belo Horizonte, que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental em escola municipal e as adultas que participavam da sua rotina no ambiente escolar. Neste texto discutimos como as crianças cuidam de si e de outras crianças nos contextos em que vivem, a partir das relações interseccionais de gênero, raça e classe social.

A análise da literatura sobre o Ensino Fundamental no contexto brasileiro indicou que permanece uma visão das crianças nesta etapa da Educação Básica apenas como alunas(os), invisibilizando a condição infantil. Além disso, as pesquisas voltam-se em sua maioria para as professoras(es), com reduzida reflexão sobre as crianças, suas famílias e outras adultas que participam do cotidiano das crianças. Verificamos também que as investigações, majoritariamente, não levam em conta as condições de vida das crianças das periferias urbanas, pautando-se em concepções universais de infância e crianças.

Os estudos mostram que as crianças das periferias urbanas são o grupo mais afetado pela pobreza, violação de direitos, violência e discriminação étnico-racial (Carvalho, 2015). Apesar de se observar esforços dos movimentos sociais e das pesquisas, esses sujeitos ainda permanecem no imaginário social como sujeitos da “falta”, relacionando a imagem de “crianças em perigo” com a de “crianças perigosas” (Bertagnoni, 2017). Isto faz com que quando pesquisadas, têm sido vistas ora pela lente da vulnerabilidade social, ora pela violência.

Já as pesquisas sobre o cuidado voltam-se, sobretudo, para as adultas. Neste estudo entendemos que as crianças não são apenas receptoras passivas das ações de cuidado das adultas, isto é, elas agem, construindo sentidos sobre si e o outro nessas relações. O arcabouço teórico da pesquisa articula os Estudos do Cuidado

(Hirata, 2010; Kergoat, 2016) e os Estudos da Infância (Qvroutrup, 2010; Corsaro, 2011; Tisdall; Punch, 2012), abordando as relações de cuidado não só pela ótica da desigualdade social, mas considerando as perspectivas e experiências das crianças das periferias.

### Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa com orientação etnográfica foi desenvolvida durante todo o ano de 2022, utilizando-se de: observação participante; conversas informais; desenhos; fotografias; entrevistas com crianças e adultas e questionário para famílias. Buscou-se favorecer a autoria das crianças no trabalho, sem descuidar de sua proteção, logo o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG e os nomes utilizados no texto são fictícios e escolhidos pelos participantes. O grupo era formado por 19 crianças entre seis e sete anos de idade, sendo dez meninos e nove meninas. Ao longo do trabalho de campo tivemos contato também com crianças de oito a doze anos que tinham alguma relação com as participantes da pesquisa, seja por serem parentes ou vizinhos. Além das crianças, a pesquisa incluiu as adultas que trabalhavam com esses sujeitos na escola: professoras, merendeiras, faxineiras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de apoio ao educando, porteiros e monitores da escola integrada.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida localiza-se no bairro Jardim Felicidade, Zona Norte de Belo Horizonte. Esse bairro apresenta uma população majoritariamente de pretos e pardos, com uma alta concentração de pobres e de pessoas em situação de vulnerabilidade social. No grupo de crianças pesquisadas identificamos um perfil que condiz com a realidade vivenciada no bairro, em sua maioria as crianças foram heteroidentificadas por seus familiares como pardas, tendo a maior parte das famílias em 2022 uma renda mensal de um salário mínimo (R\$ 1.212,00). Além disso, as famílias eram majoritariamente inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) tendo acesso a diferentes programas assistenciais.

A pesquisa foi realizada presencialmente no contexto pandêmico e de retorno das crianças e adultas às escolas. Nos primeiros meses do

campo (janeiro a abril de 2022), havia restrições e protocolos sanitários, como uso de máscaras, distanciamento, circulação apenas entre o grupo pesquisado, bem como as próprias crianças ficavam a maior parte do tempo no espaço da sala de aula. Mesmo após a flexibilização dos protocolos sanitários pela prefeitura em maio de 2022, continuamos a usar máscaras no campo, no entanto, passamos a circular por todo o espaço da instituição, compartilhando momentos de alimentação com as crianças e interagindo sem restrição de distanciamento.

No desenvolvimento da pesquisa procurou-se utilizar, como indicado na literatura da área, uma variedade de métodos e técnicas sensíveis às competências e interesses das crianças (Pires, 2007). Nesse sentido, para contrariar e diminuir a lógica adultocêntrica nas relações com/entre as crianças, foi relevante privilegiar não só a comunicação através da oralidade, mas triangular as falas, os diálogos e as observações do campo com outras linguagens (Rocha, 2008). Para tanto, a utilização das abordagens visuais como desenhos e fotografias feitas pelas próprias crianças foram fundamentais para ampliar as possibilidades e capacidades de expressão e de escuta.

A análise dos dados baseou-se nos pressupostos da análise qualitativa (Minayo, 2012), realizando a triangulação das fontes com utilização do *software* Nvivo 10 para a categorização dos dados.

#### Análises e Resultados

Embora comuns nas vivências de crianças localizadas no Sul Global, as práticas de cuidado são um fenômeno relacional complexo e pouco pesquisado nos Estudos da Infância, já que as crianças são vistas no imaginário social somente como receptores das ações de cuidados. No entanto, o cenário vem se modificando, sobretudo, a partir de abordagens que contemplam a participação das crianças nas ações de cuidado nos espaços públicos e privados. Essas pesquisas demonstram que as relações, ações e experiências de cuidado das crianças são produzidas socioculturalmente e atravessadas por contextos de desigualdades sociais e econômicas (Lara; Leavy, 2023).

Na América Latina as investigações com crianças da periferia e indígenas têm mostrado como elas têm um papel ativo de cuidadoras na rotina de suas famílias e nas interações nos territórios em que vivem. Neste estudo, as crianças descreveram diferentes situações em que cuidavam de si, dos irmãos, de animais domésticos e até de familiares adultos, como avós, mães ou tias doentes. Uma das ações de cuidado exercidas pelas crianças no espaço privado eram as tarefas domésticas. Observa-se que, embora meninas e meninos relatarem a realização dessas tarefas, as palavras que utilizaram para nomear esse trabalho eram diferentes. Enquanto os meninos utilizaram a palavra *ajuda*, as meninas usaram: *obrigação* e *responsabilidade*:

*Marcelo: Eu ajudei minha mãe, ajudei a lavar vasilha, ajudei ela a lavar o banheiro, cuidei do meu cachorro. Eu arrumo cama, lavo o banheiro, passeio com o meu cachorro, só isso. Rubia: E você faz isso todos os dias? Marcelo: Sim. Todos. (Conversas no momento dos desenhos).*

*Laura: A minha responsabilidade é varrer a casa. Arrumar as camas. Eu arrumo a cama de lá do meu quarto, não é responsabilidade minha o da minha irmã, porque são minhas irmãs que cuidam dessa responsabilidade. Aí eu arrumo o quarto da minha mãe, varrer lá, passar pano, lavar os pratos. Ó, fazer comida é responsabilidade da minha mãe. Eu arrumo o sofá. Eu não cuidei de animais porque meu nariz é alérgico. (Conversas no momento dos desenhos).*

*Flash: Eu ajudo em casa, jogo o lixo fora e varro. (Conversas no momento dos desenhos).*

*Bruna: “Eu tenho obrigações na minha casa. Eu arrumo casa, no meu quarto só a metade, porque a outra é da minha irmã. Limpo o corredor e arrumo a cama da minha mãe quando ela está trabalhando”. (Diário de campo, maio de 2022).*

Os estudos feministas sobre o cuidado como trabalho reprodutivo e não remunerado também indicam que as meninas realizam mais trabalhos domésticos que os meninos, na maioria dos países. Uma das explicações para esse fenômeno é o fato de que este é um trabalho que historicamente é realizado por mulheres e grupos subalternizados, sendo inclusive associado a uma “disposição” e uma “natureza” feminina (DUMONT-PENA, 2015). Pesquisa realizada com crianças da Grande Belo Horizonte durante a pandemia mostrou que meninas realizavam mais trabalho domésticos do que os meninos. Elas ajudavam seus familiares cerca de 11% a mais que os meninos e, ao incluir marcador de raça, às meninas pretas realizavam 10% a mais de



atividades domésticas se comparadas as meninas brancas (SILVA, I. O. et al., 2022).

Nessa direção, é relevante compreender o cuidado como “uma relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (Hirata, 2010, p. 48), indo além do marcador de gênero, compreendendo que ele é (re)produzido, simultaneamente, pelas relações de gênero, raça, classe social, território, sexualidade (Hirata, 2010). Assim, envolve uma série de ações, interações, técnicas e afetos direcionados a atender a necessidade do outro, contribuindo com a manutenção da vida e do bem-estar, além de envolver uma dimensão de reconhecimento e responsabilidade com o outro (Dumont-Pena, 2015; Kergoat, 2016).

Nesta pesquisa, observou-se que as crianças na escola reconheciam e se responsabilizavam pelo cuidado de amigos, familiares e/ou vizinhos. Essa constatação se deu tanto pela percepção da recorrência com que as crianças citaram seus nomes quanto pela observação de que algumas meninas eram procuradas pelas crianças do grupo ou pelas adultas para exercerem ações de cuidado. Esses foram os casos de Angelina (doze anos de idade) e Manuela (onze anos de idade) que eram respectivamente irmã de Luna (seis anos de idade) e prima de Mc Falcão (seis anos de idade). Elas eram responsáveis por levar e buscar seus irmãos e primo na escola, eram acionadas pelas crianças quando havia algum conflito, sendo também responsáveis por passar recados, bem como eram cobradas pelas adultas da escola dos atrasos ou comportamentos considerados inadequados das crianças menores. Em algumas situações também observamos Manuela tentando proteger o primo de alguma situação que poderia acarretar a presença da sua mãe na escola.

Nas pesquisas desenvolvidas por Lara (2016) com crianças da periferia do Rio de Janeiro, o pertencimento familiar, o gênero e a faixa-etária das crianças também têm um papel relevante na responsabilidade com que as crianças assumem o cuidado de outras crianças. Observamos que ao assumirem a responsabilidade pelo cuidado dos familiares na escola, Manuela e Angelina apesar de desenvolverem uma relação de confiança e, ao mesmo tempo, de poder com seus irmãos e primo, viviam também um “fardo” (Lara, 2016). Isto porque ao cuidar dos parentes no trajeto para escola ou na

proteção que exerciam ao tentar ocultar comportamentos das crianças considerados inadequados de modo a evitar possíveis punições, assumiam os riscos dessas ações.

#### Considerações Finais

Consideramos que ao pesquisar as relações de cuidado na perspectiva das crianças das periferias é fundamental desconstruir a representação estereotipada de “carência de cuidado” associadas às crianças pretas, pardas e pobres desses territórios. Ao entender que as crianças cuidam de si e dos outros e através dessas ações participam da vida cotidiana e de suas famílias, não significa relativizar ou diminuir a importância das adultas e do estado nos seus cuidados. Nossa intenção não é “romantizar” essas relações, mas compreendê-las a partir das suas experiências situadas em um contexto de desigualdade social. Nesse sentido, os dados mostram que apesar de meninos e meninas realizarem tarefas domésticas, as meninas a significavam como um trabalho a ser realizado, enquanto os meninos percebem como uma ajuda, principalmente as mães ou avós. Além disso, o parentesco, a idade e o gênero são marcadores relevantes para a responsabilização pelo cuidado das crianças entre si na escola.

#### Referências

BERTAGNONI, Larissa. *Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo por meio do fotovoz*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p. 42- 56.

LARA, Juliana Siqueira de. *A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LARA; Juliana Siqueira de. LEAVY, Pia. Infâncias cuidadoras: reflexões e desafios sobre o cuidado praticado por crianças. *Desidades*, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

PIRES, Flávia Ferreira. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, [S.L.], v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, [S.L.], v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças*. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

TISDALL, E. Kay. M.; PUNCH, Samantha. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, v.10, n.3, p. 249-264, 2012.

# TRAÇANDO NOVAS ROTAS PARA EXPERIMENTAR COM O CORPO

**A corporeidade na educação das infâncias**

*Evanilson Gurgel de Carvalho Filho<sup>115</sup>  
Lívia Hadija Cruz e Silva<sup>116</sup>  
Railson Thiago de Carvalho Silva<sup>117</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar um panorama de práticas e experimentações realizadas em um componente curricular do curso de Pedagogia, que buscou refletir e experimentar as relações entre o corpo, a arte e a ludicidade na Educação. O percurso metodológico

---

<sup>115</sup> Pedagogo (UNINTER), Biólogo (UFRN), Mestre em Educação (UFRN), Doutor em Educação (UFBA). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, RN, Brasil. Contato: [evanilson.gurgel@ufersa.edu.br](mailto:evanilson.gurgel@ufersa.edu.br).

<sup>116</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Contato: [livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br](mailto:livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br).

<sup>117</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Contato: [railson.silva@alunos.ufersa.edu.br](mailto:railson.silva@alunos.ufersa.edu.br).

adotado deu-se a partir da análise dos registros realizados nos encontros do componente, focalizando nos ditos e escritos e em oficinas de práticas corporais. Concluímos que é necessário traçar novas rotas para experimentar com o corpo, abrindo-o para suas dimensões culturais, ético, estética, políticas e sociais.

Palavras-Chave: Corporeidade. Práticas. Experiências. Educação das Infâncias.

### Introdução

*O que pode o corpo?* Tal questionamento é uma provocação mobilizadora do exercício de *pensar-experimentar* em um componente curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. O referido componente, voltado para o trabalho com a corporeidade, buscou refletir e experimentar, com base em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as relações entre o corpo, a arte e a ludicidade na Educação, focando na Educação das Infâncias. Essas experimentações partiram da já citada reflexão mobilizada por Espinosa, retomada em forma de questionamento por Gilles Deleuze - "*O que pode o corpo?*" -, na medida em que os/as estudantes vivenciaram diferentes linguagens corporais e artísticas. Além disso, também foi possível trabalhar *o/com/pelo* corpo, de modo a compreender a importância das práticas corporais nos espaços escolares.

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar um panorama de práticas e experimentações realizadas no referido componente curricular. Para tanto, elege como percurso metodológico a análise dos registros dos encontros, focalizando nos ditos dos/as estudantes em fóruns, atividades de escrita e oficinas de práticas corporais. Observamos, a partir de tais registros, uma mobilização em torno do que faz o corpo *expandir* e do que faz o corpo *paralisar*, evidenciando a necessidade de se trabalhar com aquilo que *afeta* o corpo. Concluímos argumentando acerca das possibilidades em traçar novas rotas para experimentar com o corpo, abrindo-o para as suas dimensões culturais, ético-estéticas, políticas e sociais.

1. Como não sucumbir ao processo coletivo de adoecimento de um mundo adoecido/adoecedor?

Falar *sobre* o corpo - ou *a partir* do corpo - tem nos obrigado a uma escuta atenta e sensível daquilo que é capaz de o *afetar*. Isso porque a afecção de um corpo traduz-se, como nos mostrou Espinosa (2007), em alegrias ou tristezas - naquilo que faz o corpo se *expandir* ou *paralisar*, naquilo que *umenta* ou *diminui* a sua *potência*. Deleuze (2017), ao retomar Espinosa, mostrou-nos que a estrutura de um corpo é a composição da sua relação com o mundo. Se o que *pode* um corpo é "a natureza e os limites do seu poder de ser afetado" (DELEUZE, 2017, p. 147), o que dizer dos corpos que habitam um mundo que apresenta, cada vez mais, sua inevitável derrocada? Como não sucumbir ao *processo de catastrofização* (GURGEL; MAKNAMARA, 2022) com o qual nos vemos enredado, cuja lógica apocalíptica sequestra qualquer motivação de mudança, sob os argumentos de que não haveria mais chance de frear nossa própria destruição? Resgatando o questionamento de Bom-Tempo (2021, p. 61), poderíamos também nos perguntar: "como se dá uma ética dos encontros quando não se tem amanhã?"

Tais perguntas foram mobilizadas em um percurso inicial do componente "Corporeidade, Ludicidade e Educação", de modo a permitir uma reflexão sobre o que afeta nossos corpos. Antes mesmo de discutir sobre o desenvolvimento da motricidade ou as linguagens corporais e artísticas na escola, foi preciso *situar* esse corpo em um tempo-espço que, sem dúvidas, tem imprimido marcas sobre ele. Corpo este que ora *paralisa* frente a finitude da vida, ora *expande* a partir das inventivas possibilidades de resistir à barbárie. Corpo que se engravida de alegrias e se torna prenhe de esperanças ao notar a capacidade de que a vide perdure; mas que empalidece frente ao medo do desconhecido, a incerteza do futuro, a incapacidade de racionalizar o luto e aos problemas sociais, econômicos e políticos que atravessam nosso fazer pedagógico.

A nossa primeira experimentação *a partir do corpo* foi o de movimentá-lo em uma *ética dos bons encontros*. Em nossa primeira aula convocamos o corpo a se expandir através de uma dinâmica cujo objetivo era o de sacudi-lo, despertá-lo da letargia oriunda de uma lógica da desesperança. Se é necessário cada vez mais "*adiar o fim do mundo*", como nos convoca Ailton Krenak no título do seu livro, tal adiamento parece ser possível a partir de encontros que possibilitem

outros modos de subjetivação. Se o que está em voga é, especialmente, "a produção de um estado geral de alerta diante da irrupção de uma crise apocalíptica que nos aflige" (BOM-TEMPO, 2021, p. 66), resta-nos sensibilizar através do corpo, imaginando não um mundo porvir, mas um mundo que está sendo gestado no presente. Alianças que permitam, conforme nos sugeriu uma das estudantes do componente, *despertar* aquilo que está

adormecido dentro de nós, devido a correria do dia-a-dia [...] que nos faz viver (ou seria sobreviver?) em uma sociedade que nos coloca numa utopia meritocrática de que quanto mais produtivo você for, melhor seu futuro será. E por essa razão, não há tempo para sofrimento ou problemas, independentemente de sua idade.

Os/as discentes foram convocados a conversar com algum colega de sala, olho no olho, verbalizando aquilo que cada um acreditava ser o disparador da expansão dos corpos, bem como aquilo que era capaz de paralisá-lo. Além disso, cada um/a contou uma pequena história significativa de suas vidas, uma memória que permitisse *sensibilizar* o corpo, ultrapassando essa "crise da presença" que nos alude Bom-Tempo (2021).

Se aquilo que define o corpo é a sua capacidade de se afetar, de aumentar ou diminuir a sua potência, as relações que estabelecemos com o outro podem nos modificar, produzir algo novo, interromper aqueles poderes que entristecem e apequenam a vida. Se há um *processo coletivo de adoecimento* em nossos tempos, é através da mesma lógica coletiva que podemos ultrapassá-lo: na constituição em *bando* de corpos insurgentes, insubmissos, inadequados.

Convém, no entanto, lembrar que um bando não é o simples coletivo de indivíduos massificados, semelhantes, equivalentes. É preciso compor "um coletivo que seja uma multiplicidade" (ASPIS, 2020, p. 7). Só em multiplicidade somos capazes de criar outros sentidos para a vida, de criar outros modos de vida, de produzir novas maneiras de experimentar com o corpo. É em bando que o corpo pode expandir, a despeito de tudo aquilo que deseja paralisá-lo. Essa necessidade do contato com o outro para que o corpo se expanda está presente em vários dos depoimentos dos/as estudantes do componente curricular.

O que faz meu corpo expandir é me reunir com colegas, familiares e amigos...  
Um bom papo num fim de semana.

Estar perto de pessoas, amigos e, principalmente, da minha família. Me sinto segura.

É chegar na minha cidade natal e encontrar minha avó, de braços abertos, para me acolher das maneiras mais lindas e puras que alguém poderia conseguir [...]  
É me sentir em casa, no meu lar, com o meu lar.

## 2. O que pode o corpo infantil?

Na busca pela compreensão do que pode o corpo infantil, passamos a refletir sobre quais experiências temos oportunizado para as crianças na Educação das Infâncias, questionando se esse processo de construção de conhecimento tem se dado de maneira significativa para cada uma delas. A criança, enquanto produtora de cultura, com toda a sua potencialidade de ressignificar as linguagens e o mundo a sua volta, precisa de espaços e experiências que proporcionem a *expansão* de seus corpos, na contramão das práticas e perspectivas tradicionais que visam a sua *docilização* nos espaços escolares. De acordo com Carvalho, Aguiar e Costa (2019, s.p),

visando atender uma expectativa social e até mesmo econômica, na escola, já desde a Educação Infantil, há a produção de corpos dóceis, transformando as crianças em seres submissos, moldados e minuciosamente controlados para que se adequem ao que é esperado pela sociedade e para que se submetam por obediência às ordens dadas, não permanecendo a vontade própria e sim algo que lhe foi instruído fazer.

Desta forma, é perceptível a importância de promover, pensar e organizar espaços e ambientes que forneçam os elementos para que as crianças possam se constituir como indivíduos ativos, críticos e reflexivos, capazes de produzir saberes e conhecimentos, trilhando com autonomia e liberdade suas próprias trajetórias, afastando-se de uma prática pedagógica construída sob um viés autoritário, que silencia as vozes das crianças e enrijecem e padronizam seus corpos, interrompendo a livre coreografia das infâncias.

Durante o componente “Corporeidade, Ludicidade e Educação”, buscamos compreender as potencialidades do corpo infantil através da realização de oficinas temáticas, abordando diversas linguagens artísticas e corporais, debruçando-se sobre práticas com musicalização, teatro, dança, jogos e brincadeiras. Entendendo que as crianças podem e devem cantar, atuar, dançar, brincar e se tornarem protagonistas de suas aprendizagens, as oficinas constituíram-se



como ferramentas fundamentais para a criação de um espaço criativo e lúdico, promovendo a formação integral das crianças. Ao longo da unidade, as oficinas foram construídas e apresentadas pelos discentes, que puderam experimentar *pelo* e *com* o corpo a arte como diferentes linguagens. Tais linguagens estavam presentes nas falas dos/as discentes, argumentando que a arte é um dos elementos que proporcionam a expansão dos seus corpos.

Cada livro é um mundo e gosto de saber que eu tenho a chance de visitar milhões de mundos.. Outra coisa que também me faz expandir é a música. Não consigo fazer nada sem ela, pois ela é o que consegue manter minha mente em um foco só, ao invés de em milhões de pensamentos aleatórios. E por último a dança, não no sentido profissional da coisa, mas no sentido de liberdade. Liberdade física e um tanto mental também.

Uma das oficinas foi intitulada de *"A infância é quando ainda não é demasiado tarde": o corpo infantil e o desenvolvimento da motricidade*". Os/as discentes trouxeram, de maneira dinâmica, diversas propostas de atividades voltadas para a aquisição da motricidade, para além das atividades impressas e descontextualizadas, que subordinam as crianças a movimentos repetitivos e vazios de significados. Pudemos compreender os diversos modos de trabalhar as noções de coordenação motora fina e grossa, através do desenho, pintura e modelagem, utilizando também materiais não estruturados para a criação de recursos lúdicos que auxiliem as crianças nesses processos, pensando os estímulos da motricidade através de experiências significativas e não como conteúdos escolares a serem aplicados sem contexto ou reflexão.

Em outro momento, com a oficina *"Encantando-se com as miudezas": linguagens corporais e artísticas na Educação das Infâncias*", exploramos de maneira criativa as diversas formas de expressão através da arte, expandindo a visão ainda limitada sobre a função das linguagens artísticas nas rotinas das salas de referência. Ao invés de desenhos impressos já prontos para colorir, prática ainda bastante comum no cotidiano das crianças, fomos apresentados a novas possibilidades de criação, onde os/as pequenos/as assumem com protagonismo o lugar de criadores de suas produções, capazes de criticar e refletir acerca dos aspectos culturais e estéticos de suas obras.

Enfatizando a importância da música para o desenvolvimento das crianças nos mais diversos aspectos, a oficina *"Queria que a minha voz tivesse formato de canto": o trabalho com a musicalização no espaço escolar*", apresentou propostas, dinâmicas e vivências para experimentar os mais variados sons, ritmos e vozes que compõem e ampliam nossos repertórios. Além disso, pudemos construir, a partir de materiais recicláveis, instrumentos musicais de percussão que auxiliam e promovem o desenvolvimento de noções rítmicas.

Com a pergunta-provocação *"Pode um currículo (fazer) dançar?"*, a oficina problematizou acerca de qual espaço a dança pode e deve ocupar nos espaços escolares e nos corpos das crianças no contexto da Educação das Infâncias. Nesse sentido, experimentamos sentimentos e sensações através da dança e dos corpos em movimento. Como argumenta Oliveira, Muzel e Santos (2001), a dança se revela como uma importante linguagem corporal, repleta de sentidos que se apresenta como uma maneira prazerosa para o conhecimento de mundo e de si próprio. Dessa forma, é primordial a construção de um *currículo que dance* e respeite os ritmos das infâncias.

Já com a oficina *"Anunciem aos quatro ventos/que criança é ser brincante": a brincadeira e os jogos na construção de sentidos e significados*", foi realizado um resgate histórico na memória afetiva dos discentes acerca das brincadeiras realizadas em suas infâncias. Para tanto, enfatizou-se a importância desses momentos em nossas práticas e das inúmeras maneiras de trabalhar e proporcionar às crianças atividades simples, mas significativas, com o auxílio de jogos e brincadeiras que os conectem com as diversas linguagens proporcionadas pelo brincar.

Finalizando com a oficina intitulada *"Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças": linguagem teatral na educação das infâncias*", compreendemos a importância de estimular o teatro na educação infantil, através de exercícios e atividades simples que podem ser desenvolvidas com as crianças nas salas de referência ou em outros espaços escolares, como o teatro de sombras.

As oficinas aqui descritas, bem como as atividades práticas desenvolvidas ao longo do componente, somando-se aos registros de

relatos autobiográficos dos/as professores em formação, evidenciam a importância de traçar novas rotas para experimentar com o corpo. É necessário suspender a noção do corpo apenas em sua dimensão biológica, para fazê-lo ser compreendido a partir de outras dimensões - culturais, ético-estéticas, políticas, sociais... Só assim, talvez, possamos chegar a algumas possíveis respostas à provocação de Deleuze e Espinosa. Afinal, *o que pode o corpo?* Não sabemos ao certo. Mas diante das discussões aqui suscitadas, sabemos que ele pode muito; mais do que supomos e menos do que ainda somos capazes de imaginar...

#### Referências

- ASPIS, Renata Lima. Criação de bandos como movimento de resistência. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, s./n., p. 6-12, 2020.
- BOM-TEMPO, Juliana Soares. O que podem os corpos quando não há amanhã? In: MONTEIRO, Alexandrina; VICENTIN, Marcelo; CORREA, Mirele; GALLO, Sílvio (Org.). *Conexões: Deleuze e Corpo e Cena e Máquina e...* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 61-86.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ESPINOSA, Benedito. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Currículo-slasher e dispositivo da catastrofização: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. *Série-estudos*, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 71-93, set./dez. 2022.
- OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; Muzel, Andrei Alberto; Santos, Mariól Siqueira. *A importância da dança na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Unisuam, 2001.
- CARVALHO, Beatriz da Silva; AGUIAR, Kimberli Rodrigues de; COSTA, Natasha Carolina Pereira da. *A docilização do corpo na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Revista Educação Pública, 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/a-docilizacao-do-corpo-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 24/09/2023.

# NÓS E O MUNDO

## Compreender, refletir, agir e pertencer...

*Maiza Maciel Chaves*<sup>118</sup>

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

Este texto é um relato sobre um projeto elaborado no cotidiano de uma turma de Educação Infantil (EI), em 2021. O projeto foi construído e realizado a partir da escuta dos desejos, hipóteses e curiosidades das crianças no retorno às atividades presenciais, após o isolamento imposto pela pandemia de Covid-19. Como um caleidoscópio, ele foi tomando forma e se transformando a partir do que as crianças falavam e experienciavam. Com muita investigação, o grupo refletiu sobre o planeta terra, evidenciando questões ambientais, sociais, políticas e étnico-raciais, a fim de construir um mundo melhor.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Escuta. Criança. Relações étnico-raciais na Educação Infantil.

### Introdução

Como professora da rede pública municipal, me vejo sempre em transformação. Me sinto imersa em um movimento contínuo, de compromisso social com o coletivo na busca por valores libertários, valorizando: o respeito, a diversidade, o afeto, a identidade, a singularidade e o cuidado. Na minha caminhada profissional, tenho

---

<sup>118</sup> Pedagoga (Ucsal), Mestranda em Educação (PPGCLIP- UFBA). Professora do Cmei Tertuliano de Góes, Salvador, Bahia, Brasil. Contato: maizamaci@hotmai.com

como principal objetivo a construção de uma educação pública de qualidade que, possa contribuir com o processo formativo de cidadãos empáticos, conscientes e capazes de exercerem seus deveres e cobrarem seus direitos. Assim, venho, no cotidiano da prática, construindo de forma coletiva, um currículo que procura respeitar os interesses e as singularidades das crianças, respeitando seus territórios, fugindo da lógica homogeneizante dos currículos prescritivos, descontextualizados e estadocêntricos que ignoram as diferenças, como raça, religião e realidades socioeconômicas, que costumam ser determinantes quanto ao tipo de experiências vivenciadas em uma estrutura de desigualdades sociais sustentadas por políticas racistas, eurocentradas e hegemônicas.

Com essas convicções, em agosto de 2021, quando foi planejado o nosso retorno presencial ao espaço escolar, sem saber como encontraríamos as crianças, após o momento crítico da Pandemia da Covid-19, pus-me a pensar como elas retornariam, quais seriam seus sentimentos, desejos e expectativas diante do retorno das atividades presenciais. Assim, no primeiro encontro presencial com crianças do grupo 4 (crianças entre 4 e 5 anos) da EI em uma instituição pública de Salvador, localizada em um bairro popular e central da cidade, a minha proposta foi sentar em uma grande roda para conversarmos livremente sobre os assuntos que surgissem. A roda naquele momento tinha um significado especial, pois depois de tanto tempo sem vivenciar o coletivo ela nos proporcionaria o real encontro com o outro, pois estar em roda:

[...] propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de pesquisar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si [...]. (WARSCHAUER, 2017, p. 363-364).

Em nossas primeiras rodas, ficou evidente que naquele momento o coronavírus ainda ocupava uma centralidade na fala das crianças, que evidenciavam um conhecimento amplo sobre as transformações que o vírus causou no planeta e, sobretudo, na vida das pessoas. As crianças também falavam sobre suas rotinas, sobre o desejo de retornar ao espaço escolar para brincar e encontrar as pessoas, e explicitavam também suas experiências no mundo virtual nos tempos

de isolamento físico. Sobre o uso das telas e da educação remota, uma fala, em especial, me marcou quando um dos meninos ao me encontrar no primeiro dia falou: “- *Não estou acreditando, minha pró, você saiu do celular de minha mãe e está aqui! Eu não achei que você fosse real! Achei que fosse como um jogo!*” Uma fala que pareceu traduzir parte do que seria o repertório de vida de uma criança de 4 anos que vivenciou uma pandemia desde os 2 anos de idade. Naquele instante, a constatação da criança me revelou o quanto a pandemia os privou de certas descobertas e vivências e evidenciou a necessidade de desvendar um mundo para além do vivenciado durante o contexto pandêmico.

Foi a partir das narrativas das crianças que a prática foi construída naquele retorno tão incerto. Com muita escuta, disponibilidade, sensibilidade e atenção construímos, coletivamente, um projeto de trabalho (Hernandez,1998) que norteou a prática cotidiana. As curiosidades e as informações que as crianças traziam e buscavam sobre o mundo se tornaram o fio guia para a ação pedagógica, nascendo assim, o projeto *Nós e o mundo: compreender, refletir, agir e pertencer...* Um projeto que evidenciou uma prática educativa participativa, centralizada na criança e na relação desta com a cultura e com tudo que está no mundo, esgarçando “a lógica burocrático-administrativa de preenchimento de formulários com atividades sem significado para as crianças e para o próprio docente”. (Santos, 2021, p. 268)

Assim, este texto pretende apresentar um projeto que trouxe em sua essência a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007) e a escuta das crianças como direito e um ato político-pedagógico (Santos, 2022). Um projeto que foi pensado, construído e realizado com e para crianças de 4 anos de idade, evidenciando curiosidades, hipóteses e pensamentos das crianças sobre o planeta terra, gerando reflexões importantes sobre questões ambientais, sociais, raciais e políticas, que levaram a tradução do planeta que as crianças desejam viver.

O nascer do projeto: ecos das narrativas das crianças

Partindo de uma imagem do planeta Terra, questionei sobre o que ela representava. As respostas evidenciaram que a maioria das crianças conhecia aquela representação do planeta. Após a confirmação que ali era o planeta Terra, questionei se alguém morava nele e quem seria. As crianças responderam e, na sequência, foram mostradas imagens diversas sobre preservação e/ou destruição do meio ambiente, guerras etc. Ao observar essas imagens, as crianças refletiram e chegaram à conclusão de que não estávamos cuidando bem do nosso planeta. Então, nos pusemos a pensar sobre como seria o planeta que queríamos viver e o que cada um de nós gostaria de oferecer ao mundo. As narrativas das crianças foram evidenciando suas vivências e descobertas, demonstrando compreensão e consciência sobre assuntos importantes que versavam desde questões ambientais até problemas sociais, como a fome e as guerras.

K- *“Eu quero meu planeta sem guerra, sem violência, sem destruir a natureza”*

G4- *“Queremos um mundo com amor, carinho, felicidade, poder, liberdade, paz, amigos, brinquedos...”*

AC- *“Eu quero dar ao mundo, carinho e limpeza, não gosto do mundo sujo.”*

Dessa forma, as crianças expuseram pensamentos e ideias que refletiam tanto sentimentos quanto responsabilidades sociais, ecológicas e econômicas, demonstrando uma grande capacidade em fazer relações, compreender e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade em que estão inseridas, revelando pertencimento e criticidade sobre mundo que vivem. Uma postura que parece traduzir e exemplificar a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12). A criança é:

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

Como poderíamos fazer nossos desejos se espalharem pelo mundo?

Após pensarmos sobre o que gostaríamos de oferecer ao mundo, passamos a pensar como os nossos desejos poderiam ser distribuídos para todo o planeta. Então, a partir da fala de uma criança que, em roda, disse que o planeta girava e as nuvens se mexiam, o grupo chegou à conclusão de que as nuvens poderiam levar nossos desejos para serem distribuídos no mundo inteiro. As nuvens, então, passaram a ocupar um lugar de destaque e ao observá-las novos questionamentos surgiram. Como nossos desejos chegariam até as nuvens? As nuvens são feitas de que? Hipóteses foram apresentadas e com muita investigação, novos conhecimentos foram construídos.

E se viajássemos junto com as nuvens para espalhar nossos desejos pelo mundo?

Mesmo depois de uma profunda investigação sobre as nuvens, a curiosidade sobre o ir e vir delas se manteve e, um certo dia, após observá-las, uma das crianças falou: *“Por que não viajamos pelo mundo junto com as nuvens para levar nossos desejos para todos os lugares?”* As demais crianças adoraram a ideia e o grupo resolveu que iríamos viajar pelo mundo levando nossos desejos e conhecendo novos lugares. Com essa decisão outras questões surgiram. Mas, então, vamos começar a distribuir nossos desejos onde? E como iremos? Com a decisão de viajar pelo mundo confirmada, sugeri ao grupo que nosso primeiro destino fosse o continente Africano. A proposta não foi isenta de intencionalidade, pois o plano era que pudéssemos além de explorar as riquezas naturais e culturais desse continente, observar a semelhança entre nossos povos, conhecer a história de Nelson Mandela e discutir a partir dessas vivências questões raciais, pois acredito assim como Machado (2006, p. 10) que:

A criança, quando tem sua presença qualificada, quando se sente livre para expressar o que pensa sem restrição ao seu grupo cultural, amplia sua leitura de mundo. Modelos exemplares, mitológicos, históricos ou da sua convivência podem ajudar a criança nas suas decisões de ser no mundo. E neste contexto que acontece a possibilidade de a criança ganhar qualificação e respeito à sua diferença. Ganhar visibilidade e ser considerada num outro modo de perceber sentir e compreender.



Iniciamos o planejamento da viagem pensando na rota que deveríamos fazer até chegar à África. Analisamos mapas e os meios de transporte possíveis. Chegamos à conclusão de que só poderíamos chegar lá através de navio ou avião, pois havia o Oceano Atlântico nos separando. Ficou decidido, que o meio de transporte seria o avião por ser mais rápido. Logo perguntei o que precisamos para viajar? Elas responderam: “*mala, passagem, identidade, celular para tirar fotos...*” e lembraram que não poderíamos viajar sem a máscara por conta do coronavírus. Durante o planejamento da viagem a turma descobriu que para viajar para outro país a carteira de identidade não servia, teríamos que ter um documento chamado passaporte. Então, simulamos uma ida à Polícia Federal para tirarmos o passaporte e, com este em mãos, “fomos” a uma agência de viagem comprar as passagens.

Lá as crianças conversaram com a vendedora explicando para onde queriam viajar, quando e como e, então, portando cartões de crédito e dinheiro, confeccionados com eles, decidiram como as passagens seriam pagas. Durante esta etapa, através do jogo de faz de conta, elas aprenderam procedimentos necessários para realizar uma viagem. Assim, construíram conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à diversas áreas do conhecimento, pois analisaram mapas, traçaram rotas, pensaram sobre valores e formas de pagamento, tiveram que tomar decisões, comunicar desejos e planos, entre tantas coisas mais.

#### África, nosso primeiro destino

Chegando na África, nosso primeiro passeio foi um safari. Esta atividade proporcionou, através de projeções de vídeos, um dos momentos mais memoráveis da viagem. Nesta experiência, as crianças, com binóculos e pranchetas, foram conduzidas e orientadas por um “guia” que mostrava os animais em seu *habitat* natural e falava sobre características específicas de cada um deles. O contato com os gigantes africanos foi inesquecível para as crianças. Além do safari, visitamos a foz do rio Nilo, as pirâmides do Egito, centros culturais e escolas para saber mais sobre como vivem as crianças africanas. Nesse contexto foi interessante como as crianças

identificaram semelhanças físicas entre os africanos e elas, e elementos culturais, como a capoeira e hábitos alimentares. Mas, a sugestão da África ser nosso primeiro destino carregava também outras intencionalidades. A proposta do destino tinha como principal objetivo trazer à tona a discussão racial a partir da história de vida de Nelson Mandela, visto que as crianças da turma eram, majoritariamente, negras e moradoras de uma comunidade que carrega, historicamente, a luta contra as opressões sociais e o racismo estrutural. A partir da história de Mandela, refletimos sobre preconceito racial e a importância de respeitar as diferenças construindo conhecimentos capazes de ecoar como potências reativas e de resistência na luta por uma sociedade menos desigual. Neste sentido, foi interessante observar como as crianças se apropriaram da história de Mandela e compreenderam a sua luta contra o racismo, discutindo o tema e expondo opiniões sobre o respeito as diferenças e as injustiças como mostram as seguintes falas:

E - *“Ele lutou pelas pessoas pretas e brancas, porque ele queria justiça, ele não queria que pretos e brancos se separassem. Todo mundo tem o mesmo sangue e seu jeito de ser.”*

K - *“A pró dele trocou o nome dele, ele cresceu, trabalhou e casou. Ele foi preso e o governador soltou ele. Ele saiu da prisão velho e virou presidente da África do Sul. Ele era muito carinhoso, não maltratava, fazia carinho e amor. Um homem legal da África. ele lutou contra os vilões, para todo mundo se juntar.”*

Uma viagem sem fim...

Durante os 5 meses em que o projeto foi desenvolvido, foi possível constatar a importância do ato de escuta para a tecitura de um currículo contextualizado capaz de considerar os temas de interesse das crianças, as suas vivências, potências e demandas. Ao longo desta experiência, ouvindo os desejos, hipóteses e curiosidades das crianças, a prática foi desenvolvida em um processo interativo e dialógico, onde a escuta protagonizou a ação com a participação efetiva das crianças na colaboração, coconstrução e contextualização da ação educativa. Neste contexto, as crianças puderam observar, refletir, repensar e construir sentidos sobre o mundo em que vivem, de forma crítica e contextualizada, atuando de

fato como sujeitos sociais com direitos, cheios de potência, pertencentes e coconstrutores dos espaços que ocupam no planeta.

#### Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACHADO, V. Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Org.). Pasta de Textos da Professora e do professor. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: junho de 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, M. O. dos. Planejamento narrativo na educação infantil. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 262–286, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p262-286. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12653>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, M. O. Escutar as crianças é um ato político pedagógico. In LEAL, Fernanda. A. L.; CAMPOS, Kátia P. B. (Org.). O que as pesquisas com e sobre crianças nos dizem? 1ª ed. Campina Grande: Eduepb, 2022, p. 73-94.

WARSCHAUER, C. Rodas em rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 448p.

# O TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO DE MENINAS COMO REFLEXO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

## Reflexões a partir dos casos argentino e brasileiro

*Thais Nascimento Dantas<sup>119</sup>  
Maria Cristina Cacciamali<sup>120</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O trabalho se propõe a analisar a prevalência do trabalho infantil doméstico como reflexo da desigualdade de gênero, explicitada pela divisão sexual do trabalho e pela sobrecarga feminina decorrente da

---

<sup>119</sup> Advogada (FDUSP). Mestranda no Programa de Integração da América Latina (USP). São Paulo/SP, Brasil. Contato: *thais.dantas@usp.br*.

<sup>120</sup> Professora Titular (FEA-USP). Doutora pela Faculdade de Economia e Administração (USP). Pós Doutora pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT/USA). São Paulo/SP, Brasil. Contato: *cacciamali@usp.br*.

função de cuidado. Para tanto, o projeto se debruçará sobre os cenários argentino e brasileiro, compilando estatísticas e legislação no tema, com o objetivo de verificar de que maneira a responsabilidade pelo trabalho doméstico é imposta a mulheres já na infância, bem como sua relação com marcadores sociais, além de apresentar respostas estatais para enfrentamento a tais desafios. Palavras-Chave: Infâncias. Gênero. Políticas Públicas. Trabalho Infantil Doméstico.

### Introdução

O presente trabalho busca olhar para crianças e adolescentes, no caso meninas, na condição de sujeitos, também intrincadas no dever de cuidado e sobrecarregadas pela injusta divisão sexual do trabalho, especialmente em decorrência do trabalho infantil doméstico. A partir desse olhar, traremos reflexões sobre políticas públicas e possíveis soluções.

Cabe explicitar que o termo trabalho infantil doméstico contempla toda prestação de serviços continuada, remunerada ou não, realizada para terceiros ou para a própria família que, pelas condições em que é executada, viola direitos de crianças e adolescentes à vida, à saúde, à educação, ao brincar, ao lazer, à profissionalização, ao desenvolvimento integral e a viver uma vida livre de violência<sup>121</sup>.

### Trabalho infantil doméstico e desigualdade de gênero

Como desde a infância meninas são imbuídas de tarefas e padrões sobre trabalhos domésticos, há uma assimilação carregada por toda a vida sobre isso. Mulheres, desde o início da vida, são relegadas ao ambiente doméstico e responsabilizadas pelo cuidado e pela manutenção de condições básicas para o bom funcionamento e desenvolvimento individual dos companheiros, filhos e familiares. Essa partilha desigual de responsabilidades domésticas tem impactos extremamente negativos nas oportunidades educacionais e empregatícias que meninas acessam, bem como na percepção de seu papel na sociedade.

Ademais, desigualdades e discriminações de gênero acompanham a vivência laboral de meninas e mulheres em todas as suas etapas de vida: as consequências do trabalho infantil doméstico são gravíssimas para o crescimento saudável das crianças, tanto fisicamente quanto emocionalmente. A começar pela saúde de quem tem menos de 18 anos, que realizam um trabalho incompatível com o que seus corpos

---

<sup>121</sup> Conforme definição do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI).

ainda em desenvolvimento suportam e lidam diariamente com produtos químicos utilizados na limpeza das casas, estão sujeitas a desenvolver lesões por esforço repetitivo e estão expostas ao risco de acidentes (queimaduras em fogões e ferros, cortes com facas etc.). Além disso, elas estão expostas a sofrer abuso sexual, psicológico e assédio moral. É alto o nível de defasagem escolar destas crianças, devido à dificuldade em conciliar trabalho doméstico, afazeres domésticos e atividades escolares.

O trabalho infantil doméstico evidencia a inegável e profunda relação entre gênero e vulnerabilidade na infância, dado que tem maior incidência sobre meninas, sendo também afetado por outros marcadores sociais, especialmente aqueles relacionados a raça e etnia.

#### Trabalho Infantil Doméstico na América Latina

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de em sua Convenção 182 reconhecer o trabalho doméstico como uma das piores formas de trabalho infantil, reconheceu também que a erradicação do trabalho infantil doméstico está diretamente relacionada com o combate à pobreza na América Latina e Caribe, reconhecendo a incerteza sobre o número real diante da dificuldade de apuração, que mais de dois milhões de meninas e meninos estão submetidos a esse tipo de trabalho, sendo que mais de 90% são meninas.

Ainda, a OIT reconhece que meninas são mais propensas a se envolver em formas de trabalho infantil doméstico. As meninas representam dois terços dos 54 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos da América que realizam tarefas domésticas por pelo menos 21 horas semanais.

Para uma análise deste contexto, opta-se por recopilar dados sobre os cenários da Argentina e do Brasil, visto que, apesar de distintos, ambos os países têm movimentos de mulheres destacados nos círculos internacionais, que viveram períodos ditatoriais em que priorizaram a luta democrática feminista e que iniciaram o século XXI elegendo mulheres para presidência da República, similaridades estas que podem ser relevantes para ver como a questão de gênero é endereçada no âmbito de estratégias para superação do trabalho infantil doméstico.

#### Regulação do trabalho no infantil no Brasil e na Argentina

Na legislação brasileira, o trabalho infantil é vedado para aqueles que ainda não completaram 16 anos, conforme previsão constitucional, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei

8.069 de 1990. Entre 14 e 16 anos, é permitido o trabalho na condição de aprendiz, regulamentado pela Lei 10.097 de 2000. Nesse último caso, não é permitido que a função exercida seja noturna, de natureza insalubre ou que a atividade integre a lista de piores formas de Trabalho Infantil, previstas na Convenção 182 da OIT e adotada pelo Brasil. Assim, o trabalho infantil doméstico não é permitido, visto que, ainda na categoria de aprendiz, é vedada qualquer uma das formas de pior trabalho infantil, no qual o trabalho doméstico se insere.

Também na Argentina, há proibição total de trabalho infantil antes dos 16 anos de idade. No entanto, diferente do Brasil, a legislação argentina permite que adolescentes a partir dos 16 anos exerçam trabalho doméstico. Os requisitos que devem ser preenchidos nesse caso são: existência de certificado médico de aptidão física; jornada de trabalho máxima de seis horas diárias e 36 horas semanais; vedação de contratação de adolescentes que estejam em idade escolar e não tenham completado a educação obrigatória, sendo a exceção casos nos quais o empregador arca com os estudos do adolescente; além de vedação de contratação na modalidade de trabalho doméstico no qual o trabalhador precisa residir e/ou dormir no local de trabalho.

#### Incidência do trabalho doméstico infantil no Brasil e na Argentina

Ao debruçar-nos sobre dados relativos à incidência de trabalho infantil doméstico no Brasil, utilizamos por base a PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE).

A partir de microdados do 3º trimestre de 2022, o último trimestre com informação disponível no IBGE, buscamos os seguintes indicadores: (i) População feminina; (ii) População feminina em trabalho doméstico (formal e informal); (iii) População infante juvenil (0 a 18 anos); (iv) População infante juvenil em situação de trabalho infantil; (v) População infante juvenil em situação de trabalho infantil doméstico, sendo os recortes para as populações: gênero, idade, cor/raça e renda.

Previa-se, ainda, realizar recortes de acordo com a situação migratória, no entanto, a informação sobre a situação dos imigrantes era coletada apenas com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), encerrada em 2016 e substituída pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Logo, nessa versão, o questionário não inclui perguntas que permitam identificar se o trabalhador é migrante ou não.

Outro desafio identificado foi que, considerando o quesito “ocupação na semana de referência”, utilizado nessa análise, temos que essa pergunta é realizada apenas com indivíduos de 14 anos ou mais.

Nesse caso, é importante realçar que estamos deixando de fora os jovens com menos de 14 anos e que exerciam algum trabalho.

Da análise dos dados extraídos, é possível identificar que a população feminina corresponde a 51% da população brasileira, a qual tem uma maioria negra, interpretada como a soma de pretos e pardos, que representa 55% e uma minoria indígena, de 0,4%. Dentre meninas e mulheres com 14 ou mais anos de idade, tem-se que 44% trabalhou ou estagiou em atividade remunerada.

Olhando para pessoas ocupadas, tem-se que 13% da população feminina se identifica como trabalhadora doméstica, valor que fica em apenas 1% no caso masculino. Relevante ainda o dado da informalidade: dentre a população feminina trabalhadora doméstica, 76% encontrava-se na situação de informalidade. Importante ainda considerar a sobre-representação da população feminina negra no trabalho doméstico, dado que, somados os pardos e pretos, atinge-se o percentual de 68%. A incidência de trabalho doméstico é também mais comum em população que tem rendimento inferior a um salário mínimo, que soma 75%.

Quando olhamos para a população de 14 a 19 anos, nota-se que 5% se identifica como trabalhador doméstico. Nessa situação, a população infanto-juvenil feminina ocupa 90% de tais postos. Uma vez mais, verifica-se maior incidência na população negra, de 78%, bem como em situação de baixa renda, visto que 83% tinham renda de até meio salário mínimo.

Já ao debruçar-nos sobre dados relativos à incidência de trabalho infantil doméstico na Argentina, utilizamos por base a Encuesta Permanente de Hogares (EPH) do Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC).

A partir de microdados do 3º trimestre de 2022, o último trimestre com informação disponível no INDEC, buscamos indicadores similares aos buscados no Brasil.

Previa-se, como apontado, realizar recortes de acordo com cor/raça e renda, no entanto, nesses questionários sobre trabalho doméstico não foram encontradas informações sobre esse aspecto. Outro desafio identificado foi que, ao buscar desagregar dados relativos à ocupação da população infanto-juvenil, a fim de identificar aqueles em trabalho doméstico, a pergunta não considera jovens com menos de 10 anos e que exerciam algum trabalho,

Da análise dos dados extraídos, é possível identificar que a população feminina corresponde a 51,3% da população argentina. Dentre o 38% da população feminina que se declara ocupada, tem-se que 14% delas está em trabalho doméstico e, pensando em características de migração, 11% delas são oriundas de outro país, seja ele limítrofe (condição encontrada em 9% dos casos), ou não (apenas 2%). A



quebra etária deste indicador se inicia aos 10 anos e verifica-se que tal trabalho é desempenhado por 2% da população de 14 a 19 anos de idade.

Olhando para população infante juvenil maior de dez anos que se declara ocupada, tem-se que 15,1% indica que essa ocupação é o trabalho doméstico e, dentre esse montante, 86,1% são meninas. Como destacado anteriormente, carecem de dados com recortes relativos a raça e renda.

Feita essa aproximação inicial, resta evidente a maior incidência em população feminina. No caso brasileiro, se verifica maior incidência em meninas e mulheres negras de baixa renda, hipótese que não pôde ser testada na Argentina por falta de dados.

Políticas públicas para enfrentamento ao trabalho doméstico infantil no Brasil e na Argentina

No Brasil, a nível nacional, estadual e municipal, as políticas públicas de combate e erradicação ao trabalho infantil são concentradas no âmbito da assistência social, principalmente no escopo do Ministério de Desenvolvimento Social e no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O Brasil conta, a nível nacional, com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O programa foi criado em 1996 pelo Governo Federal e tem ações que consistem em: jornada ampliada de atividades nas escolas, concessão da Bolsa Criança Cidadã às famílias, promoção de orientação às famílias e qualificação profissional e geração de renda junto às famílias. Ainda na lógica de intersectorialidade com programas de transferência de renda, em 2005, o PETI foi integrado ao Bolsa Família.

Em 2011, o PETI foi incorporado à Lei Orgânica de Assistência Social, a Lei nº 8742 de 1993, conforme artigo 24-C, sendo integrado formalmente ao âmbito do SUAS e consolidado com ações que compreendem: transferência de renda às famílias, trabalho social com as famílias e ofertas de serviços socioeducacionais para crianças e adolescentes.

Em, 2014, com a forma de organização que tem até hoje, o PETI foi redesenhado visando à melhoria a partir do fortalecimento da articulação da rede de proteção e da realização de ações estratégicas, sendo dividido em cinco eixos: informação e mobilização; identificação, proteção; defesa e responsabilização; e monitoramento. A proposta é que haja o atendimento integrado com outras políticas públicas voltadas à superação de vulnerabilidades de renda. Desde 2014, a política a nível nacional, a partir de dados do Censo do IBGE, elege municípios com os piores índices e trabalho infantil para

promover o cofinanciamento de específico de Ações Estratégicas do PETI. Em nível estadual e municipal, as legislações e os programas replicam o que é estabelecido em nível nacional.

Na Argentina, as políticas de combate e erradicação ao trabalho infantil estão centralizadas principalmente no âmbito do Ministério do Trabalho.

Possuem, também, o Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Dentre as modalidades de trabalho infantil vedadas no país, o Plano conceitua "atividades domésticas intensas", sendo essas as que contemplam a realização de limpeza de áreas domésticas, atividades de cozinha ou em relação ao trabalho doméstico em geral, assim como o cuidado de irmãos ou qualquer outra pessoa do núcleo familiar. Para estabelecer essa atividade como "intensa", é utilizado um cálculo de horas dedicadas por semana: ela é considerada intensa para crianças de 5 a 13 anos se chegar a 10 horas ou mais e, para os adolescentes a partir de 13 anos, quando ultrapassa 15 horas semanais. Essa é a única menção ao trabalho infantil doméstico em todo o plano, que não traça nenhuma meta ou atividade em específico para lidar com essa modalidade.

O Programa de Fortalecimiento Federal para la Erradicación del Trabajo Infantil foi criado pela Resolución 268 de 2021, que institui a formação para "promotores da infância livre de trabalho infantil nos territórios". O programa prevê a seleção de pessoas nos territórios para a formação, com intuito de capacitá-las para identificar casos de trabalho infantil e fornecer ferramentas para que elas possam encaminhá-las de forma eficiente, além de incentivo econômico para os selecionados. Outra frente de trabalho do programa é o fortalecimento integral do grupo familiar, que aporta o fomento de diversas políticas públicas de emprego digno e renda, além de exigir que as crianças das famílias abarcadas frequentem a escola, visando que as crianças em condições de vulnerabilidade não precisem trabalhar.

#### Considerações finais

O levantamento preliminar de informações permite inferir que há, de fato, maior incidência de trabalho infantil doméstico dentre meninas. Embora os dados apontem maior concentração dentre meninas negras, como visto com base em dados extraídos no Brasil, há lacunas na coleta de tais dados, uma vez que desconsideram outros marcadores sociais relevantes, visto que o Brasil carece de informações sobre status migratório, e a Argentina, sobre raça.

Adicionalmente, vale destacar que as políticas públicas adotadas por ambos os países não preveem medidas específicas para a prevenção e o enfrentamento ao trabalho infantil doméstico, o que tende a enfraquecer sua eficiência, sendo relevante refletir acerca de medidas relacionadas ao enfoque de gênero que possam contribuir para sua qualificação e efetividade.

#### Bibliografia

CEPAL. Panorama Social de América Latina, 2020. Santiago, 2021. Disponível

em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf). Acesso em 7 set. 2021.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In : CUNHA, Olívia M. G. da; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FEDERICI, Silva. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

GAUTO, Maitê Fernandes (coord.). Trabalho infantil doméstico de meninas: construindo soluções a partir de um enfoque de gênero. Open Master: Soluções para a implantação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pp. 22-33, 2018. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1Q4l0mNcyX5ASWap8Br-snorCx1jMecVe/view>> acesso em 06 jan 2021.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS); ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Boas práticas: combate ao trabalho infantil no mundo. Brasília: MDS, OIT, 2015. Disponível em <[http://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS\\_398908/lang-pt/index.htm](http://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_398908/lang-pt/index.htm)> acesso em 06 jan 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Notas OIT: O trabalho doméstico remunerado na América Latina e Caribe. Erradicar o trabalho infantil doméstico. 2011. Disponível em <[http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms\\_233908.pdf](http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_233908.pdf)> acesso em 06 jan 2021.

OXFAM. Tempo de cuidar. 2020. Disponível em <[https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120\\_Tempo\\_de\\_Cuidar\\_PT\\_BR\\_sumario\\_executivo.pdf](https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT_BR_sumario_executivo.pdf)> acesso em 06 jan 2021.

# EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL

Diagnóstico dos 20 anos da lei  
10.639/2003

*Grasiela Ramos Oliveira<sup>122</sup>*

*Cristiana de Oliveira Gomes<sup>123</sup>*

Trabalho financiado por PAPQ/UEMG

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo construir um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a partir da produção científica brasileira, tendo como motivação principal a comemoração dos 20 anos da primeira referida legislação. Para a abordagem metodológica

---

<sup>122</sup> Pedagoga (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG), Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: *grasiela.1394207@discente.uemg.br*.

<sup>123</sup> Pedagoga (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG), Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: *Cristina.1397760@discente.uemg.br*.

utilizará a metapesquisa fundamentadas em teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação em educação brasileiros, assim como, serão utilizados neste levantamento artigos de revistas publicadas nas 10 principais revistas dos programas de pós-graduação em educação e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Palavras-Chave: Educação infantil. Relações étnico-raciais. Antirracismo.

### Introdução

A presente pesquisa está em andamento no qual, tem o intuito de construir um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a partir da produção científica brasileira, tendo como motivação principal a comemoração dos 20 anos da primeira referida legislação. O método se ancora nos estudos decoloniais e antirracistas desenvolvidos por Carneiro (2005), Hooks (2013), Mbembe (2018), Gomes (2019; 2020), Gomes e Teodoro (2021), Nogueira e Alves (2019), Abramowicz e Oliveira (2012) entre outros. Assim, se buscará identificar quais foram as teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação do Brasil, identificar quais artigos já foram publicados sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nas principais revistas acadêmicas da área da educação no Brasil; analisar quais os enfoques abordados por estas pesquisas; analisar as práticas antirracistas que já foram implementadas no contexto da educação infantil; problematizar os desafios persistentes para a implementação da educação antirracista no contexto da educação das crianças de 0 a 5 anos mesmo após os quase 20 anos da sua instituição no currículo oficial brasileiro. Para a abordagem metodológica estamos utilizando a metapesquisa (pesquisa sobre pesquisa) (Mainardes, 2018) com os descritores “infâncias”, “educação infantil”, “racismo”, “antirracismo” e “étnico-raciais” oriundas de teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação em educação brasileiros. Atualmente, conforme dados da Plataforma Sucupira, são 191 os programas existentes na área da educação. Também, serão utilizados neste levantamento artigos de revistas publicadas nas 10 principais revistas dos programas de pós-graduação em educação, que são: Cadernos de Pesquisa, Educação &

Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista; Educar em Revista, Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Pró-Posições, Revista Brasileira de Educação, Educação Temática Digital, todas estas revistas foram classificadas como A1 pela CAPES nas avaliações do Qualis Capes de 2010-2012, 2013-2016 e 2017-2020 e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Espera-se que os resultados obtidos com a pesquisa contribuam para pautar políticas públicas de formação docente junto a UEMG e outras universidades, bem como, políticas públicas voltadas para a erradicação do racismo na área da educação das infâncias e na sociedade.

#### Desenvolvimento

No dia 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10639 que institui no currículo da educação oficial a “História e Cultura Afrobrasileira”, por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003). Em 2008 esta lei foi complementada pela lei 11645/2008 incluindo também a história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Conforme o parecer 003/2004 apresentado pela relatora Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva junto ao Conselho Nacional de Educação, aponta-se que para fins de implementação dos dispositivos legais já citados, deverá ser incluída a temática das relações étnico-raciais na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, bem como, a construção de uma educação antirracista deverá começar desde o início da educação básica estando em seu currículo (BRASIL, 2004). Ao construir um estado da arte recente sobre a relação “raça” e “educação infantil”, Nilma Lino Gomes (2019) verificou que mesmo se passando mais de 15 anos o racismo continua a atravessar as crianças negras e a se reproduzir no cotidiano escolar, tanto na relação entre as próprias crianças, bem como, na incerteza das professoras sobre como intervir adequadamente em prol de uma postura antirracista.

A sociologia da infância tem contribuído para entender melhor as diferentes experiências de infância das crianças. No caso do Brasil, essas diferenças estão presentes nas desigualdades sociais e raciais

que atravessam essa etapa inicial da vida das pessoas. O campo de estudos e pesquisas da sociologia da infância é responsável por desenvolver conceitos como: “Protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375). Estes conceitos têm contribuído para que pesquisadores e educadores passem a projetar novos olhares e criem novas abordagens e análises quanto às relações que as crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos. Além disso, a sociologia da infância tem resgatado um movimento de valorizar a voz das crianças, contrariando o adultocentrismo e o colonialismo presentes na educação, onde já se sabe previamente que “são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isto faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375).

A socialização das crianças da educação infantil sob lógicas adultocentradas e colonizadoras tende a castrar a curiosidade delas, retirando seu protagonismo no ato de conhecer e do fazer pedagógico. E ainda, as crianças são educadas com base em uma perspectiva eurocêntrica, que desconsidera os preconceitos étnico-culturais presentes nos meios sociais e herdados do longo processo de colonização vivido no Brasil. Assim, compreender as relações micropolíticas que acontecem na educação infantil brasileira em tempos atuais exige a apreensão das relações sociais em sua perspectiva interseccional como raça, gênero e classe.

Noguera e Alves (2019) destacam que há uma aproximação entre a condição da infância e os povos negros, porque ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização que é estruturada sobretudo por relações de poder patriarcais, etárias, de classes sociais e coloniais. Isso quer dizer que negros, crianças, mulheres e pobres, população LGBTIQA+, estão em maior situação de exclusão e mais distante da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira. Em muitos momentos da história, a escola para crianças negras e indígenas representou seu processo de catequização para curar o mal de serem quem são e discipliná-las conforme os interesses dos colonizadores,

que neste caso representaria o bem, o caminho da paz (FANON, 2008).

As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas em países colonizadores. Como ressaltam Abramowicz e Oliveira (2012), estudos como o de Jens Qvortrup sobre a infância como categorial estrutural permanente, enfatizam a análise das crianças por meio de uma perspectiva geracional, sem considerar a questão racial. No caso do Brasil a situação é outra, já que a desigualdade social perpassa, sobretudo, por questões raciais, de gênero e classe social e, por isso, é preciso considerar “a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o status comum entre as crianças” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 52). Também, a “pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50).

A partir de uma leitura sociológica sobre a condição da infância no Brasil, pode-se afirmar que não há uma única infância, ou seja, as condições de desenvolvimento humano não são iguais para todas as crianças brasileiras. Para oportunizar condições de igualdades nos direitos sociais a todas as crianças, é preciso considerar que existem diferenças entre elas. Por isso, uma pedagogia que for compreendida como própria para as crianças da educação infantil não pode ser projetada da mesma forma para a criança que mora no Itaim Bibi, bairro nobre de São Paulo com “Muito Elevado” Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e para a que mora no Morro do Alemão, bairro popular com o menor IDH da cidade do Rio de Janeiro. Também, essa pedagogia não pode ser defendida como a mesma para as crianças que moram em reservas indígenas e para as que moram em Nova Lima (maior IDH de Minas Gerais). Muito menos a mesma para as crianças da Noruega e para as que estudam nos centros infantis municipais (CIM’s) da cidade de Betim/MG onde 89,84% da população da cidade tem renda familiar de até três salários mínimos e



moram em bairros populares carentes de infraestrutura. Uma pedagogia que se diz igual a todas as crianças mas nega as desigualdades socioculturais, étnicas e econômicas, acaba se tornando excludente.

No Brasil a criança negra tem em sua origem familiar uma descendência escravocrata e enfrenta de forma mais letal a perversidade da estrutura social de dominação masculina que tende a favorecer homens brancos (BOURDIEU, 2002; CARNEIRO, 2005; FANON, 2008; NOGUERA; ALVES, 2019; ALMEIDA, 2020). Tais aspectos prejudicam profundamente a possibilidade de estabilidade social e profissional de suas respectivas mães. Há, ainda, o fato de muitas dessas crianças terem pouco ou nenhum contato com seus pais, tendo em vista que no Brasil 75% das vítimas de homicídios anuais são de jovens negros<sup>124</sup> (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Gomes e Teodoro (2021) vão mais adiante, apontando que além da criança negra ser historicamente associada à marginalidade pelos noticiários, pelo pensamento social e pelos processos históricos de institucionalização da infância no Brasil, está em curso nos tempos atuais, uma necropolítica da infância negra brasileira.

Dados de pesquisa recente, 2020, divulgados no relatório da 14ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil, chamam a atenção. Pela primeira vez, a partir dos dados da segurança pública, são analisados dados com o intuito de melhorar a compreensão acerca da violência contra crianças e adolescentes no país. No ano de 2019 foram registrados 4.928 casos de mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde). Esses dados foram extraídos dos registros informados por vinte e um estados presentes em todas as regiões brasileiras, representando 83,56% do

---

<sup>124</sup> Para mais informações ver: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,75-das-vitimas-de-homicidio-no-pais-sao-negras-aponta-atlas-da-violencia,70002856665>>. Acessado em 12 mar. 2022.

total da população do país. Os dados desagregados por cor/raça indicam que os negros representam 75,28% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. Ao verificar os tipos de crimes que levam à morte, concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio. O percentual de vítimas, por cor e faixa etária, em relação ao total de casos de um determinado tipo de crime demonstra que, independentemente do tipo de crime, aproximadamente 70% das vítimas eram negras, chegando a representar 68,58% dos homicídios e 74,58% das mortes decorrentes de intervenção policial. Ainda, no ano de 2020, especificamente, os meios de comunicação divulgaram, permanentemente, notícias sobre crianças e adolescentes assassinados, particularmente, nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Os dados demonstram que o genocídio da população negra está ocorrendo em faixas-etárias cada vez mais novas e que a reatualização permanente do imaginário coletivo, pautado na estigmatização e no racismo, é a base [...]. Esse é um deslocamento importante de ser observado, há em curso um processo de necropolítica, compreendido, na realidade brasileira e, especificamente na situação aqui analisada, um poder estatal sobre quem deve morrer: a escolha, tem se ampliado em casos de crianças inseridas em territórios historicamente considerados negros (GOMES; TEODORO, 2021, p. 12; 15).

Se há em curso na sociedade brasileira uma necropolítica da infância negra, onde cada vez mais se matam pessoas negras em tenra idade, crianças e adolescentes, é preciso se perguntar como a educação infantil tem atuado diante a necessidade de proteção, educação e assistência às crianças negras, que sobretudo habitam as regiões das periferias da cidade, pois mesmo estando nas instituições de educação infantil, não quer dizer que estão salvas ou livres de um tratamento subalterno. Como destacam Gomes e Teodoro (2021) a criança negra ainda é vista no pensamento social hegemônico “como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento. Por outro lado, essas crianças estão sendo assassinadas nas

comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do ‘menor’” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 3).

A educação no Brasil precisa pensar urgentemente práticas pedagógicas que minimizem e acabem com a opressão infantil, principalmente de crianças negras que vivem em situação de marginalidade político-social. Estas crianças não podem mais ser percebidas na escola exclusivamente por “problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos”, isto desde a educação infantil (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 54).

É nesse sentido que este projeto de pesquisa apresentado junto a Universidade do Estado de Minas Gerais busca construir um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a partir da produção científica brasileira. Para tanto, será necessário identificar quais foram as teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação do Brasil; identificar em quais artigos já foram publicados sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nas principais revistas acadêmicas da área da educação no Brasil, conforme classificação da Capes; analisar quais as temáticas foram abordadas por estas pesquisas; analisar as práticas antirracistas que já foram implementadas no contexto da educação infantil; problematizar os desafios persistentes para a implementação da educação antirracista no contexto da educação das crianças de 0 a 5 anos mesmo após os quase 20 anos da sua instituição no currículo oficial brasileiro.

#### Justificativa

De acordo a Constituição Federal de 1988 a educação escolar é um direito de todos, independente de cor, raça, classe, social. Porém a escola continua a ser no século XXI um lócus de reprodução do racismo (HOOKS, 2013; GOMES, 2019; GOMES, 2020; GOMES, TEODORO, 2021; NOGUERA; ALVES, 2019). As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes

dentro do próprio território do Brasil (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012; ARENHART; SILVA, 2014). A criança negra brasileira tem em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania, pois quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (NOGUERA, 2019). Por isso, é cada vez mais urgente compreender os desafios que perpassam os processos educativos das crianças negras e não negras, para que cada vez mais a educação escolar contribua com o combate do racismo.

A pesquisa deste projeto tem como impacto social a produção de conhecimento científico articulado aos problemas sociais (STETSENKO, 2021; MUNANGA, 2020) e com a busca de caminhos para seus enfrentamentos, tendo como enfoque a área das infâncias e da educação infantil e das possibilidades e desafios de combater o racismo, um dos principais problemas enfrentados pela sociedade brasileira (ALMEIDA, 2020). Assim, busca-se também contribuir para a promoção dos princípios estabelecidos no Artigo 3º da Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a construção de uma “sociedade, livre, justa e solidária” que garanta o “desenvolvimento nacional” com erradicação da “pobreza” e da “marginalização” reduzindo as “desigualdades sociais e regionais”, e que isso ocorra “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3).

#### Objetivos da pesquisa

##### Geral:

- Construir um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a partir da produção científica brasileira.

##### Específicos:

- Identificar quais foram as teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação do Brasil;

- Identificar em quais artigos já foram publicados sobre o tema educação infantil e relações étnico-raciais nas principais revistas acadêmicas da área da educação no Brasil, conforme classificação da Capes;
- Analisar quais os enfoques abordados por estas pesquisas;
- Analisar as práticas antirracistas que já foram implementadas no contexto da educação infantil;
- Problematizar os desafios persistentes para a implementação da educação antirracista no contexto da educação das crianças de 0 a 5 anos mesmo após os quase 20 anos da sua instituição no currículo oficial brasileiro.

#### Materiais e métodos

A proposta de pesquisa a ser realizada trata-se de pesquisa bibliográfica a partir das teses, dissertações e artigos científicos já produzidos nos contextos dos programas de pós-graduação e principais periódicos da área da educação no Brasil. O enfoque teórico abordado parte de estudos decoloniais/antirracistas alguns destes já apresentados no escopo da introdução e fundamentação teórica sendo os trabalhos desenvolvidos por Carneiro (2005), Hooks (2013), Mbembe (2018), Gomes (2019; 2020), Gomes e Teodoro (2021), Nogueira e Alves (2019), Abramowicz e Oliveira (2012) entre outros. Os estudos decoloniais/antirracistas serão a lente analítica para a discussão da revisão da literatura/estado-da-arte da produção relacionada aos descritores “infâncias”, “educação infantil”, “racismo”, “antirracismo” e “étnico-raciais” oriundas de teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação em educação brasileiros. Atualmente, conforme dados da Plataforma Sucupira, são 191 os programas existentes na área da educação<sup>1252</sup>. Também, serão

---

<sup>125</sup> Informações disponíveis em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativo/quantitativoA reaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativo/quantitativoA%20reaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38).

utilizados neste levantamento artigos de revistas publicadas nas 10 principais revistas dos programas de pós-graduação em educação, que são: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista; Educar em Revista, Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Pró-Posições, Revista Brasileira de Educação, Educação Temática Digital, todas estas revistas foram classificadas como A1 pela CAPES nas avaliações do Qualis Capes de 2010-2012, 2013-2016 e 2017-2020.

#### Resultados esperados

Espera-se que os resultados obtidos com a pesquisa contribuam para pautar políticas públicas e formação docente junto a UEMG e outras universidades, bem como, políticas públicas voltadas para a erradicação do racismo na área da educação das infâncias e na sociedade.

#### Relevância e impacto do projeto de pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico- cultural ou de inovação

A pesquisa deste projeto tem como impacto social a produção de conhecimento científico articulado aos problemas sociais (STETSENKO, 2021; MUNANGA, 2020) e com a busca de caminhos para seus enfrentamentos, tendo como enfoque a área das infâncias e da educação infantil e das possibilidades e desafios de combater o racismo, um dos principais problemas enfrentados pela sociedade brasileira (ALMEIDA, 2020). Assim, busca-se também contribuir para a promoção dos princípios estabelecidos no Artigo 3º da Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a construção de uma “sociedade, livre, justa e solidária” que garanta o “desenvolvimento nacional” com erradicação da “pobreza” e da “marginalização” reduzindo as “desigualdades sociais e regionais”, e que isso ocorra “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3).

#### Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. *Cadernos Ceru*, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. [Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988](#). Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 30 jan. 2023.

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, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 30 jan. 2023.

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, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 30 jan. 2023.

BRASIL. Parecer Nº CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 30 jan. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 338f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e- Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16, 2021.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista: Ecoa Uol: “Mudar as coisas”, Uol, mai. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/intelectual-deve-influenciar-na-mudanca-diz-antropologo-kabengele-munanga/#:~:text=Voc%C3%AA%20pode%20ser%20um%20cientista,%C3%A9%20mensur%C3%A1vel%20em%20perspectiva%20hist%C3%B3rica>>. Acesso em 30 jan. 2023.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. *Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate*. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa estudo de resistência. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios – Vol. 2*. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.



# INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA EM MINAS GERAIS

*Grasiela Ramos de Oliveira*<sup>126</sup>

*Laura Regina Gouvea*<sup>127</sup>

*Cristiana de Oliveira Gomes*<sup>128</sup>

Trabalho financiado por PAPQ/UEMG

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista nas

---

<sup>126</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [grasiela.1394207@discente.uemg.br](mailto:grasiela.1394207@discente.uemg.br).

<sup>127</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [laura.1397727@discente.uemg.br](mailto:laura.1397727@discente.uemg.br).

<sup>128</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [Cristina.1397760@discente.uemg.br](mailto:Cristina.1397760@discente.uemg.br).

instituições de educação infantil de Minas Gerais. O método se ancora nos estudos decoloniais e antirracistas desenvolvidos por Carneiro (2005), Hooks (2013), Mbembe (2018), Gomes (2019; 2020), Gomes e Teodoro (2021), Nogueira e Alves (2019), Abramowicz e Oliveira (2012) entre outros, articulados com a metapesquisa precedente de 24 teses e dissertações. Dentre das 18 universidades pesquisadas, apenas 7 produziram pesquisas a respeito do tema educação infantil e relações étnico-raciais, sendo em 2012 a primeira publicação e desde então o tema ainda está resistente nas pesquisas em educação de Minas Gerais. Os resultados revelam que mesmo com os desafios, sendo superiores aos avanços da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, foram descobertos práticas antirracistas mediante da literatura infantil, jogos e brincadeiras, visitasões, salão de beleza e diversidade religiosa.

Palavras-Chave: Educação infantil. Relações étnico-raciais. Antirracismo.

## INTRODUÇÃO

Conforme o parecer 003/2004 apresentado pela relatora Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva junto ao Conselho Nacional de Educação, aponta-se que, para fins de implementação dos dispositivos legais já citados, deverá ser incluída a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a educação infantil, bem como, a construção de uma educação antirracista deverá começar desde o início da educação básica estando em seu currículo (Brasil, 2004).

Ao construir um estado da arte recente sobre a relação “raça” e “educação infantil”, Gomes (2019) verificou que o racismo continua ainda a atravessar as crianças negras e a se reproduzir no cotidiano escolar; tanto na relação entre as próprias crianças, bem como na incerteza das professoras sobre como intervir adequadamente em prol de uma postura antirracista.

De acordo a Constituição Federal de 1988, a educação escolar é um direito de todos, independente de cor, raça, classe, social. Porém, a escola continua a ser no século XXI um *locus* de reprodução do racismo (Hooks, 2013; Gomes, 2019; Gomes, 2020; Gomes, Teodoro, 2021; Nogueira; Alves, 2019). As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes dentro

do próprio território do Brasil (Abramowicz; Oliveira, 2012; Arenhart; Silva, 2014). A criança negra brasileira tem em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania, pois quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (Noguera, 2019).

É nesse sentido a presente pesquisa objetiva apresentar um diagnóstico da implementação da educação antirracista nas instituições de educação infantil de Minas Gerais, reconhecendo, assim, que o racismo é um dos principais problemas sociais do Brasil, o qual deve ser enfrentado pelas instituições escolares, a começar pela educação infantil. O aporte teórico se alinha aos estudos da infância e estudos antirracistas tendo como método para tratamento de dados a metapesquisa, compreendida como pesquisas sobre pesquisas (Mainardes, 2018).

Nesta perceptiva, no primeiro momento a pesquisa abordará os principais apontamentos da literatura mais ampla sobre a educação infantil e as relações étnico-raciais. No segundo momento, apresenta-se a metodologia empregada na produção e análise do conjunto de dados, tendo como recorte o contexto de Minas Gerais. E no terceiro e quarto momento apresenta-se os resultados a respeito das pesquisas realizadas no território mineiro, bem como, as práticas antirracistas empregadas pelas instituições de educação infantil e os desafios encontrados pelas pesquisas.

### Metodologia

Na construção do levantamento e análise dos dados da pesquisa optamos pela concepção metodológica de metapesquisa. De acordo Mainardes (2018, p. 306): “a meta pesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa”.

Para se obter o levantamento das publicações, buscou-se por trabalhos no período de 10 de maio a 19 de junho de 2022, nas 10 principais revistas dos programas de pós-graduação em educação, que são: Cadernos de Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação e

Pesquisa; Educação e Realidade; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Pró-Posições; Revista Brasileira de Educação; Educação Temática Digital, todas estas revistas foram classificadas como A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas avaliações do Qualis Capes de 2010-2012 e 2013-2016. Os descritores utilizados na busca foram: “educação infantil”; “relações étnico-raciais”; “racismo” e “antirracismo”. Além disso, realizamos pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os filtros utilizados para seleção dos artigos foram os títulos e resumos das pesquisas.

Após o levantamento nas revistas e na BDTD, verificou-se que não foram encontrados trabalhos sobre a educação infantil e relações étnico-raciais com campo empírico realizado no/sobre o território de Minas Gerais nas revistas; sendo encontrados 11 trabalhos no repositório da BDTD, sendo 3 teses e 8 dissertações. Apenas um destes trabalhos (uma das teses) não foi realizada em programas de pós-graduação de universidades de Minas Gerais, mas realizada no programa de pós-graduação da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Assim, em busca de “passar um pente fino” para verificar a existência de outras possíveis teses e dissertações que não estavam entre os 11 trabalhos encontrados na BDTD, o passo seguinte foi verificar diretamente no repositório de todos os programas de pós-graduação em educação em funcionamento em Minas Gerais, que conforme a Plataforma Sucupira da CAPES<sup>129</sup> estão presentes em 18 universidades do estado. A pesquisa realizada nos repositórios confirmou a existência de 13 trabalhos além dos que foram encontrados na BDTD, totalizando então 24 trabalhos, conforme a Tabela 2.

Observou-se que foram encontradas 5.384 dissertações e teses utilizando os descritores “educação infantil”, e/ou “relações étnico-

---

<sup>129</sup> Informações disponíveis em: <

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em 09 de junho de 2022.

raciais”, e/ou “racismo” e/ou “antirracismo”<sup>130</sup>. Após os filtros de leitura de títulos e resumos, foram identificadas as 24 dissertações e teses, as quais compuseram o conjunto de dados para análises e fundamentação da presente pesquisa<sup>131</sup>. Do total de trabalhos, 6 eram teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado. Do total das universidades de Minas Gerais, apenas 7 produziram trabalhos sobre o tema em seus programas de pós-graduação em educação, sendo que somente a UFMG possuía teses produzidas quanto ao tema das infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais<sup>132</sup>. De uma forma geral, a identificação de apenas 24 dissertações e teses que fazem a interface com a educação infantil e a prática antirracista em Minas Gerais evidencia que esta temática ainda é pouco pesquisada nos programas de pesquisa em educação mineiros e brasileiros.

As publicações correspondem ao período de 2012 a 2022, sendo encontradas uma publicação em cada um dos anos 2012, 2013, 2014, 2017, 2020, 2021; três publicações nos anos de 2016 e 2018; e quatro publicações nos anos de 2015, 2019 e 2022.

### Resultados e Discussões

Após a análise dos dados revelam-se que as produções que abordam a temática da educação infantil e das relações étnico-raciais em Minas Gerais são recentes e em crescimento desde 2012, passando então a conquistar visibilidade nos repositórios das pesquisas em educação. Com destaque para a UFMG (9 pesquisas); UEMG (3

---

<sup>130</sup> Em alguns repositórios tivemos que analisar todos os trabalhos por não ter disponível um recurso para filtrar as buscas dos trabalhos. Assim, consideramos todos os trabalhos do repositório na amostra de “Total de teses e dissertações encontradas”.

<sup>131</sup> Os trabalhos de Gomes (2022) e Autor (2022) foram coletados diretamente em contato com os autores(as), visto que ainda não haviam sido divulgados nos respectivos repositórios na época do levantamento.

<sup>132</sup> Somente a UERJ, além da UFMG demonstrou interesse pela temática da educação infantil e relações étnico-raciais na produção teses com recorte para Minas Gerais.

pesquisas); UFJF (4 pesquisas); PUC-MG (3 pesquisas) e UFLA, UFOP, UNIFAL e UFSJ (uma pesquisa cada). Por outro lado, a maioria dos programas de pós-graduação em educação de Minas Gerais ainda precisam avançar com pesquisas sobre a temática das infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais, entre eles: UFU, UFV, CEFET-MG, IFTM, UNIVÁS, UNIMONTES, UNIFEI, UFVJM e UFTM. Assim como, as pesquisas publicadas nos repositórios dos programas de pós-graduação das instituições de educação superior do Estado de Minas Gerais foram realizadas em diferentes regiões mineiras como: Região Central, com 13 publicações dos autores Maria Oliveira (2012); Mata (2015); Fonseca (2019); Duarte (2019); Silva Freitas (2014); Pereira Oliveira (2016); Sena (2015); Feital (2016); Santos (2020); Autor (2022); Gomes (2022); Eleutério Miranda (2018) e Santana (2015). A região do Jequitinhonha/Mucuri teve uma publicação da autora Soares (2013). A região da Zona da Mata teve quatro publicações das autoras Santos (2018), Dias Souza (2019), Augusto (2017) e Castro (2021). A região do Vale do Rio Doce com três publicações dos autores Araújo (2015); Meira (2019) e Cardoso (2018). A região Sul teve duas publicações dos autores Camilo (2022) e Silva (2022). Sobre as regiões Norte de Minas, Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Oeste de Minas e Noroeste de Minas não foram encontradas pesquisas. Por outro lado, a maioria das publicações foram realizadas na Região Central, em razão “de 70% maioria das vagas dos Uemei’s em Belo Horizonte estarei inseridas em vilas e favelas destinadas a famílias veneráveis” (FEITAL, 2016, p. 54)

Nas práticas antirracistas apresentadas pelas pesquisas sobre Minas Gerais, destaca-se o uso de livros de literatura infantil com personagens negros e a cultura negra, tais como “O Cabelo de Lelê”, “As Tranças de Bintou”, “Meninas Negras”, “Lindara”, “Panquecas de Mama Panya”, “A Menina Bonita do Laço de Fita”, dentre outros. Outra prática antirracista foi a utilização de jogos africanos como o “Tsoro Yematatu”. Assim como, a utilização de bonecas negras e fantoches foi citada por Araújo (2015), Cardoso (2018), Santos, (2018) e Silva (2022). As bonecas auxiliam na construção de uma educação antirracista e com a finalidade de construir referências positivas na primeira infância, ao passo que possibilita à criança negra enxergar a sua semelhança étnica a partir deste artefato cultural e visitação em

centros culturais como Memorial Minas Gerais Vale, Museu de Artes e Ofícios, Museu Brasileiro do Futebol e Espaço UFMG. Como também, foi identificado a prática da realização anual da prática do “salão de beleza” com valorização da identidade negra da criança e do adulto, pois as crianças e professoras participavam desta prática fazendo penteados, cortes e maquiagem e práticas que valorizavam a diversidade religiosa como, a distribuição de lembrancinhas de São Cosme e Damião, santos que representam a alegria dos terreiros na umbanda e candomblé.

#### Considerações finais

Assim, após a realização da pesquisa foi compreendido que a implementação de uma educação infantil antirracista faz com que o trabalho pedagógico das instituições seja repensado, porém, ainda há percalços. Mesmo sendo amparada em lei, não se alcançou a devida eficácia com as legislações, evidenciando haver uma complexidade maior do que “só legislar”. Perante, todavia, várias propostas pedagógicas antirracistas apresentadas, estas são pontuais e remetem a poucos contextos educativos da educação infantil.

Do mesmo modo, foi possível identificar, após o levantamento dos dados da pesquisa, que as publicações com a temática da educação infantil e relações étnico-raciais são recentes e iniciaram no contexto de Minas Gerais em 2012, estando em condição de resistência ao longo dos últimos dez anos na agenda de alguns dos programas de pesquisa em educação de Minas Gerais.

#### Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ARAÚJO, Marlene de. Infância, educação infantil e relações étnico-raciais. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARENHART, Deise; SILVA, Mauricio Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. Cadernos Ceru, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 59-82, jun. 2014.

AUGUSTO, Aline de Assis. Infância e Relações Étnico-Raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BEATRIZ DOS SANTOS, Ivana. Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (EMEIEF Oswaldo Hülse, Criciúma-SC). 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

CAMILO, Melissa Lapa. Literatura Infantil e Relações Étnico-Raciais: Quais possibilidades para o trabalho junto às crianças. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

CARDOSO, Gabriela. Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2018.

CAROLINA DA SILVA, Flávia. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015). 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CASTRO, Eliane Rodrigues de. "Tem que comer o que dá sangue": sabores tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.



CUNHA, Heloísa Marinho. A garantia dos Direitos Humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: Uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania, e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 1997.

DIAS SOUZA, Ana Carolina Bustamante. A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019.115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

DIEGO MIRANDA, Rogger. Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

DUARTE, Shirlei Martins. Literatura e diversidade: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação infantil. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ELEUTÉRIO MIRANDA, Vanessa Regina. Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. 2018.243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

FEITAL, Lisa Minelli. A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte. 2016.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Edmilson dos Santos; VIEIRA, José Jairo. Infância e Microações Afirmativas em Contextos Significativos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n.03, p. 01-17, 2021.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. 2022. 409 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

FONSECA, Andreza Mara da. “Aqui não tem máscaras africanas?” A educação étnico-racial em uma EMEL e a experiência com o Percorso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG.2019.132 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FREITAS, Priscila Cristina. A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013.242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul-set. 2019.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-31, mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, maio-jun-jul-ago.2003.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARIA OLIVEIRA, Sandra. A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em revista*, Curitiba, v. 34, n, 72, p. 303-319, nov-dez. 2018.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. Protagonistas Negros nas Histórias Infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MEIRA, Ludmila Costa. Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MELO, Regina Lúcia Couto. O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

NASCIMENTO, Samantha dos Santos. Educação antirracista na educação infantil: embates e possibilidades de enfrentamento. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás 2022. Goiânia, 2022.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. Momento-Diálogos em Educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan-abr 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. Educ. Soc. Campinas, v.42, e. 239933, 2021.

SANTIAGO, Flavio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 129-153, abril-maio, 2015.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Modos de ser criança no Quilombo Mato do Tição Joaboticatubas-MG. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Elândia dos. Corpo e cabelo negro:(re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.2020.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SARAIVA, Camila Fernanda. Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.2009.353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SENA, Fernanda Ferreira Mota. Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA FREITAS, Daniela Amaral. Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014.281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Alysson Anjos. Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil: entre saberes e experiências de professoras em um Município no Sul de Minas Gerais.2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SOARES, Lucineide Nunes. Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SUCESO GOMES, Adriana Bom. Estratégias Metodológicas de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte/MG. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial.2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PEREIRA OLIVEIRA, Regina Márcia. A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso na UMEI Grajaú. 2016.243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

# DA POSSIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA SE VER REPRESENTADA

**Um estudo sobre as bibliotecas e os  
empréstimos de livros de literatura  
infanto-juvenil negra**

*Karla Cristina Albuquerque Gomes<sup>133</sup>*

*Maria Larissa Rodrigues da Silva<sup>134</sup>*

*Ana Maria Pereira Aires<sup>135</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Relato de projeto de pesquisa

## RESUMO

A pesquisa, “da possibilidade da criança negra se ver representada:  
um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de

---

<sup>133</sup> Estudante do curso de Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido -  
Campus Angicos-RN, Brasil. Contato: *karla.gomes@alunos.ufersa.edu.br*.

<sup>134</sup> Estudante do curso de Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido -  
Campus Angicos-RN, Brasil. Contato: *maria.silva42222@alunos.ufersa.edu.br*.

<sup>135</sup> professora Doutora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Campus  
Angicos-RN, Brasil. Contato: *ana.aires@ufersa.edu.br*

literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN central” objetiva conhecer a organização e funcionamento de bibliotecas escolares em cidades do RN. Os fundamentos têm base nos estudos decoloniais, interculturais e crítico-emancipatórios. A metodologia se apoia na Análise de Conteúdo. O projeto está em andamento. Foram feitas visitas em cinco bibliotecas de três cidades. Os resultados parciais estão em análises e são objeto de socialização neste evento. Palavras-Chave: Representatividade. Literatura Infanto-Juvenil Negra. Biblioteca Escolar.

### Introdução

Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa intitulado “Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN central”. O objetivo do projeto é analisar e compreender a situação das bibliotecas escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na região central do Rio Grande do Norte. A ideia é investigar as bibliotecas em sua organização e funcionamento, além de questionar as bibliotecárias, ou pessoas responsáveis pelas bibliotecas, sobre o trabalho desenvolvido nesses espaços. Isso inclui investigar aspectos da infraestrutura, da organização dos acervos, das atividades supervisionadas e a dinâmica dos empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra aos estudantes. A pesquisa é significativa por várias razões, ela contribui para o conhecimento em áreas historicamente negligenciadas, como as áreas da educação para as relações étnico-raciais, da literatura negra infantil e das bibliotecas escolares como espaço de relações e aprendizagem. A pesquisa também tem sua relevância no campo da formação docente ao promover a disseminação dessa discussão entre os estudantes das licenciaturas e entre os profissionais da rede pública de ensino.

Os fundamentos teóricos que dão base às análises e reflexões estão enraizados nas perspectivas dos estudos decoloniais e interculturais (FANON, 2008; GOMES, 2006; MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2005; WALSH, 2009) e dos estudos críticos emancipatórios (FREIRE, 2004, 2000; SANTOS, 2007, 2005). O grupo de pesquisa argumenta em favor do rompimento com a herança filosófica, científica e epistemológica nefasta da modernidade, a qual

nos impõe uma forma de pensar sobre a realidade, concebida em termos matemáticos, determinísticos, rigorosamente ordenados através do modelo científico canônico. Um modelo que cultivou nos “filósofos e cientistas dos séculos XVII, XVIII e XIX um sentimento de permanência, estabilidade e ordem, que terminou por abranger a religião, a arte e a filosofia” (MORAIS, 1988, p. 133). Uma ambição que instituiu a ideia de uma história única, linear e infalível sob os domínios da certeza universal eurocêntrica e que contribuiu, sobremaneira, “para o estabelecimento e a manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, especialmente, os homens brancos europeus, permanecem em cima” (WALSH, 2009, p. 07).

Não diferente, é a produção histórica sobre as bibliotecas escolares. Estas trazem as marcas históricas da cultura hegemônica branca europeizada e os seus mecanismos de exclusão. Os acervos disponibilizados “são oferta quase exclusiva de bens simbólicos produzidos por essa cultura, em um processo em que seus sujeitos [passam] a vê-la como um bem universal” (TANUS & TANUS, 2018, p. 3906). Dessa perspectiva, as bibliotecas trazem em si, a partir dos seus acervos, o apagamento dos saberes produzidos pelas autorias negras. Por isso, o grupo, a partir do projeto de pesquisa, se posiciona por um entendimento de biblioteca escolar para além de um espaço físico que precisa ser organizado, a vemos como um lugar depositário da diversidade patrimonial e cultural de um povo e de uma nação, sem distinção. Nesse sentido, ela deve ser constituída de um acervo plural, cuja função é educativa e representativa, no sentido de abranger e envolver todos os sujeitos em formação escolar, sem distinção de sexo, raça, religião, condição social e política.

A partir dessas compreensões, endossamos o pensar decolonial, intercultural e crítico emancipatório construído pelo emergente pensamento latino-americano, africano e afro-diaspórico, que move-se radicalmente comprometido com uma ciência estruturada, não a partir da hegemonia eurocêntrica colonial e colonizadora, mas que tenha base em um projeto epistemológico, ético, político e social construído sob as referências de uma historicidade raiz. Em outras palavras:

Um projeto decolonial e intercultural que repudia todas as formas de hierarquização epistêmica que, derivada de um pretense sucesso econômico e de uma suposta superioridade da cultura ocidental, invade e inibe o plano da criação simbólica latino-americana. É nesta nova perspectiva [...] a nossa responsabilidade perante o futuro, um futuro extemporâneo, tendo em vista a construção de sociedades mais justas, mais solidárias e menos desiguais (TAVARES, 2020).

É nesse sentido que assentamos nossas compreensões teóricas e práticas, em contextos de responsabilidades com os marginalizados que, historicamente, tiveram seu capital social, cultural e epistemológico racializado e excluído, o que não significa negar o diálogo com a pluralidade e a riqueza de outros saberes produzidos no mundo, sob a égide da modernidade.

### Metodologia

A metodologia é o caminho que anuncia as concepções e significações epistemológicas assumidas ante a abordagem de um objeto de pesquisa. É a proclamação dos procedimentos e instrumentos de produção de dados e de análise, os quais conduzem a produção do conhecimento e a compreensão do fenômeno investigado. Todavia, investigar sobre microquestões, particularidades do mundo humano e social, para algumas correntes, pode distanciar o pesquisador das questões macro, as quais determinam o funcionamento da totalidade do fenômeno investigado. Entendemos, porém, como o fazem Ferreira (2000) e Haguette (2000), que qualquer fenômeno investigado, mesmo se compondo por estruturas macro, tem existência concreta e se movimenta a partir da dinâmica dos micro processos sociais, e estes ocorrem pela intervenção dos sujeitos, individuais e coletivos.

Assim, tanto os macros, como os micro processos sociais precisam e “devem ser conhecidos, analisados e interpretados, cabendo a cada um a metodologia apropriada, a que melhor se adéqua ao problema que se deseja investigar” (HAGUETTE, 2000, p. 20). Nessa pesquisa, a



preocupação é micro, quando investiga as bibliotecas escolares a partir de um foco racial, mas esse fenômeno se localiza no âmbito dos macros processos históricos e sociais quando busca compreender as *“possibilidades da criança negra se ver representada”*. Então, *“isto só pode ser feito pelo estudo de [...] realidades circunscritas”* (FERREIRA, 2000, p. 33).

Estas ideias estimulam que a investigação seja de natureza qualitativa, acreditando ser ela a mais adequada na apreensão, interpretação e compreensão da realidade problematizada. Em outras palavras, é a pesquisa qualitativa que oferece as condições para adentrarmos nas bibliotecas escolares, analisarmos e compreendermos sua configuração e o seu movimento.

Trabalhamos com a análise temática, no âmbito da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). O tema consiste numa unidade complexa de significação, num recorte que, conforme critérios relativos às teorias que orientam a análise, se liberta naturalmente do texto analisado, nesse sentido, pode ser tomado para análise das manifestações qualitativas.

O estudo está organizado em etapas: a primeira acontece nas escolas, são as visitas às bibliotecas para observações e indagações sobre a sua organização e o acervo racial negro. A segunda etapa trata-se do questionamento, às bibliotecárias, sobre o desenvolvimento de atividades e os marcos étnico-raciais. A terceira é a análise documental, a partir dos registros de empréstimos pelas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda etapa utilizamos o questionário, cuja razão foi captar os sentidos atribuídos a esse trabalho na escola e na biblioteca. Nossa intenção, ao fim das etapas, é de retorno às escolas para a exposição do conhecimento produzido, tendo em vista oportunizar modificações e acréscimos necessários. É também um momento de avaliação. E, ainda, de produzir conhecimento representativo das comunidades investigadas, alinhado com as teorias de suporte.

Resultados e discussões

A pesquisa está em andamento. Foram visitadas 05 (cinco) bibliotecas, em 03 (três) cidades diferentes. Em todas as escolas o grupo foi bem recepcionado e fez o trabalho coletivo, tendo os objetivos e a problemática de pesquisa como norte de investigação. Inicialmente, o grupo apresentou o projeto à equipe da escola, seus propósitos e intencionalidades e o compromisso de exposição dos resultados, quando da finalização do processo investigativo e sua produção.

Nas visitas feitas em cada biblioteca escolar, o grupo fez a contagem de todo o acervo existente e, em particular, a contagem do acervo de literatura infanto-juvenil negra. Foi feita observações e anotações em relação à estrutura da biblioteca e os materiais/equipamentos existentes nos espaços. Um dado interessante foi a denominação das pessoas responsáveis pelas bibliotecas, elas são chamadas de bibliotecárias, mesmo sem formação para tal ocupação. Assim também, o grupo assumiu a denominação de bibliotecárias das escolas.

Outro dado importante, é o fato de algumas escolas denominarem o espaço de “biblioteca e sala de leitura”, somente “biblioteca” ou somente “sala de leitura”. O fato é que, na maioria das escolas visitada, os espaços são pequenos para compor uma estrutura que congregue a guarda dos materiais e acervo e lugar de leitura e desenvolvimento de atividade, sobretudo, quando se entender ser a penas uma sala de leitura, mesmo esta não tendo lugar organizado para que se proporcione leitura.

Com exceção de uma escola, em todas as outras foi aplicado o questionário que indaga sobre o funcionamento das bibliotecas. As respostas recebidas foram avaliadas como resumidas e já possibilitaram repensá-las, com vistas às novas visitas, considerando a necessidade de ampliação de saberes. Das respostas, por enquanto, nos chamam a atenção os empréstimos e os seus registros que não acontecem de forma rigorosa, no sentido de se estabelecer um controle das obras emprestadas e s quais estudantes se empresta. Essa forma impossibilita os objetivos de levantamento das obras negras solicitadas e suas relações em relação às obras não negras.

Os dados analisados, ainda que inicialmente, já possibilitaram pensar um projeto de extensão que está em desenvolvimento em uma escola. Esse projeto tem dois propósitos, trabalhar a criação de histórias infantis negras com as crianças da escola e um curso de atualização para docentes desta mesma escola. As propostas já foram apresentadas na escola e estão em vias de efetivação, mas são objetos para outra apresentação.

Os estudos em relação aos fundamentos da pesquisa e a avaliação do processo são contínuos e envolvem todo o grupo de pesquisa, com momentos de discussão, aprendizagens e troca de ideias e momentos sobre o processo, com vistas às permanências e/ou modificações. Esses encontros são feitos na universidade, semanalmente. Isso garante que o conhecimento produzido seja aprimorado ao longo do tempo, beneficiando ainda mais as escolas e a comunidade acadêmica envolvida.

#### Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Tradução de Luiz A Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.
- FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFRA, 2008.
- FERREIRA, Adir Luiz. O Educador e o pesquisador: a escola é uma tribo? In: \_\_\_\_\_. (org.). *O Cotidiano escolar e as práticas docentes*. Natal-RN: EDUFRN, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Tradução de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MORAIS João Francisco Regis. Apontamentos sobre a cibernética e a automação. In: *Filosofia da ciência e da tecnologia*. Campinas: Papyrus, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber*. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005. Disponível em:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Fórum social mundial*. manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, Manuel. Decolonialidade e geopolítica do conhecimento. Apresentação. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-4, e18404, jul./set. 2020. Disponível em:  
<https://doi.org/10.5585/eccos.n54.18404>.

TANUS, Gustavo; TANUS, Gabrielle Francinne S. C. As bibliotecas públicas e a importância da formação e desenvolvimento dos acervos de literatura afro-brasileira. *Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação*, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/102138>. Acesso em: 15 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Intercultural na América Latina*. entre concepções, tensões e propostas, 2009.

# INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA EM MINAS GERAIS

*Grasiela Ramos de Oliveira<sup>136</sup>*

*Laura Regina Gouvea<sup>137</sup>*

*Cristiana de Oliveira Gomes<sup>138</sup>*

Trabalho financiado por PAPQ/UEMG

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista nas

---

<sup>136</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [grasiela.1394207@discente.uemg.br](mailto:grasiela.1394207@discente.uemg.br).

<sup>137</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [laura.1397727@discente.uemg.br](mailto:laura.1397727@discente.uemg.br).

<sup>138</sup> Pedagoga em formação (Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG),  
Graduanda, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contato: [Cristina.1397760@discente.uemg.br](mailto:Cristina.1397760@discente.uemg.br).

instituições de educação infantil de Minas Gerais. O método se ancora nos estudos decoloniais e antirracistas desenvolvidos por Carneiro (2005), Hooks (2013), Mbembe (2018), Gomes (2019; 2020), Gomes e Teodoro (2021), Nogueira e Alves (2019), Abramowicz e Oliveira (2012) entre outros, articulados com a metapesquisa precedente de 24 teses e dissertações. Dentre das 18 universidades pesquisadas, apenas 7 produziram pesquisas a respeito do tema educação infantil e relações étnico-raciais, sendo em 2012 a primeira publicação e desde então o tema ainda está resistente nas pesquisas em educação de Minas Gerais. Os resultados revelam que mesmo com os desafios, sendo superiores aos avanços da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, foram descobertos práticas antirracistas mediante da literatura infantil, jogos e brincadeiras, visitas, salões de beleza e diversidade religiosa.

Palavras-Chave: Educação infantil. Relações étnico-raciais. Antirracismo.

### Introdução

Conforme o parecer 003/2004 apresentado pela relatora Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva junto ao Conselho Nacional de Educação, aponta-se que, para fins de implementação dos dispositivos legais já citados, deverá ser incluída a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a educação infantil, bem como, a construção de uma educação antirracista deverá começar desde o início da educação básica estando em seu currículo (Brasil, 2004).

Ao construir um estado da arte recente sobre a relação “raça” e “educação infantil”, Gomes (2019) verificou que o racismo continua ainda a atravessar as crianças negras e a se reproduzir no cotidiano escolar; tanto na relação entre as próprias crianças, bem como na incerteza das professoras sobre como intervir adequadamente em prol de uma postura antirracista.

De acordo a Constituição Federal de 1988, a educação escolar é um direito de todos, independente de cor, raça, classe, social. Porém, a escola continua a ser no século XXI um *locus* de reprodução do racismo (Hooks, 2013; Gomes, 2019; Gomes, 2020; Gomes, Teodoro, 2021; Nogueira; Alves, 2019). As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes dentro

do próprio território do Brasil (Abramowicz; Oliveira, 2012; Arenhart; Silva, 2014). A criança negra brasileira tem em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania, pois quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (Noguera, 2019).

É nesse sentido a presente pesquisa objetiva apresentar um diagnóstico da implementação da educação antirracista nas instituições de educação infantil de Minas Gerais, reconhecendo, assim, que o racismo é um dos principais problemas sociais do Brasil, o qual deve ser enfrentado pelas instituições escolares, a começar pela educação infantil. O aporte teórico se alinha aos estudos da infância e estudos antirracistas tendo como método para tratamento de dados a metapesquisa, compreendida como pesquisas sobre pesquisas (Mainardes, 2018).

Nesta perceptiva, no primeiro momento a pesquisa abordará os principais apontamentos da literatura mais ampla sobre a educação infantil e as relações étnico-raciais. No segundo momento, apresenta-se a metodologia empregada na produção e análise do conjunto de dados, tendo como recorte o contexto de Minas Gerais. E no terceiro e quarto momento apresenta-se os resultados a respeito das pesquisas realizadas no território mineiro, bem como, as práticas antirracistas empregadas pelas instituições de educação infantil e os desafios encontrados pelas pesquisas.

### Metodologia

Na construção do levantamento e análise dos dados da pesquisa optamos pela concepção metodológica de metapesquisa. De acordo Mainardes (2018, p. 306): “a meta pesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa”.

Para se obter o levantamento das publicações, buscou-se por trabalhos no período de 10 de maio a 19 de junho de 2022, nas 10 principais revistas dos programas de pós-graduação em educação, que são: Cadernos de Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação e

Pesquisa; Educação e Realidade; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Pró-Posições; Revista Brasileira de Educação; Educação Temática Digital, todas estas revistas foram classificadas como A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas avaliações do Qualis Capes de 2010-2012 e 2013-2016. Os descritores utilizados na busca foram: “educação infantil”; “relações étnico-raciais”; “racismo” e “antirracismo”. Além disso, realizamos pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os filtros utilizados para seleção dos artigos foram os títulos e resumos das pesquisas.

Após o levantamento nas revistas e na BDTD, verificou-se que não foram encontrados trabalhos sobre a educação infantil e relações étnico-raciais com campo empírico realizado no/sobre o território de Minas Gerais nas revistas; sendo encontrados 11 trabalhos no repositório da BDTD, sendo 3 teses e 8 dissertações. Apenas um destes trabalhos (uma das teses) não foi realizada em programas de pós-graduação de universidades de Minas Gerais, mas realizada no programa de pós-graduação da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Assim, em busca de “passar um pente fino” para verificar a existência de outras possíveis teses e dissertações que não estavam entre os 11 trabalhos encontrados na BDTD, o passo seguinte foi verificar diretamente no repositório de todos os programas de pós-graduação em educação em funcionamento em Minas Gerais, que conforme a Plataforma Sucupira da CAPES<sup>139</sup> estão presentes em 18 universidades do estado. A pesquisa realizada nos repositórios confirmou a existência de 13 trabalhos além dos que foram encontrados na BDTD, totalizando então 24 trabalhos, conforme a Tabela 2.

Observou-se que foram encontradas 5.384 dissertações e teses utilizando os descritores “educação infantil”, e/ou “relações étnico-raciais”, e/ou “racismo” e/ou “antirracismo”<sup>140</sup>. Após os filtros de

---

<sup>139</sup> Informações disponíveis em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em 09 de junho de 2022.

<sup>140</sup> Em alguns repositórios tivemos que analisar todos os trabalhos por não ter disponível um recurso para filtrar as buscas dos trabalhos. Assim, consideramos todos



leitura de títulos e resumos, foram identificadas as 24 dissertações e teses, as quais compuseram o conjunto de dados para análises e fundamentação da presente pesquisa<sup>141</sup>. Do total de trabalhos, 6 eram teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado. Do total das universidades de Minas Gerais, apenas 7 produziram trabalhos sobre o tema em seus programas de pós-graduação em educação, sendo que somente a UFMG possuía teses produzidas quanto ao tema das infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais<sup>142</sup>. De uma forma geral, a identificação de apenas 24 dissertações e teses que fazem a interface com a educação infantil e a prática antirracista em Minas Gerais evidencia que esta temática ainda é pouco pesquisada nos programas de pesquisa em educação mineiros e brasileiros.

As publicações correspondem ao período de 2012 a 2022, sendo encontradas uma publicação em cada um dos anos 2012, 2013, 2014, 2017, 2020, 2021; três publicações nos anos de 2016 e 2018; e quatro publicações nos anos de 2015, 2019 e 2022.

### Resultados e Discussões

Após a análise dos dados revelam-se que as produções que abordam a temática da educação infantil e das relações étnico-raciais em Minas Gerais são recentes e em crescimento desde 2012, passando então a conquistar visibilidade nos repositórios das pesquisas em educação. Com destaque para a UFMG (9 pesquisas); UEMG (3 pesquisas); UFJF (4 pesquisas); PUC-MG (3 pesquisas) e UFLA, UFOP, UNIFAL e UFSJ (uma pesquisa cada). Por outro lado, a maioria dos programas de pós-graduação em educação de Minas Gerais ainda precisam avançar com pesquisas sobre a temática das infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais, entre eles: UFU, UFV, CEFET-MG, IFTM, UNIVÁS, UNIMONTES, UNIFEI, UFVJM e UFTM.

---

os trabalhos do repositório na amostra de “Total de teses e dissertações encontradas”.

<sup>141</sup> Os trabalhos de Gomes (2022) e Autor (2022) foram coletados diretamente em contato com os autores(as), visto que ainda não haviam sido divulgados nos respectivos repositórios na época do levantamento.

<sup>142</sup> Somente a UERJ, além da UFMG demonstrou interesse pela temática da educação infantil e relações étnico-raciais na produção teses com recorte para Minas Gerais.

Assim como, as pesquisas publicadas nos repositórios dos programas de pós-graduação das instituições de educação superior do Estado de Minas Gerais foram realizadas em diferentes regiões mineiras como: Região Central, com 13 publicações dos autores Maria Oliveira (2012); Mata (2015); Fonseca (2019); Duarte (2019); Silva Freitas (2014); Pereira Oliveira (2016); Sena (2015); Feital (2016); Santos (2020); Autor (2022); Gomes (2022); Eleutério Miranda (2018) e Santana (2015). A região do Jequitinhonha/Mucuri teve uma publicação da autora Soares (2013). A região da Zona da Mata teve quatro publicações das autoras Santos (2018), Dias Souza (2019), Augusto (2017) e Castro (2021). A região do Vale do Rio Doce com três publicações dos autores Araújo (2015); Meira (2019) e Cardoso (2018). A região Sul teve duas publicações dos autores Camilo (2022) e Silva (2022). Sobre as regiões Norte de Minas, Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Oeste de Minas e Noroeste de Minas não foram encontradas pesquisas. Por outro lado, a maioria das publicações foram realizadas na Região Central, em razão “de 70% maioria dos vagas dos Uemei’s em Belo Horizonte estarei inseridas em vilas e favelas destinadas a famílias veneráveis” (FEITAL, 2016, p. 54)

Nas práticas antirracistas apresentadas pelas pesquisas sobre Minas Gerais, destaca-se o uso de livros de literatura infantil com personagens negros e a cultura negra, tais como “O Cabelo de Lelê”, “As Tranças de Bintou”, “Meninas Negras”, “Lindara”, “Panquecas de Mama Panya”, “A Menina Bonita do Laço de Fita”, dentre outros. Outra prática antirracista foi a utilização de jogos africanos como o “Tsoro Yematatu”. Assim como, a utilização de bonecas negras e fantoches foi citada por Araújo (2015), Cardoso (2018), Santos, (2018) e Silva (2022). As bonecas auxiliam na construção de uma educação antirracista e com a finalidade de construir referências positivas na primeira infância, ao passo que possibilita à criança negra enxergar a sua semelhança étnica a partir deste artefato cultural e visitaçõem centros culturais como Memorial Minas Gerais Vale, Museu de Artes e Ofícios, Museu Brasileiro do Futebol e Espaço UFMG. Como também, foi identificado a prática da realização anual da prática do “salão de beleza” com valorização da identidade negra da criança e do adulto, pois as crianças e professoras participavam desta prática fazendo penteados, cortes e maquiagem e práticas que valorizavam a

diversidade religiosa como, a distribuição de lembrancinhas de São Cosme e Damião, santos que representam a alegria dos terreiros na umbanda e candomblé.

#### Considerações finais

Assim, após a realização da pesquisa foi compreendido que a implementação de uma educação infantil antirracista faz com que o trabalho pedagógico das instituições seja repensado, porém, ainda há percalços. Mesmo sendo amparada em lei, não se alcançou a devida eficácia com as legislações, evidenciando haver uma complexidade maior do que “só legislar”. Perante, todavia, várias propostas pedagógicas antirracistas apresentadas, estas são pontuais e remetem a poucos contextos educativos da educação infantil.

Do mesmo modo, foi possível identificar, após o levantamento dos dados da pesquisa, que as publicações com a temática da educação infantil e relações étnico-raciais são recentes e iniciaram no contexto de Minas Gerais em 2012, estando em condição de resistência ao longo dos últimos dez anos na agenda de alguns dos programas de pesquisa em educação de Minas Gerais.

#### Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ARAÚJO, Marlene de. Infância, educação infantil e relações étnico-raciais. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARENHART, Deise; SILVA, Mauricio Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância,

desigualdades sociais e escolares. Cadernos Ceru, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 59-82, jun. 2014.

AUGUSTO, Aline de Assis. Infância e Relações Étnico-Raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BEATRIZ DOS SANTOS, Ivana. Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (EMEIEF Oswaldo Hülse, Criciúma-SC).2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

CAMILO, Melissa Lapa. Literatura Infantil e Relações Étnico-Raciais: Quais possibilidades para o trabalho junto às crianças. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

CARDOSO, Gabriela. Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2018.

CAROLINA DA SILVA, Flávia. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015).2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CASTRO, Eliane Rodrigues de. “Tem que comer o que dá sangue”: sabores tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

CUNHA, Heloísa Marinho. A garantia dos Direitos Humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: Uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania, e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 1997.

DIAS SOUZA, Ana Carolina Bustamante. A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019.115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

DIEGO MIRANDA, Rogger. Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

DUARTE, Shirlei Martins. Literatura e diversidade: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação infantil. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ELEUTÉRIO MIRANDA, Vanessa Regina. Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. 2018.243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

FEITAL, Lisa Minelli. A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte. 2016.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Edmilson dos Santos; VIEIRA, José Jairo. Infância e Microações Afirmativas em Contextos Significativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n.03, p. 01-17, 2021.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. 2022. 409 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

FONSECA, Andreza Mara da. “Aqui não tem máscaras africanas?” A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o Percurso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG. 2019.132 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FREITAS, Priscila Cristina. A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul-set. 2019.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-31, mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, maio-jun-jul-ago.2003.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARIA OLIVEIRA, Sandra. A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. Educar em revista, Curitiba, v. 34, n, 72, p. 303-319, nov-dez. 2018.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. Protagonistas Negros nas Histórias Infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MEIRA, Ludmila Costa. Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.2019.124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MELO, Regina Lúcia Couto. O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

NASCIMENTO, Samantha dos Santos. Educação antirracista na educação infantil: embates e possibilidades de enfrentamento. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás 2022. Goiânia, 2022.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. Momento-Diálogos em Educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan-abr 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. Educ. Soc. Campinas, v.42, e. 239933, 2021.

SANTIAGO, Flavio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 129-153, abril-maio, 2015.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Modos de ser criança no Quilombo Mato do Tição Joaboticatubas-MG. 2015.248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.2018.232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Elândia dos. Corpo e cabelo negro:(re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.2020.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SARAIVA, Camila Fernanda. Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SENA, Fernanda Ferreira Mota. Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA FREITAS, Daniela Amaral. Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Alysson Anjos. Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil: entre saberes e experiências de professoras em um Município no Sul de Minas Gerais. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SOARES, Lucineide Nunes. Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SUCESO GOMES, Adriana Bom. Estratégias Metodológicas de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte/MG. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PEREIRA OLIVEIRA, Regina Márcia. A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso na UMEI Grajaú. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.



NARRATIVAS INFANTIS SUA POTÊNCIA DECOLONIAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: “Devir” de Ser Docente

*Aldaci Santos Lopes*<sup>143</sup>

*Ana Paula Conceição*<sup>144</sup>

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

RESUMO

O presente trabalho decorre de uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo geral investigar como as narrativas infantis e a formação docente na Educação Infantil se entrelaçam como dispositivos formativos e decoloniais no Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, Bahia. A metodologia segue uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica. Os resultados preliminares apontam para o papel crucial dessas narrativas infantis para o protagonismo e a formação na creche.

Palavras-Chave: Formação continuada docente. Educação Infantil. Narrativas Infantis. Decolonização.

Introdução

Escutar as narrativas infantis a partir do contexto singular nas turmas de Educação Infantil, possibilita adentrar no grupo social das crianças, das suas comunidades e dos seus familiares, oportunizando novos processos de comunicação e interação entre o docente e a criança e potencializando o conhecimento de suas subjetividades. Nesse sentido, a observação e a escuta desencadeiam sentimentos de pertença, vínculos, conexões e respeito mútuo, favorecendo a plenitude, bem como alegrias, aprendizagens e emoções inesperadas,

---

<sup>143</sup> Mestra e Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) (Universidade do Estado da Bahia). Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador, Bahia. Contato: [aldaeduc@hotmail.com](mailto:aldaeduc@hotmail.com).

<sup>144</sup> Doutora em Educação pela UFBA. Professora permanente do Programa de PPGEduC/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). Contato: [apsconceicao@uneb.br](mailto:apsconceicao@uneb.br).

que revelam o desconhecido e, segundo a visão de Freire (2005), o lugar humano do sujeito inacabado.

A questão central aqui abordada é: como as narrativas infantis e a formação docente na Educação Infantil se entrelaçam como dispositivos formativos e decoloniais no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador? O objetivo geral é o de investigar como esse processo acontece na referida instituição e para alcançá-lo foram definidos três objetivos específicos, a saber: identificar as características das narrativas infantis e da formação docente continuada na proposta pedagógica do CMEI; analisar como as narrativas infantis influenciam no processo de formação continuada docente; e investigar as histórias de vida e formação dos docentes no contexto do CMEI. Vale ressaltar que o presente trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que se concentra nas narrativas infantis e na formação docente, abordando as nuances do cuidado e da educação de crianças em instituições de Educação Infantil.

Nesse diapasão, as hipóteses levantadas constituem-se como percepções sensibilizadoras<sup>145</sup> (MACEDO, 2009) e partem do pressuposto de que as narrativas infantis podem ser utilizadas como uma interface potente para promover a conexão entre os sujeitos geracionais, a construção de identidades e a valorização de heranças culturais ameaçadas pelo colonialismo através de movimentos simbólicos que revelam subjetividades, sentimentos, percepções e leituras múltiplas dos espaços vividos pelos docentes. Ademais, consideram que as inquietações, ludicidades e incômodos advindos da escuta das falas podem gerar descobertas e mudanças na comunidade.

---

<sup>145</sup> É por estas vias de entendimento que as pesquisas qualitativas dispensam as hipóteses clássicas como norteadores binários da pesquisa, preferem o rigor da inquirição das realidades. Partir para o campo de pesquisa com algumas percepções sensibilizadoras faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos. Outrossim, nas pesquisas qualitativas, essas expectativas sofrem um trabalho (in)tenso de suspensão dos nossos preconceitos (epoché) – que não significa uma depuração mágica ou absoluta deles – para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e seus atores/autores sociais (MACEDO, 2009, p. 90).

Nessa perspectiva, entende-se o espaço que o docente abre para a escuta das infâncias oportuniza condições de repensar as ações educativas mediante o olhar atento para o cotidiano, identificando habilidades e interesses estudantis, ressignificando os processos de história de vida, que podem reverberar na Formação Docente Continuada (FDC). Além disso, a incorporação das narrativas infantis em espaços sociais, culturais e educacionais pode ser uma oportunidade para entrelaçar e construir potentes narrativas insurgentes, que desafiem as estruturas dominantes e promovam uma educação crítica e consciente.

#### Procedimentos metodológicos

A natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), tendo como base epistemológica a perspectiva Moriniana, considerando as contradições, as incertezas e a complexidade da vida cotidiana e a interligação dos fenômenos sociais (MORIN, 2000). Nesse sentido, optou-se pelo método (auto)biográfico, que conforme Souza (2007, p. 66), configura-se como um método investigativo que permite o reconhecimento das singularidades sem desconsiderar as relações socioculturais.

Para a escuta dos relatos a serem analisados, foram realizadas entrevistas narrativas, tendo em vista que a pesquisa envolve docentes, que com suas experiências humanas, narram as suas próprias vidas. Registra-se que foram respeitadas as diretrizes do comitê de ética para os estudos com seres humanos.

O arcabouço teórico do estudo se sustenta em conceitos relacionados à formação de professores e às dimensões de cuidar, educar e brincar nas Instituições de Educação Infantil, conforme delineado por autores como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), Freire (2005), Friedman (2023), Larrosa (2006) e Macedo e Conceição (2018). A abordagem (auto)biográfica é também enriquecida pelas contribuições de Souza (2006) e Passegi et al. (2014).

As narrativas infantis como processo insurgente formativo decolonial

Ao refletir sobre as narrativas infantis, busca-se romper com o pensamento moderno que privilegia uma única estética e narrativa. Essa compreensão, enraizada na dominação eurocêntrica e colonizadora, nega a presença das diferenças, a construção de subjetividades autênticas e as estratégias de conhecimento embasadas na experiência do encontro entre o singular e o coletivo. Para atingir essa pretensão, torna-se necessário “impedir a conexão significativa entre acontecimentos e as relações com a memória” (LARROSA, 2006, p. 23).

Da mesma forma, esse legado instaura e consolida os discursos eurocêntricos e colonizadores esvaziados de sentidos humanizados e pautadas na apropriação, na negação da presença das diferenças, das subjetividades e no conhecimento construído no individual e coletivo. Nesse contexto, a experiência é considerada como uma ação passageira e temporária esvaziada de sentidos.

No entanto, as narrativas infantis, ao permitirem a expressão, o simbólico, o amor e a exploração desses mecanismos internos resistem às contranarrativas opressivas e dominantes pelo seu potencial de fortalecer a construção de identidades autênticas, perfazendo as memórias das gerações e mantendo vivas as experiências do passado e o esperar de possibilidades. Nesse ínterim, ao tratar da condição humana e o sentido, Hanna Arendt retrata que “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 2014, p. 87-88).

As narrativas infantis expressam a forma de pensar das crianças, que transborda de sentidos e fantasias, num modo peculiar de pensar e intuir que são desconsiderados pela lógica moderna, mas que oferecem um espaço para a representação e valorização das suas identidades culturais. Elas proporcionam histórias que refletem as suas experiências e heranças culturais, afirmando a sua autoestima e a conexão com suas raízes. Essa valorização das identidades culturais é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Tem-se que as formas de narrar e pensar de uma criança são polifônicas, posto que constituídas de suas histórias de vida, dos

espaços em que convive e do modo que vive. É uma ação humana que expressa o conhecimento simbólico. Como afirmado por Passegi et al.:

Em suas narrativas, elas vão autobiografando como aprendem, sem jamais dizer que aprendem, o que lhes ensinam suas silenciosas táticas na arte de se manter crianças; tecer amizades; conviver com o outro; por em uso sua reflexão nos jogos entre eles e nos jogos de poder que experienciam nas brincadeiras, na reinvenção dos espaços escolares, movimentos nos quais se reinventam ao reinventar o tempo que passam na escola. (PASSEGI et al., 2014, p. 98)

Nesse sentido, as narrativas infantis representam um modo humano das crianças representarem o mundo através de um processo simbólico, que ressoam um pensar e um agir pautados na imaginação e na construção de novos sentidos, tempos e espaços que repercutem nas suas histórias de vida. Elas são a voz da criança em toda as suas possibilidades gestuais, criativas, imagéticas, significantes, significados e história de vida. Destarte, o aprofundamento da Formação Continuada dos professores da Educação Infantil entrelaçada no contexto das narrativas infantis brincante e proposicional conta com inspirações teóricas centrais, destacam-se as contribuições de Formosinho (2018), Friedmann (2023) e Conceição e Macedo (2018).

Formosinho (2018) contribui para pensar o lugar que os contextos de formação são em concreto, ao aduzir que “A formação enquanto pedagogia de relação situa-se na *práxis*, pois esta é o *lócus* da pedagogia que tem nas múltiplas interações cotidianas um dos seus grandes desafios” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 27).

Mediante os preceitos de Conceição (2018), Formosinho (2018) e Friedmann (2020), aponta-se que a situação da infância no Brasil atualmente, frente aos novos paradigmas educacionais, demanda urgentes mudanças seguidas de profundas reflexões e pesquisas para avançar nas práticas cotidianas no que tange às narrativas, à escuta ativa e à formação continuada de professores da Educação Infantil *in loco*.

A propósito da escuta, as narrativas infantis representam também uma construção de conhecimentos emocionais, cognitivos, sociais e culturais, sobretudo da linguagem, que também concentram valores dos grupos sociais em que a criança convive. Partindo desse entendimento, “[...] as narrativas são, pois, elementos que trazem forte

significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela lembrança, trazendo não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (CONCEIÇÃO, 2009, p. 13).

Sobre a infância, considera-se importante situá-la no plural, como infâncias, num primeiro olhar para a descolonização que se pauta em uma metanarrativa dos iguais. Desse modo, consideram-se os tempos de cada criança em suas singularidades e também os espaços vividos. Por conseguinte, o roteamento dessas pautas estruturais é feito através das narrativas dos adultos e professores, que pouco dialogam com a infância que os constituíram e tampouco com as crianças que estão nos territórios da contemporaneidade. Por isso, deve ser compreendido o currículo como algo vivo, possível de reconstrução e de formar de reexistir (WALSH, 2013) – resistências essas presentes nos diversos territórios que foram invisibilizadas pela colonização do apagamento das infâncias e de todos que falam de outras instâncias dissociadas de uma pauta colonizada e que não caibam na “caixa das narrativas colonizadas”.

Freire (2019), em diálogo com esse pensamento, aborda as infâncias como forças que conduzem o olhar, ao pontuar que as memórias relativas a esse período formam um eixo condutor para leitura de mundo pelo indivíduo. Essas narrativas infantis, para o autor, em sua voz de um tempo adulto, trazem um revelador olhar para a pedagogia da humanização.

A partir disso é que pode emergir a decolonização do ser e uma possível descolonização do sistema. Larrosa (2010), centrado no olhar para os sentidos e significados para afetar e tocar o outro como itinerância no mundo, complementa que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2010, p. 184).

De tal modo, sobre as infâncias e as narrativas das crianças, considera-se uma essência cujos ecos requerem sensibilidades inéditas, inaugurando possibilidades abertas de vínculos amorosos e afetivos entre as pessoas e o mundo. Desta maneira, concorda-se com Freire (2005) quando ele aprofunda, com sua ética humanizadora, o sentido da existência humana e aduz que o

significado da humanidade se expressa na forma como o sujeito se coloca e lê o mundo.

Conclusões: diálogos abertos para o agora, um convite a devires

Percorrer caminhos é sempre uma aventura que retira a ideia de que há algo pronto a ser encontrado, daí a escolha deste momento de dialogar abertamente com o presente (agora). Nessa linha de pensamento, é importante reafirmar que decolonizar significa buscar uma essência na diferença, humanizar as relações, constituindo um caminho para o caminho de narrativas insurgentes. Isso requer a presença enquanto fonte de inspiração, os pertencimentos dos espaços singulares e coletivos de uma sociedade e a possibilidade de convivências e existências.

Para além do olhar para a força das narrativas infantis enquanto potência humanizante e que desestabiliza os conhecimentos tidos construídos no âmbito da hegemonia colonial, queremos reverberar que a reinvenção, a criatividade e a curiosidade humana são forças presentes desde os primórdios, que reverberam possibilidades tão interiores e tão próprias que a colonização não adentra.

Ademais, estudos já vislumbram a força humana da pré-existência nas atividades que geram bem-estar a partir de interações humanas mais consistentes de acolhimento e de escuta de dentro, no singular, para quem sabe, nas escutas “de fora”, poder verdadeiramente interagir com o outro colonizado, colonizador e/ou em processo de decolonização, aberto ao diálogo e ao devir sempre.

As narrativas infantis podem, portanto, potencializar reflexões sobre como tem ocorrido a participação ativa das crianças nas esferas sociais, políticas, econômicas e éticas, numa perspectiva subjetiva, decolonial e crítica por parte dos docentes da Educação Infantil em relação à concepção de infância e ao seu protagonismo nas instituições.

#### Referências

ARENDDT, H. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

CONCEIÇÃO, A. P. Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade da Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

CONCEIÇÃO, A. P.; MACEDO, R. S. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 121-32, jan./abr. 2018.

FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>. Acesso em: 5 mar. 2023.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 55ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, A. Abrir-se a escuta das vozes das crianças. 1 ed. São Paulo: PHORTE, 2023.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2006.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S., GALEFFI, D., PIMENTEL, A. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

PASSEGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

WALSH, C. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2013.



# UMA VISÃO GERAL DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NA PASSAGEM DA IDADE MÉDIA PARA A MODERNIDADE

*Lia Batista Machado<sup>146</sup>  
Maria Célia Borges<sup>147</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem o objetivo de abordar brevemente o percurso histórico acerca da concepção de infância e

---

<sup>146</sup> Pedagoga pela Faculdade Unidas de Itumbiara - UNITUM, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Rede Municipal, Itumbiara, Goiás, Brasil. Contato: [liamachado77@live.com](mailto:liamachado77@live.com)

<sup>147</sup> Pedagoga pela Faculdade Integradas de Uberaba, Pós-doutorada em Educação pela FEUSP, Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Contato: [marcelbor@gmail.com](mailto:marcelbor@gmail.com)

criança, constituído a partir da Idade Média. A pesquisa bibliográfica foi utilizada como metodologia para a construção desse estudo de cunho qualitativo. Os resultados apontam que as concepções de infância é uma invenção da modernidade e a criança sempre existiu. Palavras-Chave: Infância. Criança. Idade Média. Modernidade.

### Introdução

Este trabalho apresenta alguns aspectos históricos acerca da Educação Infantil e seu objetivo é abordar brevemente o percurso histórico acerca da concepção de infância e criança, constituído a partir da Idade Média com o propósito de ampliar os conhecimentos para fazer uma reflexão sobre qual o modelo de formação continuada de professores/as da Educação Infantil vem sendo constituídas no campo educacional na contemporaneidade, visto que, almejamos uma formação para os docentes na perspectiva crítico-emancipadora indissociável de teoria e prática nas práxis para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Historicamente, ao longo dos últimos séculos, as concepções e entendimentos sobre infância e criança vêm sofrendo modificações em consequência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade. Diante disso, surgem as seguintes questões: a infância sempre existiu? Os termos concepção de infância e criança sempre tiveram o mesmo significado para a classe burguesa e proletária? Como eram as crianças da classe da burguesia e da classe proletária?

A seguir, buscamos discutir esses questionamentos sob a luz dos estudiosos Ariès (1996), Andrade (2010), Heywood (2004) e Engels (2010).

Infância: uma perspectiva de classe na concepção e significado do termo

Iniciamente as primeiras discussões acerca da infância foram evidenciadas por Philippe Ariès (1996), historiador e medievalista francês da família e infância que escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Para o referido autor, a infância, no período da Idade Média, foi considerada uma fase sem importância e marcada por

vários séculos de mortalidade infantil, de práticas de infanticídio e de pouco interesse para as questões relacionados ao ser criança.

Ariès, utilizou-se da iconografia e historiografia como fonte de pesquisa para descrever e apresentar a infância medieval. Na sua obra *História Social da Criança e da Família* o autor supracitado, dedicou seus estudos para compreender a criança e a família na Idade Média. A obra de Ariès, foi alvo de crítica de vários estudiosos da época por conta do uso de simples fontes históricas.

Nas palavras de Andrade (2010, p. 48), é notório a contribuição dos estudos de Ariès para o meio acadêmico, uma vez, que os seus estudos nos permite a compreensão do significado de “infância como categoria da modernidade que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção”. Ariès em sua originalidade foi o primeiro pensador que argumentou a ideia de que a infância é uma construção social.

Ariès pesquisou a organização familiar e a maneira como as crianças viviam na Idade Média em busca de compreender como a sociedade deslumbrava as crianças. Naquela época, era raro encontrar registros escritos sobre as crianças e de seus ancestrais. Então, Ariès realizou sua pesquisa, a partir dos documentos disponíveis da época e recorreu aos diários antigos, testamentos, pintura de telas, considerando que naquele tempo não existia fotografias e nem imagens em vídeos.

De acordo com Ariès, (1996, p. 10) na Idade Média, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. Segundo o autor, no período medieval as crianças a partir dos sete anos de idade, eram consideradas crianças como “adultos de tamanho reduzidos”, com vestimentas e comportamentos de adultos. Ainda, nessa tenra idade as crianças, especialmente das classes mais abastadas eram consideradas seres produtivos com função utilitária, cuja, finalidade era de contribuir na economia familiar, e em tarefas domésticas no auxílio de seus pais, além de participarem jogos e passatempos dos adultos.

Os autores Ariès (1996); Heywood (2004) assentados nos pressupostos teóricos anteriormente mencionados, concluíram que

as crianças, que porventura, conseguissem sobreviver do seu período neonatal, e, assim, que tivessem condições de viverem sem os cuidados de sua mãe e/ou de suas amas, estavam à disposição para conviverem e acompanharem os adultos nas mais diversas ocasiões. Para os autores supracitados, a criança na antiguidade foi demasiadamente considerada como adultos “imperfeitos”, sendo consideradas “ deficientes”, frágeis e totalmente dependente dos adultos.

Desse modo, entre os séculos XV e XVIII a compreensão acerca do significado da infância passa a ser uma preocupação da família burguesa. O modelo da família burguesa constituído na modernidade, propõe novas relações familiares trocam-se a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente, em relação à educação das crianças assumindo um lugar central no bojo da família, sendo agora responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. (Andrade, 2010).

A partir do exposto, Ariès defende a tese de que na Idade Média o “sentimento de infância” não se fazia tão presente na sociedade como ocorre nos dias atuais. E, isso não quer dizer que não existia carinho e amor às crianças. Ariès, se refere ao termo “ sentimento de infância” a falta de consciência da particularidade infantil de uma criança para distinguí-las dos adultos. As crianças de modo singular eram reconhecidas apenas como seres biológicos.

Sobretudo, a noção da infância, surge entre os meados dos séculos XV, XVI e XVIII mediante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, diante do contexto de “paparicação” e “preocupação moral”. A paparicação foi um sentimento despertado pelas famílias das crianças por conta do seu jeito angelical, puro e gracioso. As crianças eram vistas como um brinquedo ou animal de estimação usado para brincar com os pais.

Heywood (2004), destaca que a infância foi considerada uma etapa da vida que tinha como finalidade moldar o caráter e o destino de um determinado indivíduo. Os reformadores da época: advogados, padres e moralistas passaram a preocupar-se mais com as crianças por “interesses psicológicos e solicitude moral” e incidiram ao

reconhecimento da inocência e a fragilidade na infância, visto que, lograram por impor uma infância longa especialmente para as Classes Médias.

Nas palavras de Rousseau (1995), descritas no livro *Emílio e Educação publicado no século XVIII*, não se pode conhecer a infância, baseado na falsa ideia que temos, já que, cada indivíduo tem uma forma particular de vivê-la. Ou seja, a infância de cada indivíduo tem a sua maneira peculiar de ser. Para o autor supracitado, a infância é um período marcante na vida de qualquer pessoa, e erroneamente, fomos ensinados a procurar sempre o homem na criança, desconsiderando toda a natureza da sua constituição.

Nesse sentido, Rousseau (1995, p. 75) reiteira que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? (Rousseau, 1995, p. 75).

Podemos afirmar que em razão novo mundo instaurado, denominado “sociedade moderna” influenciado por grandes e intensas mudanças, em especial, o avanço do mundo industrial, e a efetiva constituição da sociedade burguesa, a família tradicional herda como função básica “garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista”. (Andrade, 2010, p. 51)

No entendimento de Andrade (2010), as responsabilidades familiares foram divididas, cabendo ao homem, o ser responsável pela prole e pela reprodução das condições de sobrevivência, além de fazer parte do mundo público. Nesse sentido, Andrade (2010, p. 51) assevera que a mulher burguesa assume a responsabilidade de zelar pelo lar e da educação das crianças.

A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe. Um novo sentimento destinado à infância, contrário à paparicação, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização. (Andrade, 2010, p. 51)

Todavia, a classe burguesa, não foi o único modelo de classe existente na constituição da modernidade. De acordo com o contexto histórico, com o fim do feudalismo no século XVIII e o nascimento do capitalismo, a estrutura social da Idade Média (nobreza, clero e povo) foram destituídas, ocasionando, o surgimento da classe da burguesia (detentores dos bens de produção ou capital), e a classe proletariada (vendedores da força de trabalho para os capitalistas).

Nesse contexto, a compreensão geral da ideia de infância, abordada por Ariès, apresenta lacunas devido às várias contradições nos modos de vida das classes burguesa e proletária surgidas na Europa. Com o surgimento do capitalismo e o avanço do setor industrial, a classe proletária surgiu da exploração do trabalho, resultando em fome e miséria, impactando diretamente as crianças que foram esquecidas pela sociedade moderna. A obra de Ariès não descreve como viviam as crianças proletárias e suas famílias (Hermida, 2021).

Conforme as pesquisas de Hermida (2021), baseadas nas teorias mencionadas anteriormente, é evidente que as crianças da classe trabalhadora eram submetidas a uma exploração cruel pelos capitalistas, de acordo com os estudos iniciais de Marx e Engels. O autor supracitado elucida que:

Enquanto as crianças da nobreza e da aristocracia deambulava pelos corredores de palácios, jardins, castelos e casarões, a ampla e esmagadora maioria das crianças, filhos de camponeses e principalmente da classe operária, vivenciava as consequências perversas da revolução industrial, pois elas também passaram a ser exploradas pela burguesia capitalista no sistema fabril, nas olarias, nas minas de carvão e em outros trabalhos urbanos, como por exemplo, de varredor de chaminés na cidade de Londres. (Hermida, 2021, p. 33)

Para situarmos na história decorrente de um entendimento antagônico acerca da infância e da criança, a obra de Friedrich Engels, “A situação da Classe Trabalhadora”, aponta vários trechos de relatos sobre a situação miserável da qual as crianças dos filhos dos operários viviam, diferentemente dos privilégios que existiam para as crianças burguesas.

Engels (2010) analisou de maneira profunda os problemas sociais enfrentados pela população camponesa e trabalhadora, destacando a falta de humanidade por parte dos capitalistas. Sua narrativa sobre a

história secular ainda é relevante nos dias de hoje, e é importante conhecer e compreender sua cultura e estilo de vida na Europa, que se espalhou por diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil.

Na descrição de Engels (2010), as crianças, juntamente com suas famílias, viviam em condições precárias a uma miséria desconsoladora. Os alojamentos em que moravam eram insalubres, sujos e estreitos, o que diminuía a expectativa de vida dos moradores, principalmente das crianças. Além disso, as crianças dividiam até mesmo um único cômodo com homens e mulheres, sem consideração pela idade ou gênero.

Além das péssimas condições de habitações os operários enfrentavam dificuldades para garantir uma boa nutrição para seus filhos, recorrendo ao consumo de aguardente e ópio. As crianças não tinham vestuário adequado, levando-as a andar descalças. A estratégia da burguesia de reduzir os salários das famílias levou à contratação de mulheres e crianças nas fábricas, levando à exploração do trabalho infantil na sociedade capitalista.

O autor Engels (2010) denuncia que a falta de alimentação adequada resulta em crianças fracas escrofulosas e raquíticas. Ele também menciona que as mulheres que trabalhavam em casa ofereciam ópio para manter seus filhos tranquilos enquanto trabalhavam, o que levava as crianças a se tornarem débeis e terem morte precoce. Além disso, as crianças dos operários sofriam com a ausência dos pais, ficavam trancadas em suas casas e eram cuidadas por outras pessoas, algumas das quais morreram em acidentes domésticos, como serem esmagadas por cavalos ou carroças, afogamento e queimaduras por fogo e água quente.

As crianças filhos dos operários, trabalhavam durante a semana, nas fábricas ou em casa, o que não lhes permitiu ir à escola. A invenção da escola noturna, não teve sucesso, [...] “de fato, seria um despropósito pedir a jovens operários, estafados por doze horas de trabalho, que ainda fossem às aulas das oito às dez da noite – aqueles que vão, dormem a maior parte do tempo [...]” (Engels, 2010, p. 150).

Como vimos até aqui, a infância da família proletária é caracterizada por extrema pobreza e sofrimento. É necessário, portanto, considerar a infância nas duas realidades existentes: a burguesa, com todos os seus privilégios, e a proletária, sem privilégios, explorada pelos industriais, privada de um crescimento físico e intelectual adequado, e de condições de vida dignas.

Na atualidade, foi construída uma outra concepção de criança. Nessa nova concepção podemos citar como referência os autores: Kuhlmann Júnior (2010) e Sarmiento (2005). Para esses pesquisadores, a criança como ser biológico, ou biopsicossocial, vai se desenvolvendo em suas múltiplas potencialidades à medida que se respeita o seu estágio de desenvolvimento e lhe dá a estimulação adequada, em cada período de sua via infantil. Assim, torna-se imprescindível pensar e considerar a criança na história como sujeito histórico e direitos.

Entretanto, diante das narrativas apresentadas, concorda-se com Sarmiento (2005, p. 365) que o sentimento de infância foi historicamente contruído e difundido na Europa, na modernidade, “a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade.”

Portanto, para o autor citado “as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológicos. [...] seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem.” (Sarmiento, 2005, p. 370).

#### Considerações Finais

Assim, a despeito das concepções de infância e crianças constamos que a infância é uma invenção da modernidade e a criança sempre existiu. Entretanto destaca-se que no período da Idade Média e Modernidade houveram contradições nos modos de se pensar a infância e a criança, uma vez que , as crianças advindas da classe



burguesa viveram de privilégios enquanto as crianças das famílias proletária foram esquecidas pela sociedade da época.

#### Referências

ANDRADE, L. B. P. D. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194 p.

ARIÈS, P. A História social da criança e da família. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. 1ª ed. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo : Boitempo, 2010. 388 p.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70888. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HEYWOOD, C. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.

KUHLMANN JÚNIOR. Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 192p.

ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da educação. Tradução Sérgio Milliet. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO. M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de set 2022.

# CONCEPÇÕES DE GÊNERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA EM MACEIÓ-AL

*Manasséis Silvério da Silva Oliveira  
Cleriston Izidro dos Anjos*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo dialogar a pesquisa de mestrado que tem como proposta investigar como os profissionais, os espaços e as práticas pedagógicas estão dispostos a lidar com essa diversidade de gênero na formação do sujeito na educação infantil e no desenvolvimento das infâncias. Traz como objetivo geral investigar os sentidos das concepções de gênero de docentes da Educação Infantil que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil na rede municipal de Maceió/AL, partindo do princípio de que essas concepções orientam as práticas educativas e, portanto, interferem e afetam no/o cotidiano de meninos e meninas desde bebês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco em estudo de caso, cuja coleta de dados está prevista para ser realizada por meio de aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes de uma região administrativa da cidade de Maceió, dada a abrangência da

rede. A investigação a ser realizada é se suma importância e relevância epistemológica por buscar uma construção e um diálogo voltado sobre as questões de gênero na Educação Infantil, sendo um campo investigativo interessante pela baixa produção científica no Município de investigação, considerando que a pesquisa tem como foco principal discutir as questões de gênero na educação infantil a partir das práticas pedagógicas e dos conceitos que os profissionais possuem na rede pública de Maceió.

Palavras-chave: Educação Infantil, Gênero, Formação de Professor.

### Introdução

Verifica-se que as Orientações Curriculares abordam o processo de interação e a valorização da observação da criança para a proposta do “Currículo Ampliado”, em que o planejamento das atividades em sala de aula deve levar em consideração as crianças e os contextos nos quais elas estão inseridas, tornando-as protagonistas do processo educativo, dando voz ativa a essa criança e ao seu processo de desenvolvimento individual e coletivo, sendo, nesse ínterim, as interações e as brincadeiras eixos norteadores estruturados por meio da observação e da escuta ativa pelo adulto associando o cuidar e o educar por meio da prática pedagógica.

Na elaboração do documento e em sua estruturação, percebemos que algumas diversidades são consideradas, principalmente quando se defende a produção das culturas infantis, no entanto, percebemos que na própria redação do documento, as questões de gênero na educação infantil são colocadas à margem de interpretações aos profissionais que atuam diretamente com a educação infantil, uma vez que em sua redação nos traz que: “Assim, temas como gênero, educação especial e inclusão, diversidades étnicoraciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural receberão atenção especial em ações futuras” (SEMED, 2015, p. 73)

Pereira (2013), em seu artigo, “Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar”, realiza uma contextualização em relação aos estudos sobre as questões de gênero e a educação no cenário brasileiro, na qual as análises realizadas apontam para uma ampla investigação a partir dos anos 2000, colocando a questão do gênero como uma categoria de análise sobre o processo educativo

reprodutora do binarismo e suas características como elemento de classificação para meninos e meninas.

### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que irá abordar os trabalhos desenvolvidos com e para crianças por meio dos profissionais da educação que estão inseridos nas salas de referência dos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Maceió-AL, que busca compreender o que esses profissionais sabem ou conhecem sobre as questões de gênero e como essas concepções são refletidas nas práticas diárias e nas relações sociais estabelecidas com as crianças e das crianças entre si.

As práticas e o desenvolvimento das rotinas são pensados a partir de propostas pedagógicas vinculadas aos processos formativos em cursos de graduações e por meio do acesso as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, associado ao que está legitimado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil no município de Maceió que norteiam a elaboração de um currículo plural e ampliado. Logo, busca-se a investigação de como está sendo abordadas as relações e as concepções de gênero voltado para a educação infantil, uma vez que a formação individual sócio cultural está associada ao profissional e na sua atuação.

Tendo a intenção de investigar o processo de desenvolvimento das atividades nas salas de referência e as questões de gênero na educação infantil, buscando compreender o diálogo dos profissionais. Assim, pode-se definir esta pesquisa como uma Pesquisa qualitativa, de modo que se pretende perfazer uma análise qualitativa dos dados coletados, pois, segundo Haguette, “[...] s métodos qualitativos expressam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão”. (HAGUETTE, 1992, p.63).

Essa etapa da pesquisa será realizada de forma presencial junto aos profissionais de salas de referências, a fim de poder conhecer as rotinas, as atividades, as interações com as crianças e como as

questões de gênero poderão ser suscitadas ao longo das investigações.

Nossa pretensão é ouvir professores da educação infantil vinculados aos CMEI's da região administrativa VII que fazem circunvizinhança com a Universidade Federal de Alagoas-UFAL da rede municipal de Maceió e observar as práticas docentes em seu contexto nas salas de referências para em seguida fazer análise dos dados obtidos.

Para continuidade da pesquisa, utilizaremos a técnica de entrevista com aplicação de questionário semiestruturado, pois o pesquisador necessita estar concentrado para poder ver além do que seus próprios olhos enxergam, se envolver e ter segurança com o que se está pesquisando, para então, evitar avaliações precipitadas quando observar.

O questionário será disponibilizado de forma impressa em papel A-4 e disponibilizado aos entrevistados que optarem por essa forma de preenchimento de dados. Outrossim, os participantes contarão com, por meio da plataforma Google, formulário virtual na modalidade *Google Forms*, para os/as entrevistados/as que optarem pelas respostas de forma on-line. Em ambas as formas, o participante contará com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### Fundamentação teórica e/ou discussões

A presente pesquisa, intitulada *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió-AL*, traz como objetivo geral investigar os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil, partindo do princípio de que essas concepções orientam as práticas educativas e, portanto, interferem no e afetam o cotidiano de meninos e meninas desde bebês.

Teresa Cristina Rego (2013, p. 8) afirma que “[...] as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir”. Nesse sentido, partindo do princípio de que as crianças passam uma parte significativa do seu cotidiano nas instituições, interagindo entre si e com os/as adultos/as, considera-se importante investigar os modos pelos quais as questões de gênero

são ou não tratadas pelos/as docentes que atuam com as crianças, bem como quais sentidos são atribuídos ao trabalho com gênero pelos professores e pelas professoras de Educação Infantil que atuam na rede municipal de Maceió-AL. Para compreender essa questão, é fundamental escutar seus conceitos sobre gênero, suas experiências e suas narrativas.

De acordo com Romilson Martins Siqueira (2012, p. 5),

Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está à afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança. Mas as duas categorias, se aproximam e se afirmam também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Consideramos que as crianças são um sujeito de direitos<sup>148</sup>, inclusive do ponto de vista legal. No entanto, precisamos ainda observar se esses direitos estão sendo efetivados no espaço educacional, garantindo autonomia<sup>149</sup> às crianças pequenas para se desenvolverem integralmente como sujeitos ativos, autônomos, exploradores, críticos e produtores de cultura. Isso porque, como Kramer (2000) aponta, a infância é uma categoria social e histórica que compreende desde o nascimento aos 10 anos de idade, sendo um conceito do mundo contemporâneo, contrapondo-se às fases históricas anteriores, que atribuíam ao conceito de criança a concepção de sujeito aculturado,

---

<sup>148</sup> O termo sujeitos de direitos está baseado na concepção da garantia de direitos, que ficou estabelecida legalmente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), se aproximando da concepção que Marchiori (2012) nos aponta ao trazer que o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos possivelmente interferiu nas práticas pedagógicas existentes nas diferentes instituições de Educação Infantil.

<sup>149</sup> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2002).

vazio de saberes, em preparação para a fase adulta dentro das contradições sociais.

Nessa mesma perspectiva, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015) afirmam que a criança é um sujeito rico e potente, devendo ser observada em sua totalidade e contextualização no processo de aprendizagem, pautado nas interações e brincadeiras a partir das próprias necessidades dessas crianças, tendo como base seus princípios éticos, políticos e estéticos.

Atualmente, o município de Maceió-AL possui 70<sup>150</sup> instituições de Educação Infantil, sendo 50 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 20 escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil. Essas instituições em relação à prática pedagógica têm como base de suas propostas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (MACEIÓ, 2015) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil em Maceió (MACEIÓ, 2022), direcionando todo o currículo e o desenvolvimento diário das rotinas das instituições e, conseqüentemente, a rotina das crianças.

As Orientações Curriculares abordam o processo de interação e a valorização da observação da criança para a proposta do “Currículo Ampliado”, no qual o planejamento das atividades em sala convém levar em consideração as crianças e os contextos em que elas estão inseridas, tornando-as protagonistas do processo educativo, sensibilizando o adulto a perceber essa criança e o seu processo de desenvolvimento individual e coletivo. As interações e as brincadeiras passam a ser eixos norteadores estruturados por meio da observação e da escuta ativa pelo adulto, associando o cuidar e o educar por meio da prática pedagógica. Nesse sentido, ouvir os docentes acerca do que eles entendem sobre gênero pode nos subsidiar nas reflexões sobre como o gênero está sendo trabalhado ou pode ser desenvolvido na Educação Infantil.

No documento, percebemos que algumas diversidades, tais como o meio ambiente, a brincadeira e a cultura, são consideradas, principalmente quando se trata das culturas infantis; no entanto,

---

<sup>150</sup> Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL.

percebemos que, na própria redação do documento, as questões de gênero na Educação Infantil são colocadas à margem, uma vez que o texto traz o seguinte: “Assim, temas como gênero, educação especial e inclusão, diversidades étnicoraciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural receberão atenção especial em ações futuras” (MACEIÓ, 2015, p. 73). No ano de 2020, por sua vez, o município de Maceió elaborou o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil, que traz gênero no seu texto.

Na perspectiva de dialogar sobre gênero, Araújo (2021), em sua dissertação, discorre sobre os estudos de gênero na Educação Infantil e os tabus que ainda existem ao analisar essa categoria de estudo, principalmente “[...]por ser um homem gay, trabalhando na Educação Infantil” (2021, p. 15). Suas análises irão falar sobre “[...] como o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil tem abrangido questões referentes a gênero e sexualidade de forma a contribuir para a formação de sujeitos mais respeitosos e menos preconceituosos” (ARAÚJO, 2021, p. 16, 17).

O trabalho de Santos, Jesus e Miranda (2021) aproxima-se desta dissertação ao buscar compreender as concepções pessoais e formativas que profissionais da educação têm sobre gênero e sexualidade, pois, segundo as autoras, “É necessário se pensar em práticas pedagógicas, nas quais possa haver uma reflexão sobre a diversidade sexual e de gênero, a LGBTfobia declarada ou velada e as violências que estão presentes no espaço educativo e também fora dela” (2021, p. 74).

Desse modo, frisa-se que o educador possui, através do seu papel de mediador, juntamente com todos os profissionais da educação, uma influência direta nessa nova construção. É inquestionável a necessidade de fazer as crianças enxergarem para além dos espaços internos da unidade de ensino, que as cercam e as impedem de ver e investigar o mundo. Elas precisam ver além, perceber o mundo, que precisa ser explorado, estudado e cuidado por elas.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, a criança deve ser vista como sujeito ativo, rico e potente, que produz cultura, devendo ser o centro do



planejamento das práticas pedagógicas, protagonista das ações a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

#### Considerações finais

Partimos das considerações de que a pesquisa pode ter diversos desafios, desde a sua gênese epistemológica, as suas considerações de inserção no meio de investigação e dos diálogos entre os universos do adulto e profissional e o universo das culturas infantis, as concepções que são construídas no percurso histórico desses sujeitos, permeados da escuta e da observação das rotinas postas.

Por se tratar de uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, pretendeu contribuir com os diálogos sobre gênero dentro da Educação Infantil no município de Maceió, buscando dialogar com práticas sexistas identificadas junto aos profissionais da área.

#### Referências

- ARAÚJO, João Fernando de. Entre bolas e bonecas, painéis e carrinhos: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Londrina. Anped. Anais... Disponível:  
[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10610-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10610-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 out. 2023.
- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- FREIRE, Paulo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. *In*: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. MEC, SEF. Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/ 2006. p. 17-30.

MACEIÓ. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015.

MACEIÓ. Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Editora Viva, 2020.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. *In*: I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, 2013, Braga. O não-formal e o informal: Centralidades e periferias - Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e do III Encontro de Sociologia da Educação. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2013. v. III. p. 1374-1381.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25ª ed. 2013- Editora Vozes.

SANTOS, Marta Alencar dos; JESUS, Carla Cristina dos Santos de; MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. Gênero e sexualidade na Educação Infantil: experiência formativa com professoras. 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10437/4643>

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. PUC-Goiás.

Agência Financiadora: CAPES. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf).

# PARA CONSTRUIR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fábio Hoffmann Pereira<sup>151</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

O trabalho apresenta uma defesa da construção da EGD nos currículos e nas práticas educativas desde a Educação Infantil. Para isso, abordam os temas das expectativas e papéis de gênero, bem como o rompimento das fronteiras de gênero por meio da produção de culturas infantis, das brincadeiras, dos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil e para o olhar atento ao cotidiano construído coletivamente por professoras, professores e as crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. Prática pedagógica. Educação em gênero e diversidade.

---

<sup>151</sup> Pedagogo (Universidade de São Paulo), Doutor em Educação (Universidade de São Paulo). Professor da Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, Alagoas, Brasil. Contato: [hoffmann@arapiraca.ufal.br](mailto:hoffmann@arapiraca.ufal.br).

## Introdução

O trabalho aqui apresentado é decorrente de uma assessoria para o Núcleo de Gênero e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. A Educação em Gênero e Diversidade (EGD) é uma demanda latente nas instituições educativas e o trabalho pedagógico com EGD não pode ficar “empurrado” para algumas atividades pontuais. É necessário ter atenção e desenvolver ações, atividades e projetos desde a Educação Infantil (EI).

Muitas professoras e professores frequentemente relatam que reconhecem a importância do trabalho de EGD, mas não sabem como fazê-lo. Este texto pretende oferecer ferramentas e algumas possibilidades de reflexão e de fundamentação teórica e pedagógica para que professoras e professores possam desenvolver o trabalho educativo desde a EI.

## Fronteiras de gênero e as culturas infantis

Em nossa sociedade, há uma série de construções sociais para expectativas em relação às meninas e moças e aos meninos e rapazes (LOURO, 2000; 2018). Nós podemos compreender as culturas humanas como aqueles locais onde podemos nos situar, como uma espécie de residência: Cada pessoa habita uma cultura, que geralmente é partilhada por sua sociedade. Essas culturas constroem essas “moradias”. Louro nos ajuda a entender esse aspecto. Diz a autora que

a declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” (...) instala um processo que, supostamente, [cada pessoa] deve seguir determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo (LOURO, 2018, p. 15).

Além disso, para Louro, quando nomeamos um corpo, atribuímos um caráter (uma característica), que vai determinar o gênero, o que pode levar a uma determinada forma se enquadrar as crianças em padrões previamente construídos. Não estamos querendo dizer que é preciso abolir os nomes. Queremos ressaltar que quando nos referimos aos corpos como corpos de menino/rapaz/homem ou corpos de menina/moça/mulher, instituímos processos de masculinização ou de feminização e determinamos como os sujeitos devem se comprometer

diante da sociedade, ou seja, a qual “habitação” cada pessoa deve viver.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) assume que as crianças não são sujeitos passivos, mas que “crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças (...), criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças (...) expressam com as diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2019, p. 89). As ideias de culturas infantis e de culturas juvenis nos remetem ao fato de que bebês, crianças, adolescentes e jovens interagem com as formas e manifestações da nossa sociedade, percebem como as relações se estabelecem, fazem interpretações próprias a partir de suas percepções e reproduzem os contextos de vida em que vivem.

Para Corsaro, “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128). Apesar de o autor referir-se à apropriação da cultura de forma geral, podemos entender que as crianças e jovens, desde bebês, participam de rotinas e situações nas interações sociais impregnadas de gênero e, assim, vão aprendendo formas de ser homem e de ser mulher. A sociedade de forma geral, e podemos entender que os currículos escolares assim também refletem, oferecem formas binárias de gênero para as crianças.

É nas brincadeiras que as crianças pequenas vão experimentar as relações sociais. Quando brincam, as crianças reproduzem gestos, falas, expressões, formas de se expressar, a partir daquilo que percebem. É muito comum observarmos professores ou professoras se referindo para meninas e dizerem “sente-se como uma menina” ou pedir para os meninos pararem de chorar porque “meninos não choram”. Em falas como essas, meninas e meninos aprendem padrões esperados para elas e eles. Falaremos sobre as brincadeiras e sua importância no rompimento das fronteiras de gênero mais adiante.

Se as culturas são uma espécie de “habitação”, onde crescemos, nos acostumamos e conhecemos as regras para a boa convivência, para as crianças pequenas, aprender essas regras envolve agir em terrenos incertos. As crianças pequenas são seres humanos muito jovens no

mundo e conhecem muito pouco sobre ele. Nas interações que estabelecem no mundo e com o mundo, as crianças experimentam ações que as pessoas mais velhas vão aprovar e incentivar mas que também podem reprovar e impor sanções.

Do ponto de vista das relações de gênero, é muito comum observarmos crianças experimentando formas de agir de pessoas adultas com quem convivem: usar roupas das mães ou dos pais, imitar gestos, trejeitos e formas de falar, participar de atividades cotidianas como arrumar a casa ou lavar o carro, entre outras. Ao vivenciar experiências como essas, meninas e meninos vão constituindo suas identidades. Nesses processos, a presença de pessoas mais velhas – como adultos, por exemplo – é essencial como forma de mediação com as coisas do mundo. É muito importante destacar que as crianças não têm conhecimento suficiente sobre o mundo e sobre a cultura humana, que lhes permita agir dentro dos padrões, ou seja, das “habitações” de que falamos anteriormente. Assim, as crianças rompem essa fronteiras constantemente. É como se os papéis daquilo que se define como ser menino ou ser menina fossem ignorados, rompidos ou modificados pelas crianças.

Quando uma menina quer brincar de lutinha ou quando um menino manifesta a vontade de pintar as unhas, essas ações costumam assustar pais e educadores. É como se as crianças estivesse subvertendo os papéis definidos para elas. Quando isso acontece, podemos compreender que as crianças rompem as *fronteiras de gênero*. Ou seja, as crianças experimentam o mundo que, para nós, que somos pessoas adultas, seriam atributos ou responsabilidades de outro sexo. A literatura acadêmica indica que sempre que uma criança chega à borda ou atravessa essas fronteiras, há imensa preocupação em relação à criança, especialmente sobre o desenvolvimento de sua sexualidade, como se fosse um desvio patológico.

Concebemos que o rompimento de fronteiras de gênero não indicam, necessariamente, que as crianças estejam manifestando homossexualidade. Entendemos que quando as crianças rompem fronteiras, elas estão experimentando formas de ser e de estar no mundo. No ambiente educativo, é extremamente importante que educadoras e educadores encarem as experiências das crianças com

naturalidade e procurem estratégias de problematização que não coloquem as crianças em situações de constrangimento. Assim, o atravessamento de fronteiras de gênero por meninas e meninos deve ser tratado de forma sensível e com abordagens acolhedoras.

### Brincadeiras

As brincadeiras são excelentes oportunidades para as crianças explorarem os espaços, experimentarem e aprenderem mais sobre as relações sociais e, inevitavelmente, encontram-se em situações imersas de conteúdos ligados às relações de gênero.

Partimos da ideia de que é nas brincadeiras que as crianças aprendem como a nossa cultura compreende as formas de ser meninos e meninas. As situações em que as crianças brincam são excelentes oportunidades para que professoras, professores e demais educadores possam observar como as crianças constroem suas identidades tendo em vista as expectativas de gênero para meninos e meninas.

Como bem orienta a Base Nacional Comum Curricular, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Assim, as situações de brincadeira também são situações de excelência para que o machismo e a LGBTfobia possam ser questionados e combatidos. As situações em que as crianças brincam e imaginam podem ser momentos de reflexão sobre a construção de um mundo mais inclusivo e acolhedor para todas as pessoas.

Muitas vezes, ainda vemos educadoras e educadores alertando crianças em relação aos brinquedos que tentam escolher para brincar. “*Isso é brinquedo de menina, você [que é menino] não pode pegar!*” é uma frase ouvida muitas vezes em salas de referência. É importante refletir que, além das construções sociais e da apropriação do universo da cultura, os brinquedos desenvolvem habilidades. Habilidades de raciocínio lógico, habilidades motoras gerais, habilidades da coordenação motora do uso dos dedos, habilidades

emocionais e afetivas, habilidades de estratégia e argumentação, habilidades de comunicação em múltiplas linguagens.

Defendemos que todas as crianças possam desenvolver todas as habilidades, de forma equânime e isso passa, obrigatoriamente pela possibilidade de brincar com todos os brinquedos disponíveis. Não entendemos que existam brinquedos “de meninos” e brinquedos “de meninas”, mas que cada brinquedo desenvolve áreas e habilidades para todas as crianças. Por isso, defendemos que a oferta de brinquedos seja suficientemente variada para que todas as crianças possam experimentar todas as possibilidades e desenvolver-se integralmente.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à ocupação e à mobilidade das crianças pelos espaços internos e externos da Unidade Educacional. Veja a situação abaixo:

*Todos os dias às nove da manhã, a turma vai ao parquinho. A professora acompanha as crianças até lá e deixa todo mundo livre para brincar. Uns meninos correm dispersos, gritam, sobem o escorregador e descem todos felizes. Algumas meninas preferem recolher folhas, juntar areia e, com as panelinhas de brinquedo, fazem a comidinha. Quando as meninas Jessica e Luane se levantam e começam a correr pelo parque, a professora vai até elas e chama-lhes a atenção: “Eu já falei que não quero ver vocês correndo. Vai cair e se machucar!”. Ela não fala nada com os meninos que continuam correndo e brincando de polícia-e-ladrão. (Relato de observação da pessoa autora deste trabalho).*

Se pretendemos que todas as meninas e meninos desenvolvam todas as habilidades de forma equânime, é preciso superar práticas que limitam as meninas e deem maior liberdade de movimentação para os meninos.

Para além das brincadeiras, nas instituições educativas as crianças estão em interação a todo momento. É pelas interações que construímos nossa identidade pessoal, logo, as interações que se dão na convivência entre as crianças e adolescentes e também nas interações delas com educadoras e educadores são de fundamental importância para crescer com uma imagem positiva sobre si mesmo, com encorajamento e desenvolvimento de potencialidades e, sobretudo para descobri-se.

Os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil e a EGD



Os direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para a EI podem ser associados às formas de interação que protejam as crianças e adolescentes de discriminação e de construir sua identidade livres de estereótipos desqualificadores. São eles, os direitos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Sobre a brincadeira, já pudemos anteriormente discutir com maior profundidade.

Os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a EI sustentam propostas de que as crianças possam conviver com as diferenças e tenham todas as particularidades respeitadas. Da mesma forma, deve ser permitido e possibilitado que todas as crianças possam participar de todas as atividades que são desenvolvidas, sem separação entre atividades para meninas e atividades para meninos. Assim, ao conviver e participar, as crianças aprendem que as pessoas são diferentes e devem ser respeitadas de forma igual. Aprendem, também, que as meninas podem explicar suas formas de raciocinar e que os meninos podem participar em situações lúdicas em que reproduzam e interpretem atividades domésticas.

Quando meninas e meninos podem caminhar em todos os espaços de forma equânime, brincar em todo lugar possível, quando podem folhear os mesmos livros e montar os mesmos quebra-cabeças, estamos promovendo que todos e todas possam ter experiências de exploração. É importante que as crianças aprendam, também, a se expressar, a manifestar a alegria, a decepção e a tristeza, por exemplo. As práticas que reprimir e conter meninos que choram não é adequada nesse contexto. Tanto meninas quanto meninos devem ser acolhidos em suas preocupações e dores. Todas as crianças podem e devem ser estimuladas a desenhar e também a falar em situações de roda de conversa e outras discussões coletivas, sem que ouçam comentários como “ele desenha tão bem que parece um desenho de menina”.

Por fim, meninas e meninos devem conhecer a si mesmos e aprender que, assim como o outro, também são Outro para as demais crianças. Sobre as relações de gênero, é importante que as crianças vivenciem experiências em que possam desenhar o corpo humano. O

desenvolvimento do grafismo da figura humana vem sendo estudado há bastante tempo (LÓPES MARTÍN; LÓPES-MANRIQUE, 2021) indicando fases e estágios que explicam como as crianças vão adicionando elementos ao desenho do corpo humano à medida em que se desenvolvem e desenvolvem sua percepção sobre si e sobre o Outro.

Dos seis direitos de aprendizagem para a EI, podemos afirmar que em todos eles há presença de relações de gênero e de vivenciar experiências que envolvam a EGD.

Indo além dos direitos e objetivos de aprendizagem listados no planejamento

É muito importante que toda professora e todo professor tenham clareza de que as relações de gênero permeiam todas relações que são estabelecidas na escola, incluindo as relações que estabelecemos com estudantes e que eles estabelecem entre si. Por isso, tão importante quanto planejar aulas e atividades que incluam temas sobre Gênero e Diversidade, é promover a educação de forma mais ampla.

O respeito e a solidariedade não serão construídas a partir de uma aula ou de um texto lido. Eles serão construídos no dia a dia, nas práticas cotidianas. Por isso, o professor e a professora assumirem seu papel de mediação frente às crianças e adolescentes com o mundo social é fundamental. Ao assumir esse papel, nos afastamos da ideia de detentores do conhecimento e de posição hierárquica tão elevada em relação à turma de estudantes que é impossível nos acessarem. A instituição educativa, hoje, vem precisando de formação de pessoas, muito mais do que de alunos. A EGD pode encontrar nas experiências e nos projetos didático-pedagógicos momentos de estudo e sistematização de reflexões importantes, mas os hábitos, as posturas e as formas de ver o mundo são constituídas nas interações e nas relações cotidianas.

#### Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. 2ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

LÓPES MARTÍN, Consuelo; LÓPES-MANRIQUE, Inés. Desarrollo gráfico infantil, más de cien años de estudios. Inclusiones, Lima (Chile), v. 8, n. 15, 2021, p. 55-70.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

# AFETIVIDADE

## Eixo estruturante das propostas pedagógicas da Educação Infantil

*Carla Santos Pinheiro<sup>152</sup>  
Nanci Helena Rebouças Franco<sup>153</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

As práticas pedagógicas da Educação Infantil têm a afetividade como alicerce. Essa produção acadêmica de natureza quantitativa e do tipo bibliográfico e documental tem o objetivo de correlacionar a afetividade com os eixos estruturantes das propostas pedagógicas da Educação Infantil. O referencial teórico-conceitual é composto por Trindade (2006) e Santana (2010). Apesar de tema ausente nas DCNEI, a afetividade é elementar ao desenvolvimento integral das crianças de até seis anos e, assim como as interações e a brincadeira, é essencial ao cotidiano da Educação Infantil relacionando-se ainda

---

<sup>152</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas/Bahia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), da FacEd/UFBA e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ), da FacEd/UFBA. *E-mail:* pinheirocarlasantos@gmail.com

<sup>153</sup> Professora Associada IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), da FacEd/UFBA e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ), da FacEd/UFBA. *E-mail:* nanci.franco@hotmail.com.

aos marcadores sociais de diferença, dentre eles, o quesito étnico racial.

Palavras-Chave: Afetividade. Educação Infantil. DCNEI. Eixos estruturantes. Relações étnico-raciais.

### Introdução

A afetividade é apontada como um aspecto muito importante para o desenvolvimento humano por renomados/as teóricos/as, dos quais destacamos: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Apesar de balizadora para o alcance da finalidade primaz da Educação Básica, agindo como componente para a mediação da aprendizagem e ferramenta para a formação cidadã, a afetividade não é tema das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

De natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e documental, este artigo tem por objetivo correlacionar a afetividade com os eixos estruturantes das propostas pedagógicas da Educação Infantil. As DCNEI se constituem como fonte de análise nesta pesquisa que tem as produções de Azoilda Loretto da Trindade (2006) e Patrícia Maria de Souza Santana (2010) como o referencial teórico e conceitual.

As reflexões aqui apresentadas impulsionam a escrita da tese da autora deste artigo, sob a orientação da coautora do mesmo, ao Curso de Doutorado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - cuja entrada se deu no semestre 2022.1 e prestigia a interface entre relações étnico-raciais e Educação Infantil.

Consideramos que o documento referência sobre propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil brasileira, as DCNEI, é omissa quanto ao reconhecimento da afetividade como princípio essencial ao cotidiano dos ambientes educativos.

### A afetividade nas DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEI, é normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de

dezembro de 2009, e, têm os arranjos das propostas pedagógicas e curriculares das instituições no atendimento educacional de crianças de zero até 6 seis anos de idade como objeto de intervenção. Na perspectiva de orientar as políticas públicas voltadas a tais propostas, informa sobre a concepção de Educação Infantil, do currículo das instituições de Educação Infantil e de criança, determinando que esta ocupa lugar central nas práticas pedagógicas da primeira etapa educacional.

Ainda concernente às propostas pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEI deliberam sobre: os princípios a serem respeitados; os critérios a serem obedecidos para o pleno cumprimento das funções sociopolíticas e pedagógicas; seu objetivo principal, seus eixos norteadores e; a previsão voltada a garantir a transição a etapa educacional subsequente, o Ensino Fundamental. A criação de procedimentos para que o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil seja acompanhado e para que as crianças sejam avaliadas são outras definições presentes nos artigos que compõem as DCNEI.

Diante do entendimento de que é irrevogável o pensamento de que a qualidade das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil tem a afetividade por alicerce, voltamos as nossas lentes para como este arcabouço está assentado nas DCNEI. Nesta jornada, em busca ativa do vocábulo afetividade na mencionada resolução, utilizando o prefixo “afet”, nenhuma ocorrência foi identificada, e sim, de uma palavra correlata, a saber: “afetiva”. Esse marcador foi encontrado no artigo oitavo deste documento, mais especificamente, no segundo inciso do primeiro parágrafo por meio da seguinte redação:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...]

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; [...] (BRASIL, 2009, p. 2 - grifo nosso).

Divido em três parágrafos, o artigo oitavo das DCNEI versa sobre as garantias e os direitos que se consolidam como o objetivo geral das propostas pedagógicas das creches, das pré-escolas e dos estabelecimentos afins. Constituindo-se por primeiro parágrafo, aquele que contém o vocábulo “afetiva” discorre sobre a conjuntura a ser assegurada para que o declarado objetivo seja alcançado destacando que, neste percurso, o trabalho coletivo e a disposição dos mediadores de aprendizagem (materiais, tempo e espaço) precisam ser considerados como importantes.

A palavra “afetiva”, presente nas DCNEI, não é suficientemente capaz de representar a forma como a afetividade está impregnada no coexistir da Educação Infantil. Quando nos reportamos, particularmente, para as práticas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, afetividade não pode ser ignorada, nem nomeada por correlato que ocupa a alcunha de adjunto como ocorreu no destacado artigo oitavo.

Afetividade e interações e brincadeira: alicerces das propostas pedagógicas da Educação Infantil

As DCNEI, em seu artigo número nove, discorre sobre as experiências que integradas viabilizam a concretização dos eixos “norteadores” das propostas pedagógicas e curriculares da primeira etapa da Educação Básica. Esses eixos são dois: as interações e a brincadeira.

Apesar de as DCNEI serem a fonte de nosso texto, ao abordar sobre os elencados eixos da proposta da Educação Infantil, empregaremos a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, optamos em não utilizar o vocábulo “norteadores” que, por sua vez, relaciona-se ao ponto cardinal “norte” que, neste contexto, devido ao significado, é aludido como o referencial de localização central e mais qualificado – uma ideia que é dissonante de nossos pensamentos.

As interações e a brincadeira inegavelmente estruturam as propostas construídas em creches e pré-escolas com vistas ao pleno desenvolvimento da primeira infância. Nos ambientes educacionais de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, tal como as interações e a brincadeira, um alicerce de fundamental relevância

para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorram de forma íntegra e integral, de “Uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida, com a acolhida do outro, independentemente da sua orientação sexual, política, da sua religião, raça/etnia, classe social...” (TRINDADE, 2006, p. 110) – a que perseguimos.

Os qualificados eixos estruturantes definidos nas DCNEI são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 35), todavia, sem a afetividade, tais experiências não tem o mesmo valor já que esta é uma importante mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

No artigo intitulado de *Fragmentos sobre um discurso de afetividade*, a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2006) evidencia que a construção do seu texto - parte do projeto A Cor da Cultura - foi influenciado pela compreensão de que afetividade é um tema necessário ao debate sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

Amparada na premissa de que problemas de afetividade são ocasionados nas pessoas por causa do racismo e fundamentada na reflexão de que o ambiente escolar se configura como componente do tecido social brasileiro, a autora nos adverte que “a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar” (TRINDADE, 2006, p. 101). A afetividade como inerente ao ser humano, de um modo ou outro, é artefato relacional cuja existência desenha e traduz o pulsar da vida no cotidiano da Educação Infantil.

Santana (2010), ao propor uma reflexão sobre a afetividade na perspectiva das relações étnico-raciais faz na composição de uma tríade com o cuidado e com o acolhimento informando tratar-se de um “diálogo doce, mas uma doçura que compromete, que nos lança para a busca de novas formas de perceber o outro, de compreender nossas crianças negras, indígenas, brancas, mestiças, orientais em suas particularidades e direitos” (SANTANA, 2010, p. 17). A



afetividade e relações étnico-raciais na Educação Infantil são temas indispensáveis quando a centralidade do debate é o cotidiano dos ambientes de atendimento de crianças até seis anos de idade.

A afetividade estrutura o ser humano constituindo e imprimindo marcas retumbantes na nossa formação pessoal e social, “é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado” (TRINDADE, 2006, p. 102-103), é uma condição para que o nosso desenvolvimento íntegro e integral ocorra efetivamente.

A interação, a troca de experiência sem uma relação afetiva positiva não é suficientemente capaz de cumprir a finalidade primaz da Educação Infantil, ao contrário, pode ser responsável por marcas que agem como impugnadoras do desenvolvimento pleno das crianças. A brincadeira somente é um componente do repertório lúdico-infantil capaz de realizar conexões do organismo que afetam positivamente a existência da criança se impregnada de afetividade,

A ausência da discussão sobre afetividade nas DCNEI, o principal documento quanto aos direcionamentos para as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, sobretudo, nos empreendimentos que influenciam nas políticas públicas voltados a essa temática, é incômoda, pois, “Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem elogios, sem implicação consciente e responsável dos adultos que estão à frente desse processo” (SANTANA, 2010, p. 21).

Essa inquietação se robustece com o reconhecimento do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza como central a ser alcançado na primeira etapa da Educação Básica, a saber: o desenvolvimento integral da criança nela atendida.

Nossos argumentos andam de mãos dadas com os mesmos pensamentos que se arvoram quando nos propomos a analisar sobre o esquecimento das relações étnico-raciais nos debates sobre propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

A afetividade é princípio fundante para as vivências que emergem do “chão da sala”, de cada canto e de cada corpo que mobiliza e caracteriza as experiências no ambiente educativo para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. “Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas” (TRINDADE, 2006, p.103). As práticas pedagógicas das instituições de atendimento educacional de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas têm a afetividade como alicerce.

#### Considerações Finais

Defendemos que, além de contemplar as interações e a brincadeira como arcabouços para as propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, tais eixos estruturantes sejam ampliados para uma tríade que contemple e reconheça a afetividade como elementar ao desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade e, ao mesmo tempo, essencial ao cotidiano dos ambientes educacionais de atendimento dessas crianças.

O silêncio sobre afetividade não se resume à possibilidade de relacionar-se no ambiente da Educação Infantil já que essa reflexão não entende a afetividade como um subproduto das interações. Nossas reflexões se voltam para as implicações que a afetividade tem nos modos de coexistência dos diferentes sujeitos que fazem parte daquele panorama. Não estamos falando de relações assépticas e sim de como os diferentes corpos são vislumbrados, aludidos e representados naquele ambiente, se potencializados ou negados, se sendo tocados cuidadosamente ou rechaçados ... Estamos falando de marcadores sociais de diferença, dentre eles, o quesito étnico racial.

Compreendemos que a ausência ou abordagem superficial da afetividade como princípio ou eixo essencial da Educação Infantil é uma tendência que ignora a pluralidade dos corpos e das vozes dos sujeitos dessa etapa educativa já que a afetividade atravessa os marcadores que compõem a identidade das pessoas que fazem parte daquele cenário – do qual destacamos o marcador étnico-racial.

#### Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE /CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 dez. 2009.

Santana, Patrícia Maria de Souza Um Abraço Negro: Afeto, Cuidado e Acolhimento na Educação Infantil. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Saberes e fazeres: modos de brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 17-22. (A cor da cultura, v. 5).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In.: BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112. (A cor da cultura, v.1).

# PRODUÇÃO DISCENTE SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO

NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROGRAMAS  
DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2010-  
2020)

*Mayara Mirelly da Silva*<sup>154</sup>

*Fábio Hoffmann Pereira*<sup>155</sup>

Trabalho financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do  
Estado de Alagoas (FAPEAL)

EIXO TEMÁTICO: Infâncias decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>154</sup> Graduanda de pedagogia (Universidade Federal de Alagoas), Maceió, Alagoas,  
Brasil. Contato: [mayara.mirelly@cedu.ufal.br](mailto:mayara.mirelly@cedu.ufal.br).

<sup>155</sup> Professor da Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, Alagoas, Brasil. Contato:  
[hoffmann@arapiraca.ufal.br](mailto:hoffmann@arapiraca.ufal.br).

## RESUMO

O trabalho apresenta um estudo sobre o volume de produção científica em programas de pós-graduação no Brasil sobre as relações de gênero, diversidade e sexualidade no currículo e no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, utilizamos a metodologia do Estado da Arte. A pesquisa consistiu no mapeamento de teses e dissertações coletadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes de 2010 a 2020. Como objetivo geral, tivemos a exploração das percepções de profissionais da Educação. Os resultados apresentados indicam a necessidade de formação continuada de profissionais da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Estado da Arte; Gênero; Currículo; Cotidiano; Educação Infantil.

## Introdução

O grande volume de produções científicas têm tornado cada vez mais necessário a ação da revisão literária ou como muitos optam por chamar “um estudo sobre o Estado da Arte” ou ainda um “Estado do Conhecimento”. Refletir sobre o que se tem produzido sobre um determinado tema até o momento atual, nos ajuda a compreender tanto os nossos progressos quanto os pontos que ainda precisam ser melhorados. A revisão literária nesse panorama pode ser comparada, como certa vez comparou Isaac Newton e John of Salisbury, a anões nos ombros de gigantes: os anões só conseguem “enxergar mais longe” por estarem apoiados nos ombros dos gigantes.

Uma pesquisa de “Estado da Arte” é um tipo de pesquisa bibliográfica que consiste em reunir todas as produções existentes sobre um determinado tema a fim de analisar os aspectos quantitativos e qualitativos das pesquisas encontradas, para posteriormente poder traçar um panorama sobre a pesquisa em determinada temática. Esse tipo de pesquisa é muito importante, dado que, nos ajuda, como afirma Norma Sandra de Almeida Ferreira,

responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Na mesma perspectiva, Magda Soares explica que

essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

A possibilidade de integração de diferentes perspectivas apresentadas na citação de Soares é outro ponto importante a ser discutido, dado que, com a flexibilização das fronteiras do conhecimento, as pesquisas produzidas atualmente assumem uma pluridisciplinaridade, antes ausente. Compreender como diferentes áreas do conhecimento discorrem sobre um determinado tema, nos ajuda, como aponta Ferreira (2002, p. 12) a contar a História da produção acadêmica, sendo de suma importância para entendermos os avanços e as lacunas existentes nesse campo.

A educação institucionalizada de bebês e crianças pequenas ganhou fôlego no Brasil a partir do final dos anos 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desde então, o campo dos estudos da Infância e sobre as crianças ampliou-se enormemente. No escopo de trabalhos sobre a Educação Infantil, uma diversidade de temas ganha destaque. O estudo aqui apresentado explorou e apresentar uma discussão sobre a produção discente em programas de pós-graduação no Brasil sobre Relações de gênero no currículo e no cotidiano da Educação Infantil, produzida entre 2010 e 2020.

#### Metodologia

A primeira busca aconteceu na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES pelas entradas “Gênero”, “Diversidade” e “Educação Infantil”. Essa busca retornou um volume de 46 trabalhos, sendo 38 dissertações e 8 teses, conforme apresentado no Quadro 1. Em seguida, passamos a uma análise dos resumos das Teses e Dissertações encontradas, visando selecionar apenas aqueles que possuísem uma relação mais próxima com os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na primeira busca

<b>ANO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOCTORADO</b>	<b>TOTAL</b>
2013	7	0	7
2014	3	1	4
2015	8	1	9
2016	2	1	3
2017	6	1	7
2018	8	0	8
2019	4	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>8</b>	<b>46</b>

Fonte: Elaborado pela autoria deste trabalho.

Após a leitura dos resumos das Teses e Dissertações, a quantidade de trabalhos foi reduzida para onze produções. A partir da leitura dos resumos, pudemos perceber que os trabalhos apresentavam cinco temáticas principais, ainda que alguns trabalhos pudessem ser classificados em mais do que uma temática:

1. Interações entre/com crianças e a aprendizagem de padrões de masculinidade e feminilidade,
2. Crianças que rompem ou atravessam as fronteiras (ou bordas) de gênero,
3. Percepções de professores sobre gênero na Educação Infantil,
4. Indicações de que sejam desenvolvidas atividades e experiências nas quais as crianças possam ser confrontadas com estereótipos de gênero ou refletir sobre a produção de desigualdades entre homens e mulheres,
5. Homens no exercício da docência na Educação Infantil

Dentre as cinco temáticas encontradas, aquela que mais correspondia aos objetivos da pesquisa foi *“Interações entre/com crianças e a aprendizagem de padrões de masculinidade e feminilidade”*. Esta temática contava com 7 trabalhos, sendo 6 dissertações e 1 tese. Na terceira etapa, os sete trabalhos foram lidos na íntegra e fichados. As fichas de leitura foram o material principal utilizado para as análises a seguir.

Uma dificuldade vivenciada pela equipe que desenvolveu o estudo foi em relação ao acesso a trabalhos que foram produzidos e cadastrados anteriormente à instituição da Plataforma Sucupira. Não conseguimos acesso aos trabalhos dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2020. Sendo assim, nossa análise foi realizada apenas com as produções dos anos de 2013 a 2019. Essa questão abre uma interessante discussão sobre o acesso aos produtos da pesquisa em nosso país. Ao que podemos observar, muitos dos trabalhos resultantes das pesquisas de mestrado e doutorado, após concluídos, não possuem muita circulação, além de ter um acesso dificultado. Sobre os trabalhos produzidos em 2020, a dificuldade de acessá-los refere-se à demora para aparecerem nos resultados das nossas buscas.

#### Resultados e Discussões

Pela leitura que fizemos do material, percebemos a indicação de que mesmo não havendo indicações explícitas de nenhum documento que oriente o não trabalho com gênero e diversidade desde a educação infantil e apesar dos muitos trabalhos desenvolvidos pelo Brasil sobre esse tema, ainda há a necessidade da formação de professores voltada para as relações de gênero, pois segundo a literatura encontrada os cursos de formação de professores não trabalham com esta temática, além de está ausente da formação inicial.

Como dito anteriormente, o grande volume de produções científicas têm tornado cada vez mais necessária a ação da revisão de literatura, ou seja, os trabalhos conhecidos como “estado da arte”. Desta mesma forma, só conseguiremos avançar cientificamente se analisarmos criticamente nossas produções. Foi partindo desse pressuposto que os resultados foram produzidos, pois não nos interessava apenas saber o quanto se tinha produzido sobre o tema, mas qual aspecto do tema estava sendo privilegiado e qual estava em negligência.

Como pudemos observar anteriormente, as pesquisas relacionadas à temática das interações entre as crianças relacionada com a aprendizagem de padrões de masculinidade e feminilidade possuem o foco nas interações das crianças com seus pares e com o mundo que



as circundam. Poucos foram os trabalhos que analisavam a postura dos professores frente às interações das crianças ou que buscavam compreender padrões de masculinidade e feminilidade enraizados nos professores.

Outro ponto destacado nos trabalhos que merece discussão foi o receio de professores em tratar sobre as questões de gênero, seja para conversar com as crianças sobre desigualdade entre os gêneros, seja para lidar com crianças que rompem fronteiras de gênero. Isso se deve à ausência de uma formação inicial que trate dessa temática e da falta de formação continuada que prepare os professores para essas situações.

Ainda, podemos notar a ausência de trabalhos na temática referente à Análise de Documentos Oficiais, tanto na legislação (LDB, PNE, por exemplo) e também em orientações curriculares, como Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, referenciais locais de orientação e projetos político-pedagógicos de instituições educativas. Considerando que esses documentos fazem parte do currículo escolar e entendendo o currículo como um campo de arena política e de extrema importância para a sociedade, dado que, é por meio deste que construímos o perfil de formação humana, a ausência das relações de gênero nesses documentos traz grandes impactos sociais, econômicos e políticos (SILVA *et.al.*,2021).

Uma vez omitidos do currículo, questões que tratam de marcações identitárias ou que deixamos de olhar para as diversas culturas que formam nossa sociedade, para reproduzir padrões que excluem grupos minoritários, estamos ensinando as crianças um código que futuramente poderá desembocar no fortalecimento de desigualdades e opressões. É preciso que as escolas pensem no currículo para além de uma teoria tradicional, isto é, preocupada apenas com a transmissão de conhecimento. Ir além é considerar crianças e jovens como pessoas completas, não meramente do ponto de vista cognitivo, mas social, afetivo e físico também. Essas questões são fundamentais para a Educação Infantil, com o desenvolvimento integral como finalidade (BRASIL, 1996).

### Conclusão

Diante do exposto, é notória a importância que essa pesquisa assume em vários aspectos da educação, seja no tocante a formação de professores, seja com relação a um olhar mais analítico sobre a homogeneidade da produção do conhecimento em nosso país. Para além da catalogação da quantidade de produções acadêmicas, essa pesquisa nos leva a refletir principalmente sobre como a pesquisa tem sido produzida. Um olhar mais atento para essa questão nos permite notar o quanto a pesquisa acadêmica tem contribuído realmente para avanços, e o quanto ela tem sido utilizada como reprodutora de antigos conceitos, dissonante da realidade e das necessidades atuais.

No que concerne à formação de professores, podemos perceber, através dos resultados obtidos da análise dos trabalhos, que o currículo de formação desses profissionais continuam embasados nas exigências de uma sociedade anterior, não acompanhando as exigências de uma sociedade contemporânea. Essa formação deficitária faz com que os professores assumam a sala de aula despreparados para as exigências atuais dos alunos, fortalecendo muitas vezes desigualdades, ainda que de forma não intencional.

Contudo, para intervir nessa questão é necessário antes de tudo de um olhar crítico-reflexivo para as legislações educacionais, assim como, para os documentos norteadores da prática escolar, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico. Entender os fundamentos e teorias que norteiam esses documentos auxilia não só a compreender que tipo de educação está sendo oferecida, mas principalmente que o tipo de sujeito que se aspira formar.

Diante disso, essa pesquisa surge como uma lâmparina a fim de guiar profissionais da educação e pesquisadores, iluminando os pontos obscuros que corroboram para a prevalência de uma educação segregadora que segue deixando à margem uma minoria, que compõe a maioria do quantitativo, de instituições educativas principalmente àquelas de caráter público.

### Trabalhos lidos na íntegra

AQUINO, Vanessa Gomes de. Gênero na Educação Infantil:  
Investigando a prática pedagógica de professores do município de

Vitória da Conquista – Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/VANESSA-GOMES-DE-AQUINO.pdf>.

BERTUOL, Bruna. Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), 2013. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/604>.

CESPEDES, Cristiane Rojas. Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as. Dissertação (Mestrado em Educação). Rondonópolis: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/636>.

GARCIA, Juliana Lopes. Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: Uma análise na perspectiva Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000185419>.

MOTTA, Darci Aparecida Dias. Do silêncio ao desconforto: A prática de educadoras da Educação infantil frente à sexualidade das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5140179](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5140179).

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Socialização de gênero na Educação Infantil: Uma análise a partir da perspectiva das crianças. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARSGDT>.

VIDAL, Marinalia Lemos Gonçalves. Relações de gênero no cotidiano escolar de professoras da Educação Infantil no contexto das mudanças sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2019. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/19072019\\_105853\\_marinalialemosgoncalvesvidal\\_ok.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/19072019_105853_marinalialemosgoncalvesvidal_ok.pdf).

#### Referências

SILVA, Edna Carvalho da *et al.* A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 4, n. 13, 2021. p. 56-78. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11886>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, 2002, pp. 257-272. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp>.

SOARES, Magda. Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

# DE(S)COLONI- ZANDO INFÂNCIAS

de Walter Benjamin a Conceição Evaristo

*Perseu Silva*<sup>156</sup>

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

RESUMO

Partindo da crítica de Walter Benjamin ao projeto de infância moderna, buscamos com o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, trazer as infâncias contemporâneas para discussão interseccionando-as com raça, classe, gênero e território. Entendendo a literatura como campo de teoria social, refletimos especialmente sobre as infâncias negras no Brasil, colocando as ideias de genocídio do negro brasileiro e de necropolítica como lente para pensá-las, propondo, assim, sua de(s)colonização enquanto conceito.

Palavras-Chave: Infâncias. Literatura. Raça. Negras/os. Genocídio.

Introdução: crítica à infância moderna

Em geral, quando falamos de infância, faz-se referência a um ser humano ideal, abstrato, universal. Essa fala recorre ao conceito colonial moderno da burguesia e do projeto que esta tem para sua

---

<sup>156</sup>Doutorando em Educação (ProPEd/UERJ) e bolsista CAPES-PROEX. Docente do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: [perseu@yahoo.com](mailto:perseu@yahoo.com)

prole. É na infância que a burguesia projeta seu futuro, como continuação do seu patrimônio e de seus ideais, marcado direta e normativamente por idade, raça, gênero, classe.

A infância é estabelecida como algo branco, angelical, puro, cristalizado e inocente, um projeto de futuro almejado, algo a ser construído. A criança precisa ser protegida, instruída e, ao mesmo tempo, incluída nos contextos sociais que asseguram seu pertencimento de raça, de classe e de gênero, vindo gradativamente a reproduzir seus valores e modos de ser e de estar no mundo.

Benjamin (2009, p.122) afirma que “a burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores”. E continua fazendo-nos pensar também sobre o conceito de família: “a criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família.” Para o autor, as crianças não são algo inacabado, mas pessoas que existem socialmente e que atuam nos lugares onde vivem, constituindo suas experiências. As infâncias vivem o mundo como ele é, explorando a realidade, contextualizando o que se vive na história da humanidade e com muitos “espaços vazios”, de brechas para a tessitura de outras experiências. Para o filósofo, as infâncias são compreendidas como potência.

Foi o chanceler alemão Otto von Bismarck que organizou a realização da Conferência de Berlim (1884 - 1885), onde países europeus repartiram territórios africanos para serem neocolonizados. Entre 1884 e 1919, o Império colonial alemão teve sob seu domínio Togolândia (atual Togo), Camarões Alemães (atual Camarões), África Alemã do Sudoeste (atual Namíbia), África Alemã Oriental (atual Tanzânia) e outros territórios, chegando a terceira maior força colonial em África. Em 1904, por exemplo, para suprimir a insurgência que havia se rebelado na África Alemã do Sudoeste, o exército alemão combateu e matou dezenas de milhares de pessoas, configurando o que é tido como o primeiro genocídio do século XX.

Benjamin observa na Alemanha a ascensão de uma modernidade e posteriormente do fascismo. Porém, como nos diz Mignolo (2017), a colonialidade é o lado mais escuro da modernidade. E é Fanon (2022, p.367) que nos indaga refletindo sobre certa decisão do poder francês

na Argélia: “o que é o fascismo se não o colonialismo no seio de países tradicionalmente colonialistas?”.

Benjamin viveu algumas das feridas expostas, sangrando, da modernidade/colonialidade, com seu modelo econômico capitalista, seus valores burgueses. O filósofo foi crítico ao projeto de infância moderno. No contexto europeu, ele dava conta que esse projeto excluía a classe trabalhadora e mantinha a lógica da sociedade de classes. Também colocava as infâncias como potências, tirando-as do lugar da tutela, do controle.

Como podemos dar um giro no pensamento crítico do filósofo fazendo emergir a realidade da colonialidade em que vivemos no Brasil? Como pensar as infâncias que não são as do projeto colonial/moderno, mas também não são as filhas da classe trabalhadora europeia?

Para dar continuidade a essa discussão, é necessário compreender duas ideias que devem servir de lente aos olhos do leitor. Abdias Nascimento (2016, p.115), ao elaborar a ideia de genocídio do negro brasileiro, nos diz: “o negro no Brasil está sendo rapidamente liquidado nas malhas difusas, dissimuladas, sutis e paternalista do genocídio mais cruel de nossos tempos”. Já Achille Mbembe (2018, p.18), ao desenvolver a ideia de necropolítica, afirma: “a política de raça, em última análise, está relacionada com a política de morte”. As ideias de genocídio do negro brasileiro e de necropolítica, então, devem seguir conosco nas entrelinhas de nossas análises.

#### De(s)colonizando infâncias

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é um conto do livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2016). O livro narra histórias de pessoas negras, sendo a maioria moradoras de territórios periféricos, enfrentando dilemas que vão desde questões amorosas à violência cotidiana. Se você não leu o conto, se possível, o leia antes de continuar. Este texto traz inevitáveis spoilers.

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. (EVARISTO, 2016, p.72)

Ao longo do conto, não sabemos o nome dos filhos de Benícia. Fica, assim, evidente a escolha da autora sobre a centralidade feminina da narrativa. O filho mais velho, o primeiro, é soldado do exército. Já o segundo é “soldado” do tráfico. Os filhos mais velhos são, de certa maneira, o ponto oposto das meninas. Crescidos, buscam um mesmo destino, mas tentam alcançá-lo em caminhos diferentes. A presença deles no conto traz para a mãe um mundo de incertezas acerca do futuro dos filhos e, por consequência, também das filhas. Benícia é uma trabalhadora esgotada que enfrenta todas as dificuldades para sustentar a casa. Pensa em trabalhar mais para aumentar a renda.

Teve a impressão de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. (EVARISTO, 2016, pp. 74- 75).

Conceição constrói uma personagem mãe, rompendo com representações estereotipadas da mulher negra, em geral, colocada na literatura como a mãe preta, cuidando dos/as filhos/as da “casa grande”. Também o faz com as meninas negras com seus brinquedos, “Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados” (EVARISTO, 2016, p.72), que fazem coleção, experimentam as situações lúdicas, mas encaram a realidade na qual vivem. Têm seus brinquedos que não estão em bom estado e os guardam em uma caixa de papelão.

Conceição cria a experiência de Zaíta-criança com sua figurinha-flor, que é a imagem de uma menina carregando flores, narrando como aquele brinquedo desperta os sentidos da menina pela beleza que ela vê e pelo cheiro que exala. Essa relação faz o conto desenrolar. No início, ela espalha as figurinhas pelo chão em busca daquela figurinha. Quando percebe que o brinquedo desapareceu, acaba focada em sua procura. Como muitas crianças, a menina coleciona figurinhas e tem a sua preferida. Como outras crianças, ela também se distrai em seus pensamentos.

Diferente das crianças “do asfalto”, dos filhos da burguesia ou das crianças criadas em apartamento, muitas crianças da favela conhecem o bairro em que vivem, usufruem de suas ruas, ruelas, becos; conhecem os vizinhos, os comerciantes; vivem em comunidade. Não é que a estrutura da favela seja necessariamente pensada para



as crianças. Mas lá elas estão, vivem e convivem, disputam espaços e se educam. Outras maneiras de viver a infância são produzidas em condições sociais diferentes do contexto urbano burguês. Mas, como se trata de crianças, essa vivência no/do território também é feita com limites. Não é para ir “longe de casa”. Além disso, havia códigos locais que indicavam situações de risco.

Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaita procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... (EVARISTO, 2016, p.76).

Não há romantização da condição de vida das populações negras que vivem nas favelas das grandes cidades. O conto de Conceição nos narra essa vida, suas preocupações, suas dificuldades e expõe as situações de vulnerabilidade, de pobreza, de violência vividas pela mãe e pelas crianças. As narrativas não são focadas numa vitimização. Essas situações são trazidas dentro da complexidade social de tais questões. E, nesse quesito, encontramos a marginalização do território da favela com a ausência de políticas estatais, cuja principal presença do Estado é marcada pela militarização da vida. Não é o lugar em si violento, a violência está no racismo, nas desigualdades históricas. Está no Estado só se faz presente pela farda da polícia, subindo a favela com seu camburão, armas em punho e projéteis que se direcionam às ruas e aos becos, às casas, aos bares e às vendinhas. Ou seja,

Assim, por meio de uma intensa densidade literária, Conceição Evaristo representa uma realidade permeada de violências e degradações diversas que se mostram de forma lírica, com uma visão de mundo que ao mesmo tempo em que se coloca como realista também é capaz de fazer uma crítica contundente dos nossos dias. (MORAES E SOUZA, 2019, p.101)

As escolhas estéticas e políticas de Conceição, com as denúncias sociais, andam juntas em suas produções literárias. Por isso, é evidente no conto a exposição das situações de pobreza e de violência, especificamente em territórios periféricos. Ao trazer o foco na experiência feminina e mais especificamente na vida de duas meninas, Conceição intersecciona a realidade social vivida.

Ao analisar contos de Conceição Evaristo, dentre os quais “Zaita...”, e mais outros de Esmeralda Ribeiro, Pereira (2016, p.39) nos diz:

Os contos representam espaços repletos de vulnerabilidade social, sendo as narrativas construídas a partir de situações diversas de exclusão e violência. Não apenas as condições sociais, mas também as econômicas e culturais consistem em relações vulneráveis, atravessadas por questões étnico-raciais, de gênero e de classe social.

Desta maneira, a leitura do conto precisa ir à sua complexidade criativa. Talvez seja mais fácil fazer evidente a pobreza, a violência, uma ideia de “perda” da infância. Conceição não foge dessas temáticas, mas cria personagens que são humanizadas/os, não apenas vítimas dos sofrimentos de problemas sociais. No seio de uma família negra pobre moradora da favela, ela produz uma família com seus laços afetivos e com seus inúmeros problemas. Não há romantização, mas não há vitimização.

Conceição nos narra o afeto, o amor, o cuidado, a preocupação de umas/uns personagens com outras/os. A irmã que procura sua gêmea triste com as notícias que tem para dar; é o segundo filho que vez ou outra compra algo para Zaíta; é a mãe preocupada com esse segundo filho e as “escolhas” que fez para vida; a mesma mãe que deixa dinheiro embaixo do travesseiro para o primeiro filho. A própria raiva da mãe se equipara à vontade de cuidar e proteger filhas/os diante da força das desigualdades e da violência. O ato de bater, que obviamente não se justifica, mas que é o limite de uma mulher negra trabalhadora mãe esgotada, observando suas/seus filhas/os crescerem. Uma mulher que sente raiva, cansada, tensionada pela pobreza e que se irrita quando as meninas deixam os brinquedos espalhados pelo chão da casa pequena. Ela vai despedaçando a boneca num descompasso emocional de quem precisa lidar com as necessidades diárias, o salário que não cobre as compras e contas, com a educação das/os filhas/os, com a violência que bate à porta e com o pensamento sobre o futuro diante de um presente esmagador. Na velocidade de moer gente do capitalismo, não há tempo para o diálogo. A vida é um corre. A rigidez com que a mãe impõe regras e castigos para as meninas disputa força com as outras situações que elas vivem na favela.

Onde está o Estado? Vai aparecer apenas pela farda policial e suas incursões na favela? Vai ser a ameaça feita pelo Conselho Tutelar, com o ECA em punho, de tirar a guarda das crianças? Vai ser a escola

que chama a mãe para dizer que as crianças são impossíveis, que não aprendem, que serão reprovadas? Onde estão as políticas públicas?

Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, no chão. (EVARISTO, 2016, p.76).

Na procura por sua figurinha-flor, a menina encontra “flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar”. É Naíta, a irmã gêmea, a primeira familiar a encontrar Zaíta sem vida. Nesse momento, ela diz: “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”. Talvez, fosse mais simplório dizer que a menina diz a frase por inocência diante da cena da irmã morta. Porém, incorremos no risco de negar a Naíta o estado de choque que uma cena como aquela nos causa. A ideia da inocência tem negado às crianças o direito de saber e de conversar sobre as situações que lhes atinge a vida. É uma ideia do projeto colonial moderno, que tutela para controlar dizendo proteger.

A frase de Naíta traz em si a imersão em um estado de choque, como se ao ter que lidar com a violenta morte de sua irmã, a menina quisesse voltar aos problemas cotidianos e íntimos que viviam em casa entre si e com a mãe. Tanto Zaíta, assassinada enquanto busca seu brinquedo, quanto Naíta, em choque ao encontrar a irmã morta, representam a resistência e a insistência de uma infância que, contra um sistema racista que as exclui, que as elimina, ainda persiste em brincar, em fabular, em narrar. A luta pela sobrevivência passa por essa resistência e por essa insistência.

### Conclusão

Conceição narra o coletivo das vidas das populações negras. Ao compreendermos os conceitos de genocídio do negro brasileiro (NASCIMENTO, 2016) e necropolítica (MBEMBE, 2018), explicitamos que o projeto colonial moderno não tem outro plano para as infâncias negras ou qualquer outra que não seja aquela que representa a continuidade da burguesia. Foi o processo colonial seguido da colonialidade instituída que colocou a raça como primeiro recorte para organizar o poder, os conceitos, as instituições no mundo, por isso, movemos a ideia com um giro para que seja possível outra mirada.

Não é a favela o lugar perigoso, não é a mãe que é raivosa, não são as meninas que “perdem a infância”, há um projeto de genocídio das populações negras. Onde se pode, se extermina a vida, os meios e os modos de viver, se criminaliza as formas de ser e de estar, se estigmatiza a mulher negra e a criança negra. A literatura de Conceição é resistência desses processos de extermínio.

#### Referências

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. D.. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.

MORAES, Claudia. L. G.; FERREIRA SOUZA, Fernanda. Desigualdade social e violência na literatura negra brasileira: uma análise da infância perdida em contos de Conceição Evaristo. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, [S. l.], v. 2, n. 3, 2019.

Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/10073>. Acesso em: 26 jul. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016

PEREIRA, Rodrigo da Rosa. A periferia em Conceição Evaristo e Esmeralda Ribeiro: questões de gênero, raça e classe. estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 49, p. 33-50, set./dez. 2016.

# GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

**Limites e possibilidades num Centro de  
Educação Infantil na Cidade de  
Salvador/BA**

*Maria Patrícia Figueiredo Soares<sup>157</sup>  
Nanci Helena Rebouças Franco<sup>158</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>157</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Raciais na Educação Infantil (ERÉ) da FACED/UFBA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2001). Professora da Educação Infantil SMED/Salvador/Bahia E-mail: patriciafigueiredo70@hotmail.com

<sup>158</sup> Professora Associada IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), da FacEd/UFBA e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÉ), da FacEd/UFBA. E-mail: nanci.franco@hotmail.com.

## RESUMO

O texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em curso realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que objetiva analisar os limites e possibilidades vivenciadas pela Gestão Escolar no trato das relações étnico-raciais em um CMEI X em Salvador. Do ponto de vista teórico-metodológico, ancora-se nos Estudos Pós-coloniais, numa abordagem qualitativa, e tem como método de procedimento o estudo de caso, a partir dos estudos de Paro (2016), Monção (2022), Campos e Fernandes (2015), Gomes (2007), Cavalleiro (2018), Dias (2007), Franco (2000), Santos (2015). Os resultados iniciais apontam mudanças na compreensão da importância da gestão democrática com participação dos sujeitos na sua diversidade, apontando caminhos para combater o racismo e as demais desigualdades.

Palavras-Chave: relações étnico-raciais, gestão escolar, educação infantil, democracia

## Introdução

O interesse em pesquisar sobre o papel da gestão escolar no trato das relações étnico-raciais nas Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Salvador/BA, tem a ver com os estudos e reflexões construídos nos grupos que tratam sobre as crianças e infâncias na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a saber Erê - Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Raciais na Educação Infantil e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), dos quais faço parte. Os encontros nos grupos têm provocado reflexões importantes a respeito do meu fazer enquanto professora militante no combate às desigualdades raciais, bem como a relevância de construir ações afirmativas nas escolas em torno dessa temática na educação infantil. A partir da minha experiência de mais de 20 anos na rede municipal de Salvador, percebo a forma como as relações raciais tem sido abordada nos espaços de Educação Infantil: as potencialidades das crianças negras ganham destaque em eventos festivos, principalmente no mês de novembro; apesar disso, durante todo o ano a cultura negra fica invisibilizada. Vitor Paro (2001), diz que: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí”. A mudança dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras, desempregadas, excluídas, mas presentes nela. Assim, é necessário democratizar a proposta

pedagógica para que essa contemple as orientações do Plano Nacional da Educação (2014/2024), a Lei nº 10639/03, no sentido de combater o racismo e as demais desigualdades que interferem nas práticas pedagógicas e nos processos escolares desde a primeira infância.

Compreende-se que o debate sobre o tema relações étnico-raciais apresenta grande relevância no âmbito acadêmico, social e político. É de suma importância trazer para dentro das escolas a contribuição do povo negro na história e cultura brasileira. As crianças desde pequenas, precisam conhecer a beleza de ser negro, a partir da história e cultura africana viva e presente em nosso “jeito de ser e viver”, expresso na diversas contribuições do povo negro na formação do Brasil. Entender esse legado fortalece a auto-estima e, conseqüentemente, colabora no processo de construção identitária.

O aprofundamento dentro da escola, das discussões raciais apontam pela necessidade de reconsiderar a sua estrutura, o currículo, os tempos e os espaços uma vez que a rigidez da conjuntura escolar não tem sido o lugar confortável para a população negra dado o seu caráter excludente (GOMES, 2001). Não podemos normalizar que as práticas pedagógicas abordem o povo negro de forma pejorativa e folclorizada, fortalecendo ainda mais nas crianças pretas a rejeição de si mesmas e aos seus assemelhados étnico-raciais, como diz Ana Celia da Silva em A representação social identidade o negro no livro didático (2019). Neste sentido, o trabalho na gestão escolar, por mais de uma década, tem me feito enxergar de perto as constatações de Santos (2015, p. 194) quando diz que as práticas pedagógicas, e em especial da gestão, configuram-se como carro chefe no enfrentamento às desigualdades vivenciadas pelas crianças negras nas creches e nas pré-escolas. Diante o exposto, o meu interesse é compreender os limites e desafios enfrentados pela gestão escolar no trato das relações raciais. Espera-se que o estudo possa contribuir para fortalecer e/ou ampliar gestões mais democráticas na rede municipal de ensino, a partir da compreensão da importância da história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços formais de educação.

A Gestão Escolar e as Especificidade da Gestão da Educação Infantil

A busca pela democratização da escola pública teve, na Constituição Federal de 1988, um marco importante que foi a gestão democrática do ensino público na forma da Lei. (BRASIL, 1988, art. 206, § 6). Essa conquista se deu como resultado de lutas dos movimentos sociais organizados na construção da Constituição e se estendeu até promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996, quando este novo modelo de administrar a escola pública ganhou corpo.

Segundo Campos e Fernandes (2015, p. 142), a gestão escolar traz no bojo da sua história diversas concepções e perspectivas teóricas, ora como mecanismo democrático de intervenção da realidade, ora numa perspectiva de administração empresarial. Desta forma, percebemos que tais concepções estão presentes no chão da escola, trazendo implicações na prática da gestão, uma vez que, a construção de uma escola numa perspectiva democrática exige dos profissionais de educação formação, estudo e conhecimento para que se busque a efetivação dos dispositivos que estão nos documentos legais.

A literatura que trata da gestão dos espaços da educação infantil é escassa. Segundo Campos e Fernandes (2015, p. 142), [...] “a existência de produção insuficiente sobre a Gestão da Educação Infantil, no Brasil, demonstra uma falta de preocupação em discutir as especificidades deste segmento”. Logo, percebe-se que a forma de administrar e coordenar os ambientes da educação infantil está ancorada em uma concepção de administração nos moldes utilizados na gestão dos espaços do ensino fundamental.

Vale ressaltar que assim como a gestão escolar, a Educação Infantil foi defendida pelos movimentos sociais, principalmente pelo movimento de mulheres. Logo, nasceram no campo das lutas da sociedade civil organizada pela Constituinte de 1988. Entretanto, este segmento ainda enfrenta obstáculos de espaço e de reconhecimento. De acordo com Monção (2022, p. 32), “ao colocar a creche e a pré-escola no capítulo da Educação, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu o debate e os movimentos no que tange à educação infantil no seu caráter público e universal”. Contudo, a universalização da educação infantil como direito de todas as crianças do território brasileiro, enfrenta desafios na sua implementação, inclusive está explícita como a primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE).



Existe uma grande lacuna entre o que é legislado e o que de fato acontece na política de educação e, conseqüentemente, no sistema educacional brasileiro. Conforme Monção (2020), tais políticas necessitam de “sustentação legal e financeira, e de supervisão do Estado com relação aos serviços prestados”. Nessa perspectiva, é notório que as políticas chegam no “chão da escola” responsabilizando os atores - gestores e professores - daquele espaço pela sua implementação. Sendo assim, evidencia-se que muitas vezes os referidos desconhecem a política educacional construída em outros espaços decisórios, cabendo à equipe escolar desenvolver as ações desta política nas unidades escolares e nos Centros de Educação Infantil. Para Monção (2020, p. 41):

As políticas de educação infantil devem se constituir como possibilidades de tornar reais as conquistas advindas da legislação. Para isso, é preciso encontrar caminhos que permitam romper com os baixos recursos destinados à expansão e à manutenção, especialmente das creches, com a proliferação das redes paralelas de educação de crianças de 0 a 3 anos e com as lacunas existentes na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na primeira infância.

Trazer essas políticas para o campo da prática vivenciadas no chão da escola passa pela necessidade de compreender a “Educação Infantil como direito dos/as trabalhadores/as e das crianças” (ROSEMBERG, 2015). Isso significa, traduzir na prática o que está estabelecido pela LDBEN sobre a EI (1996, art. 29),

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os 06 anos de idade, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Desse modo, a garantia desses direitos passa pela necessidade de reconhecimento da creche com direito das crianças e das famílias. Isso exige uma relação dialógica entre a instituição de EI, as famílias, considerando suas especificidades e buscando ouvir o que as crianças pensam, o que gostam ou não gostam na instituição..

Salienta-se que os desafios para a construção de práticas democráticas passam pela escuta profunda das crianças, uma vez que as propostas pedagógicas terão sentido para as crianças se atenderem as suas curiosidades. (MONÇÃO, 2020, p. 41). Deste modo, é necessário considerar politicamente as falas das crianças, o que elas dizem e pensam, o que desejam aprender, buscando construir um currículo que considere as suas especificidades. “É importante que a

criança seja protagonista também na elaboração do currículo construído no coletivo com as crianças, e não somente, consumidora de um currículo feito para elas”. (SANTOS, 2021, p.10).

Diante das reflexões, proponho o seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e possibilidades da Gestão Escolar no trato das relações raciais no Centro Municipal de Educação Infantil X em Salvador? Parte-se do pressuposto que ao trabalhar a temática das relações étnico-raciais a gestão se depara as marcas do racismo estrutural como demarcador das relações e de práticas hegemônicas; escassez de conhecimento e pouco interesse em conhecer e estudar a História e Cultura Afro-Brasileira; além disso, depara-se com uma visão romantizada sobre as relações raciais, interpretações ainda ancorada no mito da democracia racial, formação docente respaldada no eurocentrismo; culpabilização das famílias e sobre as condições de vida das crianças atendidas. Por outro lado, as possibilidades surgem do olhar militante e problematizador, que sai do silenciamento e provoca a equipe a olhar para o contexto onde o CMEI está inserido, fazendo formação docente, buscando parcerias que discutam a temática da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a ampliar o olhar da escola.

A partir deste problema o objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e possibilidades vivenciadas pela Gestão Escolar no trato das relações raciais em um Centro Municipal de Educação Infantil X de Salvador. A partir disso, resalto os seguintes objetivos específicos: Conceituar gestão escolar e gestão democrática, considerando as especificidades da Educação infantil; Analisar se o perfil militante dos Gestores Escolares do CMEI X influencia na construção do trabalho pedagógico na escola; Analisar se o PPP do CMEI X está ancorado nos documentos legais que tratam sobre relações raciais na educação; Levantar possíveis dificuldades enfrentadas pela gestão no trato das questões raciais e as estratégias utilizadas para resolver e/ou minimizar essas dificuldades; Levantar possíveis práticas docentes antirracistas na Educação Infantil do CMEI; Descrever as relações estabelecidas pela gestão com os trabalhadores em educação, com as crianças e suas famílias e a comunidade do entorno da escola.

### Abordagem Metodológica

Do ponto de vista teórico-metodológico, é uma pesquisa ancorada nos estudos pós-coloniais, concebidos como uma necessidade de quebra do paradigma colonial. Essas abordagens pós-coloniais evidenciam a necessidade de desvelar outro mundo e outras culturas que foram apagadas pelos colonizadores. Entender a cultura afro-brasileira e indígena é fundamental para construção de uma escola mais plural e democrática. Aguiar (2016, p. 275) nos diz :

Os estudos pós-coloniais incorporam algumas questões de classe e das respectivas formas de opressão das elites coloniais e hegemônicas e também das teorias culturalistas, no que faz referência às diferentes formas de opressão e discriminação dos diversos excluídos. Interpretam a modernidade a partir de outro lugar, enfatizando a necessidade de fazer uma nova leitura do processo de colonização.

A tese marxista traz contribuições importantes para a investigação da história da educação brasileira; seus avanços, suas contradições e seus retrocessos, colaborando no sentido de entender a contradição entre a democracia e o racismo, participação e exclusão, crianças negras e a branquitude no currículo, bem como o processo contínuo de luta para a transformação da realidade. Minayo (1996, p. 169), interpretando autores marxistas traz essa importante sinalização:

[...] nada é eterno, fixo, ou absoluto. Portanto não há nem idéias, nem instituições nem categorias estáticas. Toda a vida humana é social e está sujeita a mudanças, a transformação é perecível e por isso toda construção social é histórica.

Neste prisma, é preciso entender a realidade da prática que está posta, compreendendo a relação dialética entre ser e estar no mundo em constante transformação, pois de acordo com Minayo (1996, p.73):

É na práxis, na perspectiva dialética que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência. Noutras palavras, a transformação das nossas idéias sobre a realidade e a transformação da realidade caminham juntas.

### Considerações Finais

Considerando que o racismo estrutural é vivenciado cotidianamente pelas pessoas pretas em todos os espaços sociais, inclusive na escola, a pesquisa tem apontado dados importantes na tentativa de democratizar as relações dentro do CMEI considerando as diferenças étnico-raciais presentes.

Enfrentar o que está posto pelo colonialismo, que nos impõe um currículo eurocêntrico, que desconsidera a maioria das crianças negras, exige muito mais do que um olhar crítico. Exige reflexão constante da realidade, construindo ações efetivas que colaborem na transformação da realidade.

Ressalta-se que a pesquisa que se propõe a analisar os limites e possibilidades vivenciadas pela Gestão Escolar no trato das relações étnico-raciais em um CMEI X em Salvador, aponta alguns movimentos de democratização e participação das famílias na gestão do CMEI, busca efetiva no compartilhamento da educação das crianças, bem como o fortalecimento da parceria com as professoras e os demais profissionais de educação. Além disso, percebe-se a ampliação de uma discussão efetiva e construção de uma proposta pedagógica com foco na educação antirracista, bem como um trabalho efetivo no combate a possíveis práticas racistas dentro do CMEI.

Compreender que a gestão democrática na sua essência passa pela participação dos sujeitos na sua diversidade e isso significa também combater o racismo e demais desigualdades.

#### Referências

AGUIAR, Jorissa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional, Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá providencias correlatas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares Nacionais para a educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em <[portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4858-orientacoes-curriculares-ed](http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4858-orientacoes-curriculares-ed)>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 2013.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Negras Imagens: Um estudo sobre os alunos negros da escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu. 2000. 223 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) Racismo e Antirracismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MINAYO. Maria C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão da Educação Infantil: Cenários do Cotidiano. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

PARO, Vitor Henrique. Por Dentro da Escola Pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000

SANTOS, L. S. dos. O que a escuta das crianças revela sobre os currículos praticados na Educação Infantil?. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5119>>. Acesso em: 4 set. 2023.

SANTOS, Leonardo Moraes dos. O provimento do cargo de diretor escolar e suas implicações nos processos de gestão democrática da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Marta Alencar dos. A primeira infância negra e a gestão das instituições de educação infantil. Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 5, n. 2, p. 193–205, 2016. DOI: 10.30620/p.i.v5i2.2173. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2173>. Acesso em: 4 set. 2023.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

# EU, MENINO DO PELÔ

## Direitos, ancestralidade e memória

*Maria Patrícia Figueiredo Soares<sup>159</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Relato de prática

### RESUMO

Esse texto tem como objetivo refletir sobre as vivências das crianças negras, que “o racismo não comeu” (NUNES, 2016) no contexto de um CMEI em Salvador na Bahia. Isso ocorre a partir das experiências das crianças no desenvolvimento do projeto “Eu menino do Pelô: Direitos, Ancestralidade e Memória” que contribuem nos seus processos de construção da identidade, enquanto sujeitos históricos e de direitos. Fundamenta-se nos estudos de Nunes (2016), Gomes (2019)

---

<sup>159</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Raciais na Educação Infantil (ERÊ) da FACED/UFBA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2001). Professora da Educação Infantil SMED/Salvador/Bahia E-mail: patriciafigueiredo70@hotmail.com

Rosemberg (2014), Castro (2021), Franco e Soares (2020) buscando refletir o contexto da Educação Infantil como direito das crianças e suas famílias, bem como as vivências pedagógicas afrocentradas  
Palavras-Chave: Crianças Negras. Direitos. Memória. Ancestralidade.

### Introdução

Quando Mighian Danae Ferreira Nunes (2016) diz que as crianças negras estão vivas, pode parecer óbvio, mas na verdade é impactante. É significativo demais para quem está diariamente entre elas e com elas, educando, cuidando, amparando-as, nas mais diversas formas, percebendo as ausências do Estado em suas vidas e das suas famílias.

Neste texto refletir sobre as vivências das crianças negras que o “racismo não comeu” (NUNES, 2016) - suas potencialidades, beleza e poesia – através das suas experiências no desenvolvimento do projeto “Eu menino do Pelô: Direitos, Ancestralidade e Memória”. Enfim, além discutir o contexto adverso em que as crianças vivem, mostrar as medidas encontradas pela equipe do CMEI na tentativa de educar e brincar fortalecendo vínculos afrocentrados com as crianças e suas famílias considerando “seu jeito de ser e viver” como afirma Makota Valdina (2005).

Desta forma, dialogo neste relato com as reflexões trazidas por Lucia Rabello de Castro (2020) quando discute a infância na América Latina, bem como sobre os direitos das crianças (e das famílias) da educação infantil apontados por Rosemberg (2014). As contribuições de Nunes (2016) quando trata das formas de existência das crianças negras diante do racismo “estrutural e estruturante”, e de Gomes (2019), fundamentais para entender a importância das vivências construídas pelas crianças no contexto de um CMEI, as dificuldades vivenciadas cotidianamente e as saídas encontradas para promover experiências significativas com as crianças pequenas.

### Olhar para a Infância

O nosso olhar sobre a infância, sempre foi carregado de um conceito único de infância, onde as crianças são frágeis, dóceis, inocentes, que não tem opinião sobre o mundo que a cerca e preferencialmente as

brancas. Isso porque compreendemos as infâncias imbuídos de conhecimentos produzidos e injetados na sociedade sobre uma lente racista que visa separar as crianças e suas histórias, seus territórios.

As políticas globalizantes e os princípios neoliberais têm interferido no nosso jeito de ver e pensar o mundo, se relacionar com as pessoas, as crianças e as infâncias, de fazer pesquisas e construir políticas. Castro (2020) traz importantes reflexões sobre as políticas hegemônicas do norte que em uma perspectiva globalizada, constrói uma concepção de infância desconsiderando as infâncias do sul. Este viés homogeneizante desqualifica as vivências infantis ditas periféricas, tradicionais, e que não atendem ao modelo colocado pelo norte global.

Castro (2020, p. 68) sinaliza que:

Uma busca mais atenta aos estudos do Sul, trará abundante evidência de que as práticas sociais a respeito da vida cotidiana das crianças e seu sentido de existência são adquiridos no âmbito dos espaços do lar e da vizinhança.

Em tempos de globalização, onde a “ênfase global tem invisibilizado o local” ( CASTRO, 2020, p. 68) a cultura e os modos de vida tradicionais precisam ser contemplados, trazendo vivências para as crianças ancoradas no contexto social onde vivem numa perspectiva descolonizada.

Os verdadeiros beneficiados com a riqueza produzida pela universalização global terão dificuldade de compreender como estes processos “ agravam os legados passados de desigualdades e injustiça” (CASTRO, 2021, p. 68). Nesta perspectiva, entendemos como o processo econômico está diretamente imbricado na manutenção das desigualdades sociais, na produção do conhecimento e de políticas públicas para as infâncias, nas escolas e nos currículos. Desta forma, precisamos apurar nosso olhar para o contexto desses espaços, dessas infâncias, suas famílias, suas histórias de vida, para poder trazer uma proposta que construa caminhos possíveis.

#### Olhar para a Infância Negra

Considerando a escola um lugar marcado por práticas racistas, onde o “silenciamento” reafirma cotidianamente um racismo “estrutural e



estruturante” (NUNES, 2016). As práticas pedagógicas no CMEI em que trabalho têm caminhado na contramão dessas prerrogativas. As práticas pedagógicas têm buscado olhar para a infância negra numa perspectiva afirmativa da sua “africanidade” compreendendo o conceito defendido por Silva (1995, p. 30-31 apud FRANCO; SOARES, 2020, p. 5):

O conceito de africanidades, concebido aqui como o legado africano que mulheres e homens escravizados deixaram para o povo brasileiro. Além desse legado ancestral, herdamos a capacidade de resistência como inventar um jeito de ser no Brasil ancorado na religião, na ciência, na tecnologia, e em outros patrimônios culturais mais conhecidos como culinária, ritmos musicais, gosto pela dança.

. Neste sentido, o olhar para o contexto leva em consideração as africanidades presentes no território, nas pessoas, na musicalidade, entre outros. Neste sentido, as práticas pedagógicas têm buscado trazer para as crianças o despertar para suas potencialidades no sentido de “defender que as crianças negras sejam vistas” (NUNES, 2016), como proprietárias de um saber, uma cultura e uma beleza ancestral.

Durante mais de seis anos trabalhamos com o projeto anual: Eu menino do Pelô, sendo que no segundo semestre de 2023 o CMEI trabalhou os direitos das crianças. Para tanto, dialogamos com as crianças, lemos histórias, como: Betina, de Nilma Lino Gomes, Maria Eduarda Agotiné de Gedalva da Paz, As tranças da minha mãe de Ana Fátima e, percebemos nessas literaturas a presença de mães e avós como grande referência para as crianças - pelo amor, autocuidado, arrumação dos cabelos com penteados e tranças como uma forma ancestral - pelo cuidado consigo mesmas e também com os outros membros da família. Decidimos homenagear então as avós e senhoras mais velhas da comunidade: trançadeiras, quituteiras, baianas de acarajé que guardam com elas saberes de seu povo.

As experiências foram riquíssimas. As crianças vivenciaram momentos deliciosos de contações de histórias, receberam visitas, se envolveram em conversas calorosas com personagens marcantes do Centro Histórico, como Dona Miraci, baiana acarajé do Praça da Sé, trançadeiras de grande referência como Negra Jhô<sup>160</sup>. Além de

---

<sup>160</sup> Negra Jhô é uma das mais importantes trancistas do Centro Histórico. Filha de Ogum com lansã carrega em si o empoderamento da mulher negra ancestral. Tem

vivências em rodas de capoeira e de samba de roda. As experiências, conversas com as senhoras mais velhas, provocaram reflexões importantes sobre a importância de se construir educação para as relações raciais numa perspectiva local, valorizando o conhecimento e a sabedoria das senhoras do nosso contexto. Em tempos tão difíceis, é necessário pensar, agir e lutar, tendo como referência as palavras de Gomes (2019, p. 1019):

Lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimento do neoliberalismo, exacerbação do capitalismo, de ideologias fascistas, racista e de extrema-direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia. Essa radicalização implica uma tomada de posição que, a despeito de que vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado, se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social.

A luta contra a opressão em defesa da democracia e da justiça social exige potencializar a nós mesmos. Desta forma, as vivências com as mulheres negras, a escuta de histórias promoveram momentos ricos para as crianças, no sentido de fortalecer a autoestima, a partir das histórias de vida de pessoas da comunidade. Durante a conversa na roda, Camila disse que queria ser linda como a N. Na ilustração da história que mais gostou, Lorenzo disse: “ Eu quero desenhar a história de Negra Jhô!” A satisfação das crianças, mães e avós foi percebida também na mostra pedagógica, quando se emocionaram com as suas imagens nos painéis e registros fotográficos, bem como nos relatos das crianças..

Percebeu-se que as ações do projeto que orientam as práticas pedagógicas, desenvolveram nas crianças e na comunidade uma consciência positiva sobre o povo negro, sobre si. Tudo isso tem uma importância fundante no jeito de ser baiano, brasileiro. Trabalhar com a temática das relações raciais fortalece aquilo que cita Gomes (2003, p. 79):

Trabalhar a cultura negra, na educação de modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros se constroem,

---

uma história de luta pela emancipação e identidade do povo negro trabalhando a estética negra, sendo uma das precursoras pela valorização do cabelo natural e o empoderamento de mulheres e homens negros. O Pelourinho é seu lugar, onde trabalha, desfila, dança, palestra e encanta a todas/os e todes.

vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana.

Este olhar para as crianças e o contexto tem fortalecido o processo de construção da identidade, e algumas aprendizagens pautadas nos campos de experiência. Salvador (2015, p.114) destaca:

Conhecer a sua origem, seu nome, sua história pessoal e elementos da sua história de vida; reconhecer e valorizar sua cultura, origem e herança étnica; respeitar os saberes tradicionais; identificar aspectos da cultura baiana, da cultura soteropolitana e comunitária; perceber que no mundo social há uma diversidade de pessoas, culturas, crenças e estilos; compartilhar experiências e vivências sobre a cultura comunitária; respeitar diferentes manifestações culturais, demonstrando compreensão relativa à diversidade cultural.

As famílias têm participado e se envolvido nas atividades do CMEI: mostras pedagógicas, palestras e plantões pedagógicos com as professoras, construindo um entendimento da proposta de trabalho e um reconhecimento da importância deste na vida das crianças. Tem principalmente entendido que a educação infantil constitui como um direito das crianças e das famílias (ROSEMBERG, 2014). Direito a brincar, educar-se e ser respeitado em todas as suas dimensões.

O CMEI, seu olhar e enfrentamentos

O CMEI atende a Educação Infantil a mais de 08 anos, funcionando em um espaço inadequado com condições que dificultam o atendimento das especificidades do segmento da EI. A realidade posta está muito longe das orientações de funcionamento estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC).

Nas imediações do CMEI temos museus, teatros, organizações que funcionam em condições extremamente diferentes das enfrentadas pela escola (banheiros adaptados, salas climatizadas, bibliotecas, entre outros), o que evidencia o descaso histórico do Estado com a educação pública, principalmente às creches e pré-escolas, como se nós, professores e as crianças, não fôssemos sujeitos de direitos. Todos estes aspectos contribuem para o aumento do estresse e adoecimento docente, saídas medicalizantes no controle da ansiedade, cansaço e tristeza.

No contexto de uma escola assim, dá para entender as palavras de Martins (2018) quando ele, enumerando os fatores que contribuem para com o adoecimento docente, diz:

[...] à precariedade das condições de trabalho, que atravessam desde a desvalorização salarial pela natureza do trabalho realizado—somada às sucessivas perdas que estamos acumulando nos últimos anos, que forçam o (a) trabalhador (a) à ampliação de contratos até o seu limite máximo, num processo de expansão e invasão da jornada de trabalho para outras esferas da vida pessoal, de sorte que, como diria Séve (1979), ele(ela) passa a viver para trabalhar, e não o seu contrário! E a isso tudo, ainda posso acrescentar outros fatores tais como: salas de aula superlotadas, insuficiência ou precariedade de insumos requeridos ao trabalho pedagógico; escola com estruturas físicas comprometida e muitas vezes insalubres, dentre outras. (MARTINS, 2018, p. 139)

As condições adversas dificultam, entretanto, não imobilizam o CMEI, impulsionam a buscar parcerias e espaços que dialoguem com o Projeto Político Pedagógico (PPP), através de práticas e vivências culturais que fortaleçam o currículo. Neste sentido, o Centro Histórico se configura como um espaço de aprendizagem - no qual o modo de viver das pessoas, as obras de arte espalhadas pelas calçadas, os museus, as lojas, as festas, procissões, desfiles se transformam em um verdadeiro quilombo de resistência da cultura negra e sua ancestralidade.

Nesta perspectiva, o CMEI vem desenvolvendo o projeto “Eu, menino do Pelô”, que tem como objetivo trazer para as crianças o sentimento de pertença e de identidade, através de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral e o combate ao racismo, compreendendo o que traz a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Neste contexto, a relação dialógica com os parceiros, potencializa a troca e a realização de ações que fortalecem o nosso currículo, nossas práticas pedagógicas, a pluralidade de significados que eles nos remete. Diante disso, temos convocado as crianças, a refletir sobre seus direitos enquanto crianças majoritariamente negras, com suas potencialidades, bem como os ensinamentos vividos, saboreados e curtidos no seio das suas famílias, no colo das vovós, que trazem na memória os saberes ancestrais.

As práticas desenvolvidas têm nos orientado a valorizar o legado africano e sua contribuição na cultura, nas ciências, na tecnologia entre outros saberes. A cultura como conhecimento guardado nos espaços dos terreiros, na roda de capoeira, nas rodas de samba, buscando com isso contrapor ao poder do colonizador. (FREIRE, 1989).

Neste sentido, a valorização da cultura popular, a cultura dos terreiros, as danças, o modo de ser e viver do nosso povo estão presentes nas práticas com as crianças, nas brincadeiras, vivências cotidianas, afirmando que “as crianças negras que o racismo não comeu” estão vivas e contempladas no currículo. Logo, as práticas pedagógicas de combate ao racismo e as demais desigualdades têm um papel fundamental nos espaços escolares e centros de educação infantil, no sentido de promover ações cotidianas promotoras da igualdade racial.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004

CASTRO, Lucia Rabello de. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva decolonial. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA. 2021.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patrícia de Figueiredo. Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da Covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial. dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de Justiça. *E-Curriculum* [online]. 2019, v.17, n.3, p.1015-1044. Epub 28- Oct-2019.

MAKOTA Valdina: *Um Jeito Negro de Ser e Viver*. Direção: Joyce Rodrigues. Vencedor do Primeiro Prêmio Palmares de Comunicação – Programas de Rádio e Vídeo. Salvador, 2005. Vídeo-Documentário.2020.

MARTINS, Lígia M. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto da fragilização humana. *Cadernos Cermex*, n.11, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Referencial curricular municipal para Educação infantil em Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SILVA, Ana Celia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA 2019.

# A PRÁTICA DO BRINCAR NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

*Thaís Oliveira de Souza*<sup>161</sup>

Trabalho financiado por Fundação de Amparo à  
Pesquisa do Estado de São Paulo<sup>162</sup>

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da  
diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir acerca do brincar na promoção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Analisaremos a presença do preconceito racial na Educação Infantil e anos iniciais, utilizando registros realizados em diários de campo de uma pesquisa de doutorado. Consideramos o brincar como uma atividade de origem social, por meio da qual a criança pequena mais se desenvolve e aprende. A prática do brincar precisa ser considerada pelos profissionais de Educação Infantil no desenvolvimento de interações/mediações numa educação antirracista.

---

<sup>161</sup> Formada e Licenciada em Psicologia (UFPB), Mestre em Educação (UFPB), Doutora em Psicologia (UNESP/Assis). Professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: [thais.oliveira@academico.ufpb.br](mailto:thais.oliveira@academico.ufpb.br).

<sup>162</sup> Processo Fapesp nº 2013/23046-6 e Processo Fapesp nº 2015/03693-2.

Palavras- chave: Relações Étnico-Raciais. Brincar. Infância. Educação.

### Introdução

Na segunda metade do século XX, observamos a elaboração de vários textos importantes em relação à proteção da infância: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Verificamos, dessa forma, a criança sendo vista como um sujeito de direitos, incluindo o direito a uma educação de qualidade. (Alvez, 2008).

Segundo Kramer (2011), as políticas para a infância possibilitam a efetivação dos direitos conquistados. A autora ressalta que a detenção do conhecimento é um ponto central na distribuição do poder. O ambiente educacional é um lugar de circulação de culturas. Moreira e Candau (2003) salientam que, nas relações entre culturas, há conflitos que são acentuados quando determinadas culturas se tornam hegemônicas. “A construção dos estados nacionais latino-americanos conjecturou um processo de homogeneização cultural, alicerçada no eurocentrismo, o qual silencia e invisibiliza elementos e sujeitos que se encontram fora desse padrão.” (Candau, 2011, p. 241).

Candau (2011) relata que ao tratar todos como iguais, ignorando as diferenças, acabamos por padronizar os sujeitos. Não há como anular a diversidade cultural existente no ambiente educacional. Também não devemos ver o diferente como um problema. O diferente é enriquecedor, possibilita a obtenção de novas aprendizagens, expande a nossa compreensão de mundo. “Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir” (Brasil, 2006, p. 32).

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o brincar na promoção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando a prática do brincar como um elemento importante no combate ao racismo. Ressaltamos a importância da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultural afro-brasileira na Educação Básica.



### A prática do brincar e uma Educação Antirracista

Como menciona o texto das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) a Educação Infantil possui especificidades que precisam ser consideradas. É importante observar as interações que são estabelecidas dentro do ambiente da creche e da pré-escola. “É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca”. (Brasil, 2006, p. 31). Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as práticas pedagógicas da Educação Infantil precisam garantir experiências que “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26).

Para refletir sobre o brincar a partir dos estudos da Sociologia da Infância, referimo-nos ao conceito de Reprodução Interpretativa considerando que as crianças são sujeitos ativos na sociedade, produtoras de cultura. A participação nas rotinas culturais traz para as crianças a ideia de pertencimento a um grupo social, “[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (Corsaro, 2011, p. 31 – 32).

É importante pensar as diversas infâncias, considerando que muitas são silenciadas e invisibilizadas em uma diversidade de contextos, incluindo o ambiente educacional. A instituição educacional acabar por refletir as desigualdades existentes na sociedade. O ambiente pensado para o cuidar e o educar pode se tornar um espaço de padronização e exclusão quando a diversidade dos corpos não é contemplada. Assim, em meio a essa realidade é de se questionar “[...] se o corpo é mesmo um lugar de soberania do sujeito-criança ou a superfície em que estão as marcas visíveis e invisíveis da opressão e da alienação [...]” (Arroyo; Silva, 2012 p. 346).

As instituições educacionais possuem um papel transformador, ela “[...] pode desenvolver práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no seu espaço formativo e,

assim, auxiliar na construção de uma rede de apoio para enfrentamento e combate a todas as formas de discriminação e violação dos direitos.” (Dias et al., p. 47). Nesse contexto, a instituição educacional precisa considerar o brincar como um meio de desenvolver ações em prol de uma Educação antirracista, valorizando a história e cultural afro-brasileira.

Ao observar práticas discriminatórias e violências no ambiente educacional, Moreira e Candau (2003) destacam a necessidade de problematizarmos e combatê-las. Expressões do senso comum podem estar carregadas de valores discriminatórios. Em nossa pesquisa realizamos a observação participante dos momentos de brincar com crianças de quatro a seis anos. Desenvolvemos a pesquisa em duas instituições brasileiras e uma escola portuguesa, em turmas da pré-escola e do 1.º ano do ensino fundamental. Os dados foram registrados em diários de campo.

Em alguns episódios observados podemos perceber como os discursos naturalizados em nossa sociedade influenciam e perpassam o conteúdo das brincadeiras na instituição,

Amélia (5 anos) trouxe maquiagem e abre uma lojinha. Na lojinha ela maquia as outras meninas. De repente todo mundo está passando maquiagem. Amélia diz: - Nossa, eu tenho muita cliente! Carla (5 anos) diz: - Toda menina tem que estar maquiada para eventos especiais. Amélia continua: - Aí gente, vocês estão me deixando nervosa! Carla tenta ajudar: - Eu vou te ajudar com a cliente. [...] - Qual cliente é a próxima? Ok, qual maquiagem você vai querer? Só não pode escolher preta, porque fica muito feia. [...] Amélia corre em círculos muito feliz dizendo: - Cliente, eu tenho um monte! [...] - Diários de Campo, Jardim II, 2014. (Souza, 2017, p. 117)

No trecho do diário de campo observado no Brasil, em uma turma de crianças de cinco anos, verificamos que o conteúdo do brincar de faz-de-conta envolve o campo das relações humanas. Temos nesse cenário uma brincadeira considerada feminina: o salão de beleza. Uma das meninas diz: “Toda menina tem que estar maquiada para eventos especiais”. Cecchetto et al. (2010) falam que na sociedade as pessoas possuem expectativas em relação aos comportamentos de meninas e meninos. Não questionamos essas expectativas e acabamos por reproduzi-las de forma natural, como se fossem o normal. O gênero, assim como o brincar, também é uma criação cultural. Ainda hoje as mulheres vivenciam relações assimétricas e de poder.

Ainda sobre o episódio supracitado, observamos que uma das meninas alerta: “Só não pode escolher preta, porque fica muito feia”. Moreira e Candau (2003) relatam que na sociedade brasileira há uma pluralidade de expressões de discriminação, sendo mais frequentes as referentes à etnia e aos grupos sociais. O trecho do diário de campo abaixo, observado no horário do intervalo de uma turma do 1.º ano em Portugal, crianças de 6 anos, traz elementos que ilustram como a discriminação racial pode estar presente de forma sutil no ambiente escolar.

Meninas sentam ao meu lado, estão fazendo um salão de beleza. Uma pintou o cabelo da outra, através de gestos com as mãos. Um menino aparece, também quer brincar. - Não, não há cabeleireiros, só meninas! - Então eu vou ser o segurança! Fala Miguel (6 anos). Ele para na frente delas. - Só pode pentear quem tem os cabelos lisos. Avisa Elisa (6 anos). E ficam discutindo sobre penteados, colares e pulseiras. - Ok, quem é o próximo? - Quem quer ser penteado? As meninas mandam o segurança sair atrás de outras meninas que queiram ser penteadas. - Diários de Campo, Portugal, 1.º ano, 2016. (Souza, 2017, p. 118).

Nesse trecho observamos que uma das meninas alerta: “Só pode pentear quem tem os cabelos lisos”. Ao tomar tal atitude a criança expõe um pensamento preconceituoso e discriminatório. Vemos nesse trecho, mais uma vez, a separação entre brincadeiras de meninas e meninos: “Não, não há cabeleireiros, só meninas”. Nesses dois momentos, um no Brasil e o outro em Portugal, os educadores não estavam presentes para presenciá-los. Ainda percebemos a ideia de que o tempo de brincar da criança, principalmente no horário do intervalo, é o tempo de descanso do educador. Na realidade presenciada ao longo da pesquisa, nos dois países, não verificamos a intervenção dos adultos no período destinado ao brincar livre, seja observando ou organizando o espaço das brincadeiras.

O papel do educador não deve ser passivo. A observação da prática do brincar pode ser um momento de avaliação importante para a problematização de elementos realmente significativos. Um educador atento pode levantar questões acerca de práticas naturalizadas que carregam elementos discriminatórios e preconceituosos. Verificamos que o brincar pode ser um meio de avaliar como as crianças estão assimilando as relações e regras sociais estabelecidas nas comunidades em que estão inseridas.

Caso as manifestações preconceituosas e discriminatórias, presentes no ambiente educacional, não sejam problematizadas e desnaturalizadas, a instituição pode acabar reproduzindo as violências e desigualdades existentes na sociedade (Moreira; Candau, 2003). Cabe a nós resistirmos contra essa reprodução trazendo para o ambiente educacional um currículo descolonizado, incluindo a diversidade cultural. Na Educação Infantil, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante incluir o brincar como prática cultural e histórica, já que é através dele que a criança pequena se relaciona com o mundo.

#### Considerações Finais

A escola e o educador possuem um papel ativo na promoção da igualdade e no combate às injustiças e preconceitos que se manifestam no ambiente educacional. Compreendemos que o brincar, sendo uma atividade construída cultural e historicamente, pode nos revelar elementos que necessitam ser problematizados, para que manifestações de violências sejam desnaturalizadas. A ausência do educador, sua falta de observação e interação nos momentos de brincadeira livre, é preocupante dentro dessa perspectiva.

A creche e pré-escola, palco de grande diversidade cultural, precisa estar atenta as necessidades e especificidades de seus sujeitos. Uma educação antirracista (Brasil, 2003; 2006) na Educação Infantil, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode se dar por meio do brincar, atividade principal da criança pequena. Recordamos que o brincar, em si, é um direito e precisa ser assegurado pela instituição, não devendo estar restrito aos horários de intervalo.

#### Referências

ALVES, R. B. Direito da infância e da adolescência. São Paulo: Saraiva, 2008.

ARROYO, M. G., SILVA, M. R. da. Posfácio: Manifesto sobre os corpos precarizados. In: ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>.

Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, 2011, n. 2: 240 – 255.

CECCHETTO, F.; RIBEIRO, F. M. L.; OLIVEIRA, Q. B. M. Gênero, Sexualidade e 'Raça': dimensões da violência no contexto escolar. In: S. G. ASSIS; P. CONSTANTINO; J. Q. AVANCI (Orgs.) Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, p. 121-146.

CORSARO, W. Sociologia da Infância. 2ª edição. Porto Alegre: Atmed, 2011.

DIAS, A. A.; SEVERO, S. E. A.; SOUZA, T. O. A educação em direitos humanos, o ECA e o papel da escola na proteção da infância. In: A. A. DIAS; L. F. G. FERREIRA; M. N. T. ZENAIDE (Orgs.). O ECA nas Escolas: construindo possibilidades de promoção dos direitos de crianças e adolescentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 33 – 50.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: L. C. BAZÍLIO; S. KRAMER. (2011). Infância, Educação e Direitos Humanos. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93–118.

MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003, nº 23: 156-168.

SOUZA, T. O. de. O espaço da brincadeira em contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal. Tese de Doutorado. Assis: Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2017.

# BIBLIOTECAS ESCOLARES E LITERATURA NEGRA

## Algumas considerações

*Maria Cláudia Bezerra Trindade<sup>163</sup>*

*Adriene de Souza Araújo<sup>164</sup>*

*Ana Maria Pereira Aires<sup>165</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a educação racial negra nas bibliotecas escolares a partir do olhar para estes espaços, seus acervos e as atividades desenvolvidas pelas bibliotecárias ou pessoas responsáveis. O arcabouço teórico advém dos estudos decoloniais e interculturais, dos estudos críticos emancipatórios e dos estudos sobre biblioteca escolar. O percurso metodológico abarca a Análise de

---

<sup>163</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: maria.trindade@alunos.ufersa.edu.br;

<sup>164</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: adriene.araujo@alunos.ufersa.edu.br;

<sup>165</sup> Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: ana.aires@ufersa.edu.br

Conteúdo proposta por Bardin (1977). As análises iniciais da pesquisa resultam do trabalho feito nas escolas públicas de três cidades da região central do Rio Grande do Norte.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar. Literatura Negra. Educação Étnico Racial.

### Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a educação étnico-racial negra nas bibliotecas escolares, a partir do olhar para estes espaços, seus acervos e as atividades desenvolvidas pelas bibliotecárias ou pessoas responsáveis. Essa intenção tem apoio nos dados iniciais da pesquisa intitulada “Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN central”, a qual objetiva conhecer a realidade das bibliotecas de escolas públicas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do RN, região central, no que se refere aos espaços físicos, sua organização, acervos, atividades desenvolvidas, além do movimento de empréstimo da literatura infanto-juvenil negra, pelas crianças. A pesquisa se dispõe a indagar sobre um campo da educação que possui suas raízes históricas negligenciadas, que é o campo da educação para as relações étnico-raciais em ambientes literários, no caso, as bibliotecas escolares.

O arcabouço teórico advém dos estudos decoloniais e interculturais (FANON, 2008; GOMES, 2006; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007; WALSH, 2009); dos estudos críticos emancipatórios (FREIRE, 2000; SANTOS, 2007) e dos estudos sobre biblioteca escolar (CAMPELLO, 2002). Essas bases referenciais possibilitam a ruptura com a herança nefasta da ciência eurocêntrica, a qual subalterniza o projeto epistemológico, ético, político e social, cujas premissas emergem do contexto latino-americano, africano e afro-diaspórico.

Essas ideias decoloniais, interculturais e emancipatórias se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial quando centram suas reflexões em estudos e ações para a liberdade, justiça e transformação das estruturas sociais racializadas. É uma posição política em favor do movimento contra hegemônico, o qual visa romper com a invisibilidade e inferioridade impostas às populações

que sofreram com a colonização e a subalternidade histórica. É assumir posição em favor do rompimento das correntes “que ainda estão nas mentes [...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender” (WALSH, 2009, p. 24).

#### Percurso metodológico

A metodologia de pesquisa abarca concepções e abordagens destinadas à análise de dados. Segundo Haguette (2000) e Ferreira (2000) é importante observar que a investigação relacione as microquestões sociais pesquisadas com as macroquestões que compõem o mundo humano e social. Segundo eles, as estruturas macro se manifestam e coexistem a partir da dinâmica dos microprocessos sociais, os quais “devem ser conhecidos, analisados e interpretados, cabendo a cada um a metodologia apropriada, a que melhor se adequa ao problema que se deseja investigar” (HAGUETTE, 2000, p. 20). Dessa forma, as bibliotecas escolares e suas composições raciais, é o microfenômeno estudado, mas que têm suas raízes nos macroprocessos históricos e sociais. Nesse sentido, é papel das pesquisadoras confrontar o saber local, conectado a realidade e experiências nos espaços literários das escolas, com o saber global envolto nas concepções históricas e produções científicas já existentes, para que haja uma movimentação dialética e dialógica.

A análise é temática, no âmbito da Análise de Conteúdo, a qual consiste em uma unidade complexa de significação que, conforme os critérios relativos às teorias que fundamentam a análise, se libertam naturalmente do texto e/ou discurso analisado, proporcionando um movimento interpretativo sobre as manifestações qualitativas (BARDIN, 1977).

Esse procedimento analítico decorre de duas etapas e várias atividades: Na primeira etapa temos as visitas às escolas, com vistas a proceder observações e indagações sobre questões organizacionais do acervo racial negro. Em segundo plano, os questionários com as bibliotecárias ou pessoas responsáveis, direcionado para saber sobre o desenvolvimento das atividades relacionadas às questões étnico-raciais. Em terceiro plano, as análises documentais, com base nos registros de solicitação dos empréstimos pelas crianças dos Anos



Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação a segunda etapa, aplicação do questionário, foi respondido pelas bibliotecárias/pessoas responsáveis pelas bibliotecas das escolas e teve foco nas atividades e empréstimos de obras do acervo racial negro.

#### Campo de Análise

As análises iniciais da pesquisa resultam do trabalho feito nas escolas públicas de cidades da região central do Rio Grande do Norte. Os dados são, especificamente, provenientes de três questionários respondidos pelas pessoas responsáveis pelos espaços literários das escolas. Descobrimos, inicialmente, que os espaços destinados às bibliotecas e/ou salas de leitura não foram construídos para essa finalidade, são espaços adaptados. Os materiais literários são organizados em prateleiras de aço e, em alguns espaços, possuem mesas e cadeiras, ainda que insuficientes para acolher os estudantes. A organização do acervo, na maioria das escolas, é feita por gênero literário, em relação às obras. Não encontramos, no âmbito das bibliotecas, profissionais formadas em biblioteconomia, mas as tratamos pela denominação de “Bibliotecária da Escola” (BE), seguido de um número cardinal, correspondente a ordem das visitas, a exemplo da primeira (BE1).

Ao analisarmos os questionários em relação aos empréstimos de livros, observamos primeiro sobre a *frequência*, especificamente, dos empréstimos de literatura negra. A BE1 respondeu que a escola não dispõe de um grande acervo e a frequência dos empréstimos é pequena e acontece apenas quando a atividade é planejada pelos professores das turmas. Em relação aos empréstimos “especificamente de literatura negra, infelizmente, apenas quando se trabalha o tema” (BE1).

Em outro recorte, a BE2 ao relatar sobre os empréstimos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pontuou que “do 1º ao 5º ano, a frequência [de empréstimo] é de uma vez na semana”, mas que não havia a prática de utilização e empréstimos em relação aos livros de literatura negra. Já a BE3 afirma que “existe um dia da semana determinado para o empréstimo dos livros, onde o público-alvo infantil é bem assíduo, ou seja, pegam emprestado bastantes livros,

até porque eles estão despertando para a leitura e para eles todo texto é bem-vindo e interessante, independentemente de ser negro ou não”. BE3 deixa, nas entrelinhas, a dúvida em relação à frequência dos empréstimos de obras de literatura negra infantil.

Diante do exposto, é possível evidenciar uma ausência em relação ao interesse relacionados às obras do acervo racial negro, pelas crianças e pelos professores, quando elas são deixadas, apenas, para serem trabalhadas em datas comemorativas. Nesse sentido, deduzimos que só existe solicitação das obras raciais negras em datas que, de alguma forma, há referência aos povos negros, como por exemplo, a abolição da escravatura e o dia da consciência negra. Indagamos: será que a literatura negra infantil e infanto juvenil só abarca esses critérios “comemorativos”? Por que incentivar as crianças a procurá-las somente nesses dias? Será que essa literatura não apresenta outras contribuições, para além da lembrança de que essas populações existem? Como é trabalhada a riqueza e as contribuições da herança cultural africana e afro-brasileira?

Esses dados ainda apresentam outra lacuna, a de não haver especificações acerca do empréstimo dos livros de literatura negra para as crianças. Um depoimento explica resumidamente que a prática acontece uma vez por semana, mas não explicita sobre a frequência dos empréstimos semanais, se muita, se diversa, se movimentada. Um dos depoimentos diz que “todo texto é bem-vindo e interessante independentemente de ser negro ou não”. Entendemos que esse tipo de compreensão é reducionista, pois inviabiliza, mais ainda, o tratamento em relação às obras raciais negras, quando a hegemonia dos empréstimos é de literatura branca.

Com suporte em Santos (2007), entendemos que o movimento dos empréstimos, nas escolas até agora investigadas, (re)afirmam as escolhas da racionalidade epistemológica hegemônica e do seu caráter legitimador da história única, linear e universal, quando dizem das quase não existência de práticas, experiências e ações produzidas, nas escolas, em relação à literatura negra. Por isso, a urgência de uma educação centrada no desafio epistemológico, pedagógico e combatente do pensamento colonizador.

Em relação ao que se encontra nos *registros dos livros de empréstimo*, questionamos sobre as obras mais solicitadas pelas crianças, a BE1 relatou que “não adotamos livro de registro de empréstimo, portanto o controle do empréstimo fica na responsabilidade do professor, quando do planejamento dessa atividade”. Ou seja, a bibliotecária não tem o controle desses dados e, parece-nos, também dos livros emprestados. Em relação a BE2, esta respondeu que os livros mais solicitados nas turmas do 1º ao 5º ano são livros que contêm poesias, não especificando informações sobre essas escolhas, se dos professores ou das crianças, e sobre o livro de registro dos empréstimos. A BE3 pontuou que as obras literárias mais solicitadas são os clássicos da literatura infantil e os contos de fada”, deixando sem resposta a questão sobre o livro de registro de empréstimo.

Nesse contexto, percebe-se a ausência de planejamento e do funcionamento dos empréstimos nas bibliotecas escolares. O livro de registro de empréstimo auxilia no conhecimento da escola, seus leitores e leitoras, inclusive, devolução das obras, ausências e presenças de pessoas nesse âmbito. No que diz respeito aos empréstimos, o que ficou compreendido, pelos dados analisados, foi a ausência de empréstimo de obras da literatura negra, quando foi dito que a literatura branca, por meio dos contos de fada e clássicos da literatura infantil, foi priorizada. Esse fato não surpreende, é histórico, o que surpreende é não haver reflexões sobre isso ou a construção de práticas que busquem superar esse histórico no contexto da “Lei nº 10.639/2003” e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, quando estas normativas são obrigatórias na Educação Básica.

No que concerne ao *funcionamento das bibliotecas e/ou salas de leitura*, as bibliotecárias foram questionadas sobre vários elementos, aqui destacamos os eventos organizados nos espaços literários, em datas comemorativas ou não. A BE1 respondeu que “Sim, com professores específicos ou pelos professores da sala de aula”. Acrescentou que “as obras são previamente separadas para serem trabalhadas” e citou como exemplo a “semana das mães, dos pais, Páscoa, meio ambiente, folclore, árvore, cidadania, consciência negra, Natal”. BE2 explicou que há atividades comemorativas que abarcam

“O circo escolar, aniversário da escola, folclore, feira da cultura, semana do estudante, dia das crianças, natal solidário, saraus e páscoa”. Já BE3 citou os meses do ano e as atividades desenvolvidas, contemplando, “fevereiro: Projeto Carnaval; abril: Projetos de Páscoa, dia do livro infantil, dia do índio e Tiradentes; maio: dia das mães, dia do trabalhador; junho: São João; setembro: Independência do Brasil e Setembro Cidadão; outubro: dia das crianças/circo; novembro: Dia da bandeira; dezembro: Natal sem fome e coral natalino”.

Observamos que das três escolas, apenas uma cita uma atividade relacionada às populações negras, o Dia da Consciência Negra. Como não houve detalhamento das atividades, objetivos, conteúdos, literaturas envolvidas, ações comemorativas, não é possível atribuir qualquer interpretação. De todo modo, os questionários silenciam sobre datas comemorativas referentes ao dia do Combate à Intolerância Religiosa, 21 de janeiro; dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial, 21 de março; Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, em 13 de maio, entre outras.

#### Reflexões finais

Os espaços literários das escolas pesquisadas, em sua maioria, não abarcam ações que envolvam a diversidade da cultura e história afro-brasileira e africana, componentes da educação étnico racial. No âmbito dos empréstimos do acervo literário negro infantil e infanto-juvenil, há uma questão histórica, quase que intrigante, para não dizer óbvia: os dados apresentam uma hegemonia da literatura branca. Nesse sentido, ponderamos pela necessidade de formação com as bibliotecárias, os docentes e a equipe pedagógica, além da revisão do acervo literário para que integre obras de literatura negra, visando atender afirmativamente a Lei nº 10.639/2003, fortalecendo a compreensão da riqueza cultural-histórica, a visibilidade e a valorização identitária negra, presente nas escolas.

#### Referências

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFRA, 2008.

FERREIRA, Adir Luiz. O Educador e o pesquisador: a escola é uma tribo? In: \_\_\_\_\_. (org.). O Cotidiano escolar e as práticas docentes. Natal-RN: EDUFRN, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

HAGUETTE, Tereza M. Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. RJ: Vozes, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas, 2009.

# VESTÍGIOS DA PRESENÇA DE MENINAS NEGRAS NA CIDADE

POR ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS EM  
JORNAIS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

*Fabricia Carla Viviani<sup>166</sup>*  
*Maria Cristina Stello Leite<sup>167</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias, decolonialidades e marcadores sociais da diferença

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O objetivo do presente texto é apresentar um esboço de pesquisa em desenvolvimento. As articulações e reflexões iniciais aqui apresentadas surgiram do diálogo entre pesquisas que versam sobre urbanização, segregação racial e gênero, encontrando como

---

<sup>166</sup> Professora de Sociologia, Doutorado em Ciência Política (UFSCar). Professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã, Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil. Contato: *fabriviviani@gmail.com*.

<sup>167</sup> Cientista social e Pedagoga, Doutorado em Educação (FEUSP). Professora do Instituto Federal de São Paulo, Campus Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil. Contato: *mariastello@gmail.com*.

disparador uma notícia de jornal que denunciava a fuga de uma criança. Essa criança é classificada pela sua cor de pele, associada em seguida à condição de vadiagem e pertencente aos estratos inferiores da hierarquia social. A partir desses elementos, mobilizamos algumas teóricas e teóricos que abordaram temáticas relacionadas ao conceito de decolonização, feminismo negro, colorismo, urbanização à teorias sociais da infância.

Palavras-Chave: crianças; urbanização; história; gênero; colorismo; racismo

### Introdução

O objetivo do presente texto é apresentar um esboço de pesquisa em desenvolvimento. A proposta surgiu no diálogo entre diferentes trabalhos de pesquisa desenvolvidos integrando o grupo de pesquisa *Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens*, coordenado pela Prof. Dra. Marcia Gobbi, vinculado à Faculdade de Educação da USP. A partir de um diálogo contínuo, com leituras compartilhadas e reuniões frequentes, foi possível tecer diálogos entre diferentes objetos e investigação, quase como um exercício de imaginação sociológica *à la* C. Wright. Mills (1972). Desse modo, uma pesquisa que acompanhou mulheres na Ocupação Esperança, localizada na região metropolitana de São Paulo (VIVIANI e GOBBI, 2023), e outra que tratou de investigar a presença de crianças no espaço público da cidade de São Paulo no início do século XX por meio de imagens (LEITE, 2021) se encontram para problematizar possíveis relações, continuidades e rupturas num processo de urbanização que não cessa e se transforma ao longo do tempo a depender de necessidades econômicas, políticas e sociais, materializando desigualdades e injustiças na cidade vivida (LEFEBVRE, 1999; 2016).

Na construção de nosso objeto de investigação, as leituras compartilhadas, tais como Almeida, 2019; Devulsky, 2021; Fanon, 2008, Gonzalez, 2020 e 2019, Kilomba, 2019, Lugones, 2020, Paterniani, 2019, Segato, 2012, motivaram reflexões e nos levaram a retomar notícias de jornal, utilizadas em pesquisa mas pouco exploradas, e que nos parece ser objeto fértil de investigação e análise das articulações teóricas entre raça, gênero e infância na produção do urbano.

A partir do aporte teórico citado nos debruçamos sobre recortes de jornais que nos indicavam sobre o lugar ocupado por meninas negras na cidade de São Paulo nos anos de 1900 a 1920. Pretende-se aqui apresentar uma proposta reflexiva para a construção de uma pesquisa que busque articular a perspectiva que entrelaça as questões etárias, de raça, de gênero, de classe que constituem um sistema combinado de opressão e produzem efeitos específicos, como nos demonstra Kilomba (2019). Diante da ausência de meninas negras em fotografias que retratam os espaços públicos da cidade no período mencionado, questionamos: como a vida de meninas negras, no período pós-abolição e crescente preocupação com a proteção da infância, está atravessada pela condição de cor, gênero e classe?

#### Denunciando e anunciando: associações entre gênero, raça e infância

O contexto social do início do século XX no Brasil e em especial na cidade de São Paulo é bastante profícuo dado os acontecimentos que o antecederam e impuseram transformações políticas, sociais, econômicas e culturais. O anos de 1900 contam de um período pós abolição da escravidão, mudança na forma de governo com a proclamação da república e acelerada urbanização. Dentro desse contexto de mudanças na vida social, as crianças tornavam-se cada vez mais objeto de interesse público e de disputas sobre investimentos na educação desses que seriam “o futuro da nação”.

A distinção entre uma educação para crianças de camadas privilegiadas e a educação para crianças pobres e negras já se anunciava desde a promulgação da Lei do Ventre de Livre, de 1871 (RAMOS, 2008). Uma educação ilustrada para uns poucos e para outros uma educação de primeiras letras, para ler, escrever e contar seria suficiente. Diante de uma sociedade de pessoas livres, seria preciso encontrar modos de condicionar os corpos desde a mais tenra idade para o trabalho, dando manutenção a posições sociais configuradas no período em que o modo de trabalho escravo predominava no país. Sendo assim, como educar crianças pobres e negras para a continuidade dos trabalhos exercidos por essa população até então? Discussões sobre o papel da educação na formação dos cidadãos do futuro já estavam avançadas e se faziam



presentes nos discursos de juristas e médicos, como Moncorvo Filho, ao defenderem a educação como modo de corrigir danos causados pela pobreza e o abandono. Na quase ausência de prédios escolares e uma estrutura que permitisse a expansão da educação escolar para a população, o que se tinha nos anos de 1900 eram asilos mantidos por entidades religiosas e instituições disciplinares e de correção voltadas ao atendimento de crianças pobres e vadias. Um dos objetivos dessas instituições era “recolher crianças dos espaços públicos” e educá-las pelo trabalho.

Os debates das primeiras décadas do século XX se voltaram para a proteção das crianças e a repressão da ociosidade, o que mais tarde irá culminar num código penal que desse conta das especificidades dos crimes cometidos por crianças e adolescentes. Nesse sentido, a proteção às crianças se mostra como uma noção ambígua e que pode ser manipulável a depender do grupo social do qual se trata. Com um processo de judicialização da infância, a categoria menor é recorrentemente utilizada como indício sobre a qual grupo social de crianças está se referindo. Segundo Irene Rizzinni, “O termo ‘menor’, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico.” (2011, p.113) O que as legislações do período denunciam, conforme análise extensa e profunda de Rizzinni, é a condenação da presença de crianças nas ruas.

A partir desse contexto, crianças na rua são vistas como um problema social e de interesse público. Isso porque com a crescente urbanização e crescimento populacional na cidade de São Paulo, aumenta-se a criminalidade, sendo esta associada, em grande medida, à vadiagem de crianças pobres. Tal repressão ao ócio ocorria de modo policaresco (MARTINS, 2012). As crianças eram perseguidas e presas quando nos espaços públicos, tornando-se tuteladas pelo Estado. Nesse sentido, a noção de orfandade se vinculava à uma condição social de pobreza e presença nas ruas, e não precisamente à ausência de uma família.

Dado esse contexto, nossas reflexões se desenrolam a partir de uma notícia de jornal que se apresenta como denúncia mas também cumpre um papel implícito de anúncio ao tratar da fuga de uma criança de nome Julieta. Uma criança de dez anos de idade que foge

da casa do seu “protetor”, levando-o a queixar-se na delegacia de polícia. O próprio título da notícia já causa bastante repulsa e, a partir dela, é possível problematizar a condição de criança atravessada pelo gênero e raça, onde a cor se faz presente como algo que se sobressai a qualquer elemento que possa sensibilizar para uma noção de infância.

O anúncio no Correio Paulistano remete-nos à uma reencenação do cenário da escravização em que, mesmo após a abolição, o *sujeito branco* insiste em manter: reivindica a gratidão de uma “pretinha” que ousa fugir mesmo diante da ação voluntariosa do seu “protetor”. A “vadia” em questão, Julieta, definida como “menor”, recusa-se ao “relativo conforto” e esmera-se por paradeiro desconhecido. Diante de tal insurgência e ingratidão, Justino segue “incrédulo” e “indignado”. A revindicação e a prisão da “menor” remetem-nos ao trauma colonial descrito por Grada Kilomba (2019, p. 213), em que a desumanização do corpo negro é resultado do persistente ato de colonizar. Ao identificar a reencenação do racismo, Kilomba descreve episódios que nos remetem a problematizar em quais espaços ocorrem tais reencenações. Ocorrem cotidianamente na cidade, nas relações aparentemente “mais corriqueiras”, e talvez por isso naturalizadas.

FIGURA 1: “Ingratidão de uma pretinha vadia”



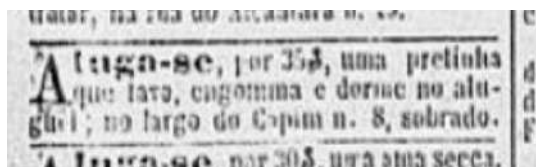
Excerto do jornal *Correio Paulistano*, 03/01/1908. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional

Nesse sentido, os estudos de Paterniani (2019) nos lembram a urgência de se pensar os estudos urbanos a partir das relações sociais racializadas e da crítica à branquidade, considerada como um conjunto de práticas racistas vinculadas à epistemologia do branqueamento. Como mecanismo de funcionamento do racismo, atualizada pela ação do Estado, de grupo de pessoas sobre outro, seu caráter relacional ocorre a partir da criação de uma divisão entre o “eu/outro”, ou seja, o “nós/eles”. Segunda a autora, só há branquidade porque há a divisão da humanidade, sob o ponto de vista da própria branquidade, entre brancos e não-brancos; o branco tomado enquanto referência padrão de humanidade e os não-brancos a partir de sua negação (isto é, do que não são), sequer reconhecidos como dotados de positividade, destituídos de humanidade e de possibilidade de existência” (PATERNIANI, 2019, p. 105). Assim, já uma conjugação propositada entre aquilo que se faz/torna visível, desejado e natural – a branquitude universal e civilizadora – e o que precisa ser anulado, invisibilizado – e o que é passível de urbanização, que precisa, portanto, se tornar branca. Ao usar a palavra protetor para Justino, identificamos a manipulação de um discurso sobre proteção da infância, que ocorre de maneiras distintas a depender do grupo social, classe e gênero da criança. Julieta, enquanto trabalha nos serviços domésticos em troca de roupa e comida, está sob a proteção de interesses privados, e torna-se um problema ao vadiar pelas ruas, fora do domínio branco.

Assim, escravidão e colonialismo são vistos como passado, mas estão interligados no presente, revelando sentimento de atemporalidade, especificamente, “quanto uma pessoa negra é abordada no presente como se estivesse no passado” (KILOMBA, 2019, p. 222). O presente, assim, é recusado por um *sujeito branco* que não quer superar a perda do passado, como Justino, segue “incrédulo” e “indignado”. O episódio da prisão da menina Julieta por ter fugido de um “relativo conforto” pode ser compreendido como uma desumanização desse corpo negro que a coloca violentamente novamente no passado, isto é, no cenário colonial. Como nos sugere Kilomba (2019, p. 215), “o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial”.

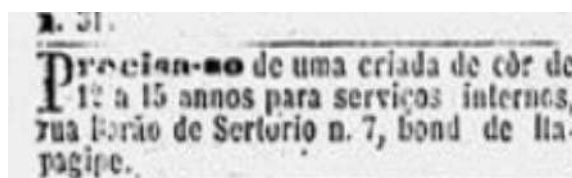
Portanto, além de atemporal, esse trauma não é individual, não é isolado e nem incide apenas sobre Julieta. Ele é coletivo ao reincidir em diversos outros episódios e marca, cotidianamente, a experiência de vida de diversas crianças negras. Estrutura o existir de muitas outras Julietas, Anas, Marias, Rayanes, Rebecas, Emiles...(VIVIANI e LEITE, 2021). Condição que pode ser também observada em inúmeros outros recortes de jornais do início do século XX, conforme evidenciado abaixo.

FIGURA 2: “Aluga-se, por 35\$, uma pretinha que lava, engoma e dorme no aluguel.”



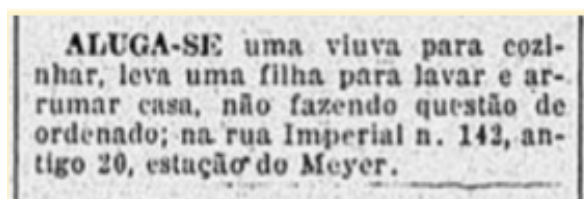
Excerto do jornal *O Paiz*, 04/04/1906. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional

FIGURA 3: “Precisa-se de uma criada de cor de 12 a 15 anos para serviços internos.”



Excerto do jornal *O Paiz*, 20/01/1900. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional

FIGURA 4: “Aluga-se uma viúva para cozinhas, leva uma filha para lavar e arrumar a casa, não fazendo questão de ordenado.”



Excerto do jornal *O Paiz*, 13/10/1909. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional

O anúncio “aluga-se uma pretinha” revela marcas da condição imposta às mulheres e meninas negras e reencena a prática do período escravista em que corpos negros eram comercializáveis como mercadoria. Uma “criada” de 12 anos a 15 anos para serviços internos, além de uma viúva que não faz “questão” de ordenado e leva consigo uma filha, consistem em episódios que nos remetem às dinâmicas internas das formas de opressão articuladas ao processo colonial, como descreve Lélia Gonzalez (2019). As condições de raça, gênero, classe e infância se entrelaçam na vida dessas meninas e denunciam representações de uma condição que coincide com a colonialidade.

Além disso, a ênfase na cor em alguns dos anúncios nos chama atenção para algo que Alessandra Devulsky (2021) denomina como colorismo. O colorismo é identificado como uma ideologia, assim como o racismo, que reconhece o negro como arquétipo negativo a ser rejeitado. Devulsky chama atenção para o fato da infância ser atravessada pelo racismo, e esse primeiro contato da criança com o racismo é traumático por ocorrer de modo nada objetivo. Segundo a autora, “a criança busca uma resposta, em completa agonia e desamparo, porque a grade racial há séculos construída não é inata, ela é imposta, e dessa imposição surge a sua naturalização, que a faz aderir em todos os aspectos da vida”(2021, p.32).

A experiência do racismo cotidiano, argumenta Kilomba (2019, p. 213), é traumática na medida em que não se pode esquecer e nem se pode deixar de lembrar. Persiste como uma lembrança de uma história coletiva de opressão racial, insultos, humilhação e dor. Em suas palavras:

A ideia de ‘esquecer’ o passado torna-se, de fato inatingível; pois cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, ficamos presas/os a cenas de um presente irracional. Essa configuração entre passado e presente é capaz de retratar a irracionalidade do racismo cotidiano e traumático.

E mais, se localizamos a ideia de infância podemos também pensar em um trauma colonial que se opera pela separação, um mecanismo que expressa “o sentimento de ruptura, de corte e perda causada pela violência do racismo cotidiano que priva o sujeito de suas conexões com a sociedade [...] sua noção de pertencimento é ferida, pois é violentamente atacada e separada da sociedade” (KILOMBA, 2021, p.

220). A negação de uma infância, pelas marcas incessantes da cor relega Julieta como uma subcategoria da humanidade em que não há infância possível, permitida, ao contrário, é negada e ao ser negada, fragmenta-se, silencia-se e define-se quem está no centro e na margem dessa infância.

#### Algumas considerações para o desenvolvimento da pesquisa

Para os desdobramentos da pesquisa em curso faz-se pertinente mapear trabalhos acadêmicos que investigaram temáticas relacionadas, tais como: crianças negras no período do fim da escravidão até o pós-abolição; a presença de crianças negras na imprensa e na literatura; história da infância no Brasil da virada do século XX; invisibilização e criminalização de meninas negras. Nosso objetivo é articular tais levantamentos e futuras análises com questões que envolvem o processo de urbanização, evidenciando a materialidade da segregação e reprodução da desigualdade na cidade. Como construção da modernidade, o racismo estrutural se apresenta nas mais diferentes nuances da vida social, exigindo das crianças negras a construção de modos de reafirmar sua humanidade. A questão da cor evidenciada nas denúncias e anúncios de jornais se torna elo estruturante da análise, considerando algo que Devulsky afirma “Identificar alguém como preto em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser.” (2021, p.35)

Dado os desdobramentos políticos que tais associações nos levam, a reencenação do racismo cotidiano não cessa e ainda há muitas palavras a serem ditas para um processo de enfrentamento e superação social. Casos como o de Madalena, resgatada da casa de um professor universitário de Minas Gerais em 2021, ou de Sônia, resgatada da casa de um desembargador do tribunal de justiça de Santa Catarina em 2023, reforçam a ambiguidade de discursos de proteção sobre a infância de crianças negras. Nesse sentido, o texto propõe apresentar apenas algumas aproximações primárias que nos permitem problematizar as relações entre infância, gênero e raça de

forma a tensionar a ideia de uma infância universal, padronizada e normatizada e evidenciar a existência e vivências de infâncias plurais e desiguais.

#### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. O que é racismo estrutural? (Col. Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. (Col. Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2021.

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In:RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, pp 237-257.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

LEITE, Maria Cristina Stello. Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910). 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LEFEBVRE, Henri. A Revolução urbana. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. O direito à cidade. Itapevi/SP: Editora Nebli, 2016.

MARTINS, Marcelo Thadeu Quintanilha. A civilização do delegado: modernidade, polícia e sociedade em São Paulo nas primeiras décadas da República, 1889-1930. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2012.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PATERNIANI, Stella Zagatto. São Paulo cidade negra: branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia. 2019. Tese (Doutorado - Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha. A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, 2008.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos CES (Online), v. 18, p. 106-131, 2012.

VIVIANI, Fabricia Carla; LEITE, Maria. Cristina. Stello. Infâncias cerceadas: episódios de racismo cotidiano na morte de meninas na pandemia. In: GOBBI, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Orgs.). Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia. 1ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, v. 1, p. 121-142.

VIVIANI, Fabricia Carla; GOBBI, Marcia Aparecida. “A luta é todo dia e toda hora”: mulheres da Esperança e a luta por moradia. In: RIBEIRO, Cintya Regina *et. al.* (Org.). Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar. 1ed. São Paulo: FEUSP, 2023, v. 1, p. 238-254.



# **CRIANÇAS E(M) MOVIMENTOS SOCIAIS**

**Eixo Temático 3**

# CRIANÇAS EM MOVIMENTO NA LUTA PELA MORADIA

*Ranulfo Cavallari Neto<sup>168</sup>  
Marcia Gobbi<sup>169</sup>*

EIXO TEMÁTICO: III – Crianças e(m) movimentos sociais  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

As crianças no contexto brasileiro estão em todos os cenários de conflitos sociais: luta pela terra, moradia, educação, saúde, entre outros. E existem diversos espaços ocupados por elas, ora possuem um não-lugar, ora sensibilizam dentro de uma simbologia em situações extremas, às vezes são consideradas sujeitos ativos, outras vezes são sujeitos que intervêm e sofrem intervenção mediados pelo espaço no qual ocupam. Este trabalho busca entender a presença das

---

<sup>168</sup> Educação Física (UEG), Mestre em Saúde Coletiva (UFF), Educador Popular e Professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Maricá-RJ, Maricá, RJ, Brasil. Contato: [ranulfo@usp.br](mailto:ranulfo@usp.br)

<sup>169</sup> Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1992), graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo na Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil. Contato: [mgobbi@usp.br](mailto:mgobbi@usp.br)

crianças na Ocupação em Maricá-RJ e seus desdobramentos após o despejo dos que lá reivindicavam seu direito à moradia digna.

Palavras-Chave: Crianças. Movimento Social. Moradia. Ocupação.

### Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com o título “Crianças e mulheres em/na luta por moradia: a composição da Ocupação Ecovila Maricá e a busca por um outro “mundo” Comun”. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender junto às crianças e às mulheres da Ocupação Ecovila Maricá a produção do cotidiano em luta por moradia que dialoga com as práticas da cidade, incluindo as mídias locais, e da construção do movimento de luta popular. A metodologia caracterizada como uma pesquisa-militante (*conricerca*) (ALQUATI, 1993), comendo com entrevistas com mulheres, registros fotográficos do cotidiano da Ocupação e desenhos das crianças. A pesquisa de campo já foi realizada, neste momento estamos em processo de estabelecimento da análise dos dados produzidos.

A presença de crianças nos espaços de luta encontra-se em ascensão no debate acadêmico em diversas áreas (SANTOS, 2017; GONÇALVES, 2018; GOBBI, 2021; OLIVEIRA; BORGES, 2022), porém ainda em consolidação. Diante disso, grande parte dos campos de pesquisas são sublinhadas como extremas, pelas emergências no/do cotidiano e que, por vezes, são realidades diferentes do que é vivido por quem pesquisa. Os desafios se fazem frequentes e de forma dura, pois presenciamos a violação de direitos de famílias inteiras que ocupam por moradia. Não é possível pensar nessas crianças sem o contexto no qual vivem/lutam, e nas produções que existem nessa relação, principalmente com a cidade (GOBBI, ANJOS, VICENTE, 2020; BRITO; LIMA, 2023).

A Ocupação, um dos campos da pesquisa, é um projeto pensado a partir do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNL<sup>170</sup>) -Maricá que busca a conquista da terra para a construção de habitações

---

<sup>170</sup> Movimento Social de luta por moradia, presente em vários estados brasileiros e com atuação em Maricá a pouco mais de 5 anos.

sustentáveis para as famílias, e além disso, estabelecer um outro modo de viver. Tal conceito é próximo do que é denominado por Roysen (2013, p. 14): “As ecovilas são comunidades intencionais sustentáveis, isto é, são grupos de pessoas que se unem para criar um estilo de vida de baixo impacto ambiental e relações interpessoais mais cooperativas e solidárias”.

As famílias da Ocupação possuem formações nucleares distintas, em algumas delas, com pessoas nascidas em Maricá e que puderam acompanhar a transformação, urbanização e crescimento populacional. Já outras são migrantes de municípios próximos ou de outros estados que vieram em busca de melhores condições de vida. Essa história me foi contada diversas vezes durante às idas a Ocupação, a cada relato, ia juntando os fragmentos das histórias, conquistando confiança das e dos ocupantes e re-montando a experiência de cada uma/um até a presença na Ocupação.

Na busca por entender a presença e os vestígios dessas crianças e suas relações sociais nesse contexto em específico torna-se necessário falar, brevemente, do campo da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011). No Século XX, as crianças e a infância faziam parte de um constructo de seres passivos, observados apenas a partir de instituições como família, igreja etc. (MORAN-ELLIS, 2010). Era preciso observar as crianças e a infância a partir das estruturas sociais e as relações de poder para uma nova concepção até a constituição da infância enquanto categoria social geracional e que concebia as crianças como sujeitos de direitos. Corsaro (2011) aponta para o campo da sociologia que a criança, portanto, possui contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social.

Sendo assim, permeado por desafios do próprio contexto social das famílias em luta por moradia e do campo em construção de crianças em luta o objetivo deste trabalho foi entender a presença de crianças que estavam na Ocupação em Maricá-RJ, no período de pesquisa de campo – de setembro de 2022 a fevereiro de 2023 –, e após o despejo com atividades e oficinas semanais em praça pública até junho de 2023.

A metodologia para a construção da pesquisa foi a *conricerca*, também conhecida como pesquisa-militante. Não se trata

exclusivamente de uma pesquisa acadêmica, é um método de pesquisa desenvolvido em meio as lutas italianas a partir da década de 1950. Romano Alquati (sociólogo, teórico político e ativista) produziu obras sobre o método, entre outros pesquisadores-militantes e coletivos. Um exemplo na América Latina é o Coletivo Situaciones (COLETIVO SITUACIONES, 2004) que começou sua luta em Buenos Aires no final da década de 1990, devido à crise social vivenciada na Argentina. Apresentou reflexões importantes sobre a figura do *militante investigador*<sup>171</sup> a primeira é a comunicação. Como comunicar o que é intransferível da experiência? Como comunicar o que é feito sem – precisamente – fazer?

O Coletivo trata de *composição*<sup>172</sup>, em contraponto a *comunicação*, para seguir o caminho da pesquisa-militante. Sendo assim, a composição foi produzida a partir da presença das crianças no contexto da Ocupação e no contexto de atividades que se davam na cidade. Nessa troca proporcionada pelos encontros, as crianças e adultos construía a experiência entre si e com os outros. A Ocupação se espalhou pelo espaço urbano, na “Praça da Índia” e dá outros contornos à cidade.

A consistência da experiência é vista como oportunidade para a construção, a partir do encontro. A idealização dessa experiência torna-se uma força destrutiva (COLETIVO SITUACIONES, 2004). A Ocupação significa uma experiência real, contraditória, rica que é estabelecida numa operação constante de experiência-existência. Neste texto apontamos que a experiência social das crianças é combinatória de ações que compõem sua subjetividade e reflexividade (DUBET, 1994), aqui conduzidas por participações em reuniões do MNL, assembleias, do cotidiano da Ocupação, de atividades e oficinas em praça pública e por meio da cri(ação) dos desenhos.

### As crianças em luta pela moradia na Ocupação Ecovila Maricá

---

<sup>171</sup> Termo em espanhol, daqui em diante chamaremos de “pesquisador-militante”.

<sup>172</sup> Termo empregado pelos autores para contrapor o distanciamento entre o objeto de pesquisa e os pesquisadores, e afirmar um outro modo de pesquisa.

Foto 1. Mutirão para plantio de mudas na Ocupação



Fonte: Grupo do WhatsApp (2022)

Foto 2. Crianças desenham nos arredores da praça



Fonte: Acervo do autor (2023)

Foto 3. Desenho de Manuel Congo (5 anos)



Fonte: Acervo do autor (2023)

As fotografias acima ilustram momentos diferentes das crianças na luta por moradia, trouxemos para a cena dois irmãos Manuel Congo<sup>173</sup> de 5 anos e Zumbi de 14 anos. Foi planejado ao fazer a *conrrecerca* utilizar a fotografia e o desenho, na busca por materializar lutas que são difíceis de serem textualizadas. Alguns trabalhos da etnografia visual, como de Hijiki (2012) focalizam seus trabalhos nos discursos (textual e imagético) dos filmes para compreender as sensibilidades contemporâneas, sobretudo da imagem-violência. Em sua obra, a autora anuncia as dificuldades de pesquisas que se utilizam da imagética para conseguir legitimação no campo da antropologia.

Observando estas pistas iremos discutir a presença das crianças em movimento pela cidade, a partir do contexto das imagens e desenhos retratados por meio da fotografia. Sobre as crianças desenhando e desenhos (foto 2 e 3) compreendemos como artefatos culturais e documentos históricos, que contribuem para conhecer e compreender as lógicas constituintes da cultura, do que caracteriza a infância, conforme informa Gobbi (2014). Por meio do desenho, novas possibilidades surgem, novos mundos e há uma abertura ao diálogo. Além de mostrar as coisas visíveis e as que não se veem (STACIOLLI, 2014)

Acreditamos que o desenho pode corresponder a demandas sociais que lhes são percebidas no cotidiano da vida, é uma ótima oportunidade para conhecer o que cercam as crianças. Portanto, os desenhos estão presentes na pesquisa e compõem um dos artefatos que auxiliam a investigar a presença de vestígios da infância em luta por moradia durante essa *conrrecerca*.

Manuel Congo foi uma criança muito presente na Ocupação, se fazia presente ao correr, brincar e deixar o que chamamos de vestígios pela Ocupação. Os vestígios são marcas que permitiam com que as pessoas suspeitassem que crianças haviam passado por ali, acreditamos que essa forma de interação com o ambiente e com as pessoas produzia outros modos de habitar. Seu irmão mais velho, Zumbi possuía um desejo por construções ecológicas e explorar os espaços da Fazenda do Rio Fundo, onde foi a Ocupação. A área

---

<sup>173</sup> Utilizamos pseudônimos para identificá-los, referenciando importantes Ocupações do estado do Rio de Janeiro.

permitia as crianças explorarem diferentes contextos, o rio que passava no território da fazenda, o bambuzal, e a piscina. Na foto 1, organizada pelos ocupantes num domingo, foi chamado um mutirão aberto a quem quisesse participar. As crianças também estavam por ali, trabalhando e construindo o sonho coletivo de plantar, colher e garantir o direito à moradia digna.

Ao ir ao encontro com as crianças levava comigo materiais de desenho como papéis, lápis de cor, giz pastel, giz de cera, às vezes, começava a desenhar despreziosamente, e logo chegavam ao redor e começavam suas produções. Em outros momentos, a brincadeira acontecia no rio com construções de jangadas feita com bambus na intenção de subir e descer a correnteza. Esses momentos eram permeados de conversas sobre a vida, a Ocupação e o desenrolar das brincadeiras.

As fotos 1, 2 e 3 representam um pouco dessa presença que transforma o espaço, e abre escuta para ouvir o que elas têm a dizer sobre os acontecimentos. As crianças que ali estavam, contribuíram de diversos modos que podem ou não ser anunciados, pois o contexto de produção pode ser mais importante que o produto em si. Os vestígios das crianças na Ocupação deixaram marcas permanentes – inclusive nos pilares da casa, por meio de desenhos, de afeto com a luta, de estar lado a lado e a frente desse novo “mundo” que almejamos.

Ao participar de uma atividade de produção de camisetas na praça, Manuel Congo conta que desenhou em uma pilastra da praça um boneco observador (foto 3), porque para ele muita gente passava e olhava. Os outros traços (riscos) na pilastra azul eram para preencher, porque estava liso demais, sem contraste. Ao passar pela mesma praça, após o recorte temporal da pesquisa, o desenho permanecia.

Na foto 2, Manuel e Zumbi juntos deixaram desenhado “ECOVILA MARICÁ” e riscos de Jogo da Velha. Parece que existia um desejo por deixar marcas no local, ambas as fotos 2 e 3 foram fotografadas no mesmo dia. Enquanto isso, essas crianças continuam deixando suas marcas e sendo marcadas pela experiência social, que é combinatória de ações (DUBET, 1994) que neste caso permeiam a luta por moradia dentro do movimento social.



### Considerações do vivido

Os vestígios das crianças na Ocupação e fora dela sinalizam para relações sociais estabelecidas de modo a intervir na forma como os adultos constroem a luta. Havia uma valorização da presença delas na Ocupação e na praça. Por diversos momentos, as crianças geravam tensionamentos através dos desenhos, brincadeiras e correrias que mobilizavam outros sujeitos a estar mais presentes na luta. Quando essas crianças estavam no mutirão de plantio, talvez encarando como uma brincadeira, eram os adultos que se mobilizavam com essa presença. Por meio da pesquisa-militante foi possível perceber essas relações com mais profundidade e confiança e contribuir com a luta. Nos momentos decisivos da Ocupação, ameaças de despejo, escassez de alimentos e conflitos era possível dispor de ferramentas concretas que auxiliavam essa construção, como acionar a rede de apoio, mobilizar virtualmente por meio do *Instagram* e articular junto à cidade.

### Referências

- ALQUATI, R. *Per fare conricerca*. Padova: Calusca, 1993.
- BRITO, L. N. F.; LIMA, V. S. *Infância no e do campo e as particularidades da infância Sem Terrinha*. Monografia (graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2023.
- CORSARO, W. A. *Livro sociologia da infância*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso editora, 2011. 384 p.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994. 288 p.
- GOBBI, M. A. *Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil*. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014.
- GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; PITO, J. D. *Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia*. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020.
- GOBBI, M. A.; LEITE, M. C. S.; ANJOS, C. I. *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*. 1 ed. São Paulo: Cortez editora, 2021.

GONÇALVES, B. O. Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HIJIKI, R. S. G. Imagem-violência: etnografia de um cinema provocador. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. 200 p.

MORAN-ELLIS, J. Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. *Current Sociology*, v. 58, n. 2, p. 186-205, 2010.

COLECTIVO SITUACIONES. *In: NOCIONES COMUNES*. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004. p. 93-110.

OLIVEIRA, M. S.; BORGES, M. A. Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação. *Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, v. 10, n. 32, p. 139-155, jan./abr., 2022.

ROYSEN, R. Ocupação Ecovila Maricá: uma insurgência em direção ao Comum. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, L. M. Ocupação Santa Maria: conflitos, infâncias e brincadeiras. 2017. 114 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. *In: GOBBI; PINAZZA (org.)*. Infância e suas linguagens. S.P.: Cortez, 2014.

# A INFÂNCIA E O DIREITO À HABITAÇÃO NA CIDADE DE BRAGA

*Vanessa Marques D'Albuquerque*<sup>174</sup>

EIXO TEMÁTICO: Crianças e(m) movimentos sociais  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esta comunicação apresenta uma pesquisa em andamento, ainda sem análises, intitulada *A infância e direito à habitação na cidade de Braga* que é fruto de um Estágio Científico Avançado de Doutorado na Universidade do Minho/ Portugal, financiado pelo CNPq. O objetivo deste Estágio foi realizar um estudo sobre os modos como se vive e se produz infância em um bairro social português. Neste texto, iremos apresentar algumas reflexões teóricas e conceituais sobre como a produção de relações em diferentes esferas – política, histórica e social- pode incidir nos modos como se vive e se produz infância(s) em um bairro social. O percurso metodológico, de natureza qualitativa, foi a pesquisa documental, a pesquisa exploratória e estudos críticos relativos à habitação em Portugal.

---

<sup>174</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP.  
marquesvanessa28@usp.br

Palavras-Chave: Infância(s), direito à habitação, bairro social, produção da(s) infância(s).

### Introdução

“Casas para viver”, “Queremos camas para dormir”. Casas sim! Barracas não! As casas são do povo! Abaixo exploração!” são frases recorrentes em cartazes no espaço urbano português e nos meios de comunicação virtual, evidenciando os valores exorbitantes dos arrendamentos e a situação precária e desumanizadora da vida dos portugueses, imigrantes e refugiados em Portugal. Perante esse cenário de precarização e de miserabilização social, diferentes movimentos sociais, inclusive os movimentos urbanos de luta por moradia, têm participado de manifestações, nas mídias e ruas, para pleitear moradia digna a todos e todas.

No meio deste cenário complexo dos desafios de habitação, encontra-se um grupo etário, as crianças, que quase não aparecem nas notícias e que convivem diariamente com seus familiares nos embates de onde e como morar. Entretanto, esta comunicação não irá abarcar todas as questões referentes aos desafios da habitação no território português, mas sim pretende abordar a infância e o direito à habitação por meio do compartilhamento de reflexões teóricas e conceituais de uma pesquisa em andamento no Complexo Habitacional das Lameiras em Famalicão, no distrito de Braga, em Portugal. Estamos interessadas em conhecer os modos como se vive e se produz infância em um bairro social português.

Nesta comunicação, apresentaremos algumas reflexões teóricas e conceituais sobre como a produção de relações em diferentes esferas – política, histórica e social- pode incidir nos modos como se vive e se produz infância(s) em um bairro social. Para isso, partimos de dois pressupostos: 1) Os Estudos da Infância que defendem a criança como sujeito social e de direitos e que age socialmente (agência), ainda que essa ação esteja vinculada às relações que estabelece com os outros e com o meio em que vive (Jenks, 2002; Munoz, 2006; Gobbi, 2016; Sotto, Katan 2019). 2). A concepção de espaço defendida pelo filósofo francês Henry Lefebvre (2006; 2011) em que a produção do espaço é entendida como um produto histórico e social que está diretamente relacionada à forma como a sociedade se organiza em

determinado momento histórico. Neste sentido, falamos de um modo de produção de capitalista, em que os sujeitos produzem e são produzidos a partir de um sistema que é regido pelo capital, inclusive do espaço entendido como mercadoria.

Dito isso, o texto está organizado em quatro partes: o percurso metodológico da pesquisa; o direito à habitação em Portugal: uma breve retomada das políticas de habitação dos Bairros Sociais e de Realojamento Local; de que modo a (s) infância(s) e a criança aparecem nas pesquisas sobre os Bairros Sociais? e, para finalizar, breves considerações.

#### Percurso Metodológico da pesquisa

O percurso metodológico desta investigação, de natureza qualitativa, foi a pesquisa documental das políticas públicas de habitação portuguesas, os estudos críticos dos desafios portugueses relativos à habitação e o levantamento bibliográfico de pesquisas com ou sobre crianças em bairros sociais portugueses nos principais repositórios portugueses. Cabe destacar que neste texto daremos ênfase a esses três momentos da pesquisa.

Além disso, houve a entrada de campo no Complexo Habitacional das Lameiras, no distrito de Braga, em que os recursos utilizados foram: a observação participante das oficinas semanais de reforço escolar, dança e futebol organizadas pela Associação EuroBairro Underground; entrevistas semiestruturadas com os tutores da Associação EuroBairro Underground, com o diretor da Associação de Moradores das Lameiras (AML) e com um profissional que atua como técnico dos Bairros Sociais na Câmara de Famalicão; caderno de campo com registros escritos; conversas informais com crianças de 6 a 14 anos que participavam das oficinas de reforço escolar, dança e futebol e, por fim, uma oficina de desenho.

Direito à habitação em Portugal: uma breve retomada das políticas de habitação dos Bairros Sociais e de Realojamento Local.

A política pública dos Bairros Sociais portugueses, especificamente, remonta ao início do século XX e passou por inúmeras modificações

ao longo do tempo e das concepções ideológicas de governo. De acordo com a historiadora Tiago (2010), uma das primeiras políticas de habitação ocorreu em 1918 com a criação do projeto dos Bairros Sociais, ou Bairros Operários, em que a proposta de enfrentamento dos desafios da moradia era a de “promover a educação e a melhoria do alojamento como bases da emancipação do operariado” (Tiago, 2010) por meio do acesso ao desenvolvimento físico, formação e educação moral e intelectual, saúde, aperfeiçoamento profissional e repouso. Para isso, os Bairros Sociais deveriam ser equipados com escolas, jardins, casas de saúde, lavandarias, teatros e academias (Decreto nº 5397 de 14 de abril de 1919).

Com o início da ditadura militar, em 1927, as formas de enfrentamento para os problemas da habitação no território português sofreram profundas modificações, desde a mudança de concepção das propostas de moradia até a forma de intervenção direta do Estado nas iniciativas de habitação – promoção direta controlada e fiscalizada pelos organismos do poder central e local (Antunes, 2017). Segundo os pesquisadores Ramos, Pereira, Moreira e Silva (2019), um marco deste período ocorreu em 1933 com a promulgação da Constituição da Nova República em que se elegeu a família e a propriedade como aspectos fundamentais para manutenção da ordem social, política e familiar; sendo o programa de habitação Casas Econômicas (Decreto-lei nº 23.052) uma política de fachada centrada na figura do ditador Salazar. O historiador Almeida (2010) reforça esse argumento ao salientar que o programa Casas Econômicas foi uma política de “*controlo social*” que visava, de uma forma velada, beneficiar e recompensar os cidadãos que apoiavam os valores do Estado autoritário por meio da distribuição das casas e de um período de amortização da habitação por meio da fixação prévia das prestações da compra e de tabelas salariais.

Dando um salto histórico de mais de trinta anos, entre as décadas de 1950 e 1970, ocorreu uma grande transformação nas formas de ocupar o território português devido ao processo de industrialização e de urbanização das cidades. A crise econômica do país associada à abertura de indústrias nas grandes cidades gerou o aumento do êxodo rural, em que um número grande de pessoas se mudou para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Em

paralelo a essa situação, esse período é marcado por um intenso percurso migratório, sobretudo na década de 70, de habitantes das antigas colônias portuguesas e do continente asiático (Silva, Baptista, Perista, 2001; Malheiros, 1998). Bracons (2012) argumenta que a classe social menos favorecida desses novos habitantes no território português, atrelado ao descaso do governo, impulsionou a ocupação de espaços distantes do centro e a construção de bairros barracas e bairros clandestinos, visto que as zonas centrais da cidade não dispunham de moradias suficientes e as poucas existentes estavam com um valor exacerbado para os arrendamentos.

Como uma forma de resolver esse problema da habitação precária, inicialmente, e dos desafios sociais advindos desta situação, mais tardiamente, o governo português criou Operações de Realojamento com distintas concepções políticas e ideológicas, desde as mais assistencialistas até a construção de bairros provisórios. Uma dessas propostas foi a Operação de Realojamento - local em que esta pesquisa foi realizada.

Cabe destacar que no fim da ditadura, em 1974, a situação de Portugal apresentava um quadro alarmante. Segundo o pesquisador Bandeirinha (2014), neste período 25% da população habitava em edifícios degradados, superlotados ou em barracas sem qualquer condição de moradia; sendo que na cidade esta situação era ainda mais agravante devido às construções precárias e clandestinas dos bairros de lata, barracas e construções provisórias.

Neste caldo de mudanças, o ano de 1976 foi marcado pela promulgação da Constituição Portuguesa, período que a habitação passou a ser considerada como um direito a todos cidadãos, sendo o dever do Estado garanti-la por intermédio de diferentes programas habitacionais. Após a Constituição, foram criados diversos programas, sendo um deles a proposta dos bairros sociais que se reestruturou para garantir um teto para pessoas com menos recursos econômicos e, concomitantemente, para eliminar os “bairros embarracados” e realizar uma limpeza na imagem das metrópoles (Antunes, 2017). Somente em 2018, com a implementação da Nova Geração das Políticas de Habitação (NGPH), que a moradia passou a ser compreendida com o sentido de comunidade e não apenas restrita

a ter um espaço para morar. Isto significa que a população deveria ter acesso aos outros equipamentos do espaço urbano, tais como: educação, cultura, lazer, meios de transporte e saúde.

Contudo, existe uma extensa literatura portuguesa em que se evidencia que os programas de habitação social em Portugal não corresponderam às necessidades e expectativas dos moradores (Bracons, 2013), visto que os bairros sociais são associados à marginalidade e à delinquência (Pereira, Silva, Baptista, Perista, 2001) e marcados pela segregação espacial e social (Pinto, Gonçalves, 2000; Guerra, 2011; Malheiros, Vala, 2004), além dos estigmas de insucesso escolar, crime, toxicodependência e consumo de drogas (Antunes, 2017). Nesse sentido, os grupos sociais menos favorecidos economicamente sofrem as pressões da especulação imobiliária, da segregação socioespacial e dos processos de gentrificação – processos de expulsão e realocação em nome da financeirização e mercantilização da cidade, tanto quando estão instalados na região central das cidades portuguesas quanto nas regiões mais distantes. (Malheiros, 1998; Silva, Ribeiro, Cardoso, Felizes, 2017).

Diante desse contexto histórico e político a respeito do direito à habitação em Portugal, podemos nos perguntar: onde estão as crianças? Ainda que elas não foram nomeadas ao longo desse processo das políticas sociais de habitação, levanta-se a hipótese de que existe a presença delas nas diferentes visões políticas e ideológicas ao longo da história – a proposta de Bairros Sociais para as famílias; o programa Casas Econômicas que elege a família para manutenção da ordem social; a Operação de Realojamento para as classes menos favorecidas; a Constituição Portuguesa que assume a habitação como direito a todos os cidadãos; os estigmas criados em relação aos Bairros Sociais (insucesso escolar, violência, dentre outros).

De que modo a infância e a criança aparecem nas pesquisas sobre os Bairros Sociais?

Para alargar um pouco essa reflexão sobre aspectos da interação entre fatores políticos, sociais e históricos portugueses com as crianças no contexto de uma habitação social, traremos alguns dados



de uma pesquisa exploratória nos principais repositórios sobre infância e bairros sociais. Foram encontradas investigações sobre a infância no Bairro Social de Lagarteiro (Pereira, 2011), a participação das crianças em territórios de exclusão social (Pereira, 2017) e um estudo acerca das famílias de risco e as crianças em risco (Silva, 2009). Além disso, na área da Sociologia a pesquisadora Carvalho (2018) se debruçou sobre a relação entre as crianças, a urbanização e a violência na cidade de Lisboa. Tais pesquisas, de modo geral, buscaram compreender a infância a partir dos constrangimentos vividos no cotidiano (famílias e crianças em risco e violência na cidade), com exceção da pesquisa de Pereira (2011, 2017) que buscou entender a forma como as crianças ocupam e se relacionam em um bairro social. Outro ponto a destacar que são os poucos estudos relacionados às infâncias nos bairros sociais portugueses, explicitando a relevância de novas pesquisas que se debrucem sobre os modos como se vive e se produz infância nesses lugares.

#### Breves considerações

Dentro dos limites deste texto, podemos perceber que as esferas políticas,

históricas e sociais relativas à política habitacional dos bairros sociais portugueses incidem nos modos como se vive e se produz infância, seja no contexto de onde e como esses bairros foram construídos, com a intenção da limpeza da cidade, seja nos estigmas criados em relação aos moradores destes bairros, principalmente os migrantes. Nessa direção, a pesquisadora Alves (2016), em uma pesquisa sobre a mídia em Portugal, destaca que a forma como os bairros sociais são descritos na mídia - como locais perigosos e de desenraizamento cultural, propicia a construção de uma imagem do migrante e do estrangeiro como ameaça ao bem-estar social no território português. Este movimento, segundo a pesquisadora, responsabiliza os próprios migrantes e estrangeiros pela sua condição de excluído. Por ora, terminamos este texto com aproximações sobre os modos que a produção das relações entre diferentes esferas incide nos modos como se vive a infância.

### Agradecimentos

Esta pesquisa tem origem e está ancorada no projeto de pesquisa “Lutar, morar, cuidar: crianças e mulheres em luta por moradia na periferia de São Paulo e as perspectivas coletivas do comum”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Gobbi da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) com apoio recebido do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ/Brasil.

### Referências

ALMEIDA, Paulo Rogério de Sá Pinto de. Favor, Recompensa e Controlo Social: Os Bairros de Casas Económicas do Porto (1935-1965). Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010.

ANTUNES, Gonçalo Manuel Ferreira dos Santos. Políticas sociais de habitação (1890- 2015): espaço e tempo no Concelho de Lisboa. Tese (Doutorado em Geografia e Planeamento Territorial) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

BANDEIRINHA, José Antônio. Antes de Abril a questão da habitação. In: Contexto Programa Projeto: Arquitetura e Políticas Públicas de Habitação. Porto: Universidade do Porto, 2019.

BRACONS, Hélia. Processo de realojamento e apropriação do espaço num bairro multiétnico. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, 2013.

CARVALHO, Maria João Leote de. Do outro lado da margem: crianças, urbanização, violência na área metropolitana de Lisboa. *In: Sociologia, Problemas e Práticas*, 72, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/1209>. Acesso em: 10 out. 2023.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Parte I – Direitos e deveres fundamentais TÍTULO III – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais; Artigo 65o (Habitação e Urbanismo). Disponível em: <url:http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> . Acesso em: 10 out. 2023.

GOBBI, Márcia Aparecida. Ocupações Infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. *In: Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 2, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2016.

GUERRA, Isabel. As políticas de habitação em Portugal: à procura de novos caminhos. *In: Cidades, Comunidades e Territórios*, pp. 41-68, 2011.

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, 2002.

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2011.

MALHEIROS, Jorge Macaísta. VALA, Francisco. *A problemática da segregação residencial de base étnica – questões conceituais e limites à operacionalização: o caso da Área Metropolitana de Lisboa*. In: *Revista de Estudos Demográficos*, nº 36, 2004.

MALHEIROS, Jorge Macaísta. *Minorias étnicas e segregação nas cidades: uma aproximação ao caso de Lisboa, no contexto da Europa*. Lisboa: Mediterrânea, 1998.

MUNOZ, Lourdez Gaitán. *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. In: *Política y Sociedad*, v. 43, jun. 2006.

PEREIRA, Álvaro Pires. SILVA, Delta Sousa. PERISTA, Pedro. BAPTISTA, Isabel. *Habitat e minorias: Processos de (des) integração de Grupos Étnicos em Lisboa e no Porto*. In: *Cidades-Comunidades e Territórios*. Dez. 2001, n.3, pp. 93-109, 2001.

PEREIRA, Maria João Pinho. *A infância no bairro social de Lagarteiro: modos de ser criança em territórios de exclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.

\_\_\_\_\_, *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania ativa*. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

PINTO, T. C.; GONÇALVES, A. *Os bairros sociais vistos por si mesmos: imagens, conflitualidades e insegurança*. In: *Cidades – Comunidades e Territórios* (1), pp. 101 – 111, 2000.

RAMOS, Rui J.G., PEREIRA, Virgílio Borges, MOREIRA, Marta Rocha. SILVA, Sérgio Dias (coord.). In: *Contexto Programa Projeto: Arquitetura e Políticas Públicas de Habitação*, Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Arquitectura, Projeto de Investigação (FCT) Mapa da Habitação, 2019 [edição digital].

SILVA, Sofia Carolina de Sousa da. *Famílias de risco, crianças em risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. Dissertação (Mestrado em Educação - Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

SOTO, Iskra Pavez. KATTAN, Natália Sepúlveda. *Concepto de agencia em los estudios e de infancia. Una revisión teórica*. In: *Sociedad e Infancias*, p. 193-210, 2019.

TAVARES, Maria. Leituras de um percurso na habitação em Portugal. As Habitações Económicas – Federação de Caixas de Previdência. In: PORTAS, Nuno (coord.) *In: Habitação para o maior número. Portugal, os anos de 1950-1980*, CML, IHRU, Lisboa, 2013.

TIAGO, Maria da Conceição. Bairros Sociais da I República: projectos e realizações. *In: Ler História* (59), 2010.

# PROJETO PRESENÇA

## Idealização e confecção dos Mensageiros da Paz pelas crianças e famílias manauaras

*Lucianny Thaís Freire Matias<sup>175</sup>*  
*Camila Jheovana Almeida Ferreira<sup>176</sup>*  
*Zilda Gláucia Elias Franco<sup>177</sup>*  
Trabalho financiado por FAPEAM

EIXO TEMÁTICO: Crianças e(m) movimentos sociais

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

O texto objetiva descrever o desenvolvimento do projeto “Presença” em instituição de Educação Infantil de Manaus com crianças de 3 a 5 anos. O propósito do projeto foi chamar a atenção da sociedade para a segurança na infância, valorizando a brincadeira, a criatividade e o lúdico. O projeto teve a duração de duas semanas e contou com a participação da comunidade escolar. A criação de desenhos pelas

---

<sup>175</sup> Pedagoga (UEA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (Ufam). Professora da Secretaria Municipal de Educação (Semed), Manaus, Amazonas, Brasil. Contato: [luciannythais@gamil.com](mailto:luciannythais@gamil.com)

<sup>176</sup> Pedagoga (Ufam). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (Ufam). Professora da Secretaria Municipal de Educação (Semed), Humaitá, Amazonas, Brasil. Contato: [myllah-jheovana@hotmail.com](mailto:myllah-jheovana@hotmail.com)

<sup>177</sup> Doutora em Educação (PUC-SP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do PPGECH da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Humaitá, Amazonas, Brasil. Contato: [zildaglaucia@ufam.edu.br](mailto:zildaglaucia@ufam.edu.br)

crianças e a confecção dos bonecos com a ajuda da comunidade escolar tornaram possível o protagonismo infantil, desenvolvendo e estimulando diversas habilidades.

Palavras-Chave: Crianças. Infâncias. Famílias. Projeto Presença. Educação Integral.

### Introdução

O “projeto Presença” nasce no âmbito da RedeSOLARE, uma associação de instituições e pessoas sem fins lucrativos, defensora da cultura mundial da infância em seu aspecto integral, por meio de trocas entre estados brasileiros e outros países. Sua missão é ser uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa da Reggio Emília, em uma perspectiva integral e integrada.

O “Presença” surgiu em 2012, em Salvador-BA, Brasil. No início de sua fundação, era chamado de “Ausência Gera Violência. Marque PRESENÇA!”. Após dois anos, a mobilização se fortaleceu por meio da campanha “A Criança em sua FELIZcidade”, por meio da idealização da RedSOLARE Brasil, liderada pela educadora Marília Dourado, que juntamente com sua neta, confeccionaram os primeiros bonecos do projeto, denominados Duda e Dodo, também concebidos como embaixadores da paz. O movimento se estendeu por mais de 30 cidades e se faz presente em outros países, com o objetivo de chamar a atenção da sociedade para a segurança na infância, valorizando a brincadeira, a criatividade e o lúdico, por meio da criação e distribuição de bonecos de pano em espaços públicos.

Diante do exposto, o objetivo é descrever o desenvolvimento do projeto “Presença” em uma instituição de Educação Infantil de Manaus/AM, que teve alinhamento com os referenciais norteadores da Educação Infantil e da Proposta Curricular da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Manaus compreendendo que “A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer com uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.” (Barbosa, Horn, 2008, p. 17). Nesse sentido, os projetos são importantes pois invocam temáticas

relacionadas ao ambiente, à diversidade e pertinentes às questões específicas de cada espaço/comunidade e podem envolver os familiares nas experiências produzidas pelas crianças, escutar o que dizem, como se relacionam e dialogar com a escola.

### Metodologia

A pedagogia de projetos na educação infantil, segundo Santos e Carvalho (2022), fundamenta-se na construção de um currículo aberto a novas ações educativas direcionadas às necessidades reais da vida das crianças, de forma que sua função reflete no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O trabalho com projetos é uma atitude “[...] uma concepção que vai além da metodologia; promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para desabrochar um sujeito sensível, capaz de ver o(s) outro(s) em si [...]”. (Proença, 2018, p. 57). Assim entende-se que, o currículo que é trabalhado na perspectiva não linear envolve o processo de escuta, de partilha, aliado aos processos que envolvem questões sociais e com possibilidade de ir além do que foi proposto.

É o “currículo em ação” composto pelo planejamento, por atividades que se articulam e que envolve os conhecimentos prévios, os interesses da sociedade e do grupo e que gera conhecimento e cultura num constante processo de ir e vir (Proença, 2018).

Nessa perspectiva, o projeto ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner, englobando turmas de maternal, primeiro e segundo períodos, com crianças de 3 a 5 anos, no ano. As atividades, inseridas no PPP da instituição foram planejadas, orientadas e distribuídas ao longo de duas semanas, de forma que a organização teve uma compreensão singular e respeitou as peculiaridades das crianças, alinhando as práticas em busca do desenvolvimento integral previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Inicialmente, houve a apresentação do projeto para as famílias e as crianças e, em seguida, a criação do desenho do “Mensageiro da Paz” nas turmas, as oficinas para confeccionar os bonecos, a elaboração

da identidade e a redação das cartas com mensagens de paz escritas pelas famílias. O processo de “desapego” para que as crianças compreendessem o sentido da doação dos bonecos foi trabalhado em cada passo da atividade.

O projeto culminou com um evento público em um dos pontos turísticos da cidade. No local, haviam crianças passeando com os pais, sendo estas a receberam os bonecos. Cada etapa do projeto foi pensada para envolver as crianças e suas famílias de maneira significativa, promovendo a expressão criativa, o aprendizado e o compartilhamento de sentimentos de paz.

#### Discussões e Análises

O projeto “Presença” aconteceu a partir do envolvimento de toda a instituição e das famílias, em que houve mobilização durante o processo de construção do “Mensageiro da Paz”. Inicialmente, o projeto foi apresentado às famílias e às crianças. Após, deu-se início a um trabalho com as crianças para a idealização dos “Mensageiros da Paz”, partindo da contação de histórias sobre quem seria esse boneco e para qual lugar ele iria, assim como sua intencionalidade. Foram disponibilizados lápis, canetinhas coloridas, lápis de cor e giz de cera para a produção dos bonecos.

Partiu-se do pressuposto de que, por meio do desenho, a criança externaliza suas vivências, e que esse desenho é composto por diversos significados e significantes. Gobbi (2022) afirmou que desenhar torna-se um meio de captação e registro das histórias dos ambientes em que se encontra, bem como apresenta a soma de vivências e memórias. Os desenhos são a forma mais eficaz para as crianças falarem, expressarem seus desejos, vivências, sentimentos e sonhos. Cada uma, a seu modo, expressou seu dia a dia, onde foi possível ver a imaginação tomando forma conforme o traço. Na Figura 1, é possível ver as obras de arte das crianças.



Figura 1 – Desenho dos mensageiros da paz



Fonte: Matias (2019).

Com a produção dos desenhos, a conversa evoluiu para o momento de pensar nos nomes, e eles foram surgindo com a criatividade das crianças: Aurora, Hulk. A partir da temática do nome, trabalhou-se o direito das crianças, como consta, inclusive, no Código Civil: “Art. 16. Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome” (Brasil, 2002). Os diálogos foram importantes e daí surgiram novas ideias a respeito dos nomes.

O momento de confecção contou com a participação ativa de toda a comunidade escolar, onde foi compartilhado com os responsáveis, que seriam necessários alguns materiais para a confecção do boneco, tais como: retalhos, enchimento, linhas, agulhas, colas, pincéis, botões, e, principalmente, o apoio deles de maneira presencial na confecção, como enfatiza o Estatuto da Criança e do adolescente: “Art. 53. [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990, p. 46).

Esse foi um momento de partilha e interação entre as famílias e a comunidade escolar, corroborando com Santos e Carvalho (2022) que relataram que o processo trouxe as famílias para o ambiente escolar, bem como opinaram que a participação dos pais proporciona significado à aprendizagem e aproxima teoria e prática. Os responsáveis que puderam comparecer, contribuíram para ajudar todas as crianças. Também ocorreu de algumas famílias solicitarem para fazer os mensageiros em casa, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Confeção dos mensageiros da paz



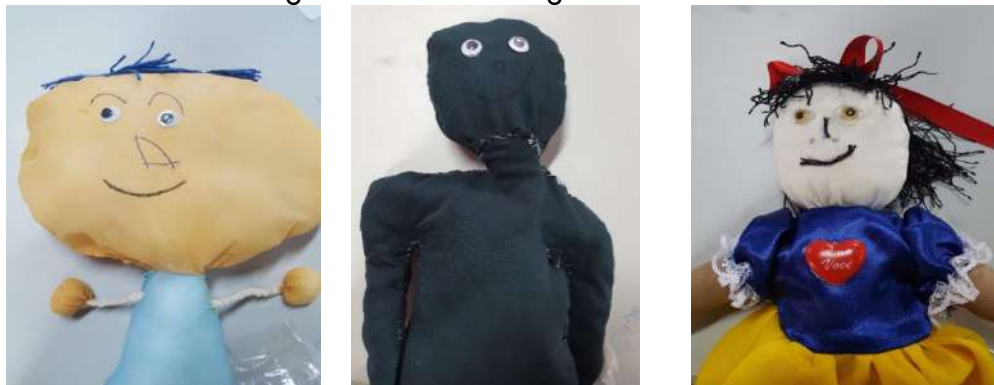
Fonte: Matias (2019).

Nesse processo, a criança assumiu o papel de protagonista, tirando o desenho do papel e dando-lhe forma tangível, mostrando-se um sujeito cognitivo, pensante, curioso e questionador, conforme refletido por Santos e Carvalho (2022) ao tratar sobre pedagogia de projetos.

Era possível perceber um brilho especial nos olhos das crianças quando o boneco começava a tomar forma. O ato de passar a linha pela agulha e costurar as partes do corpo do boneco teve um significado profundo para elas. Além disso, permitiu o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora fina e do movimento de pinça, uma experiência totalmente diferente, significativa e prazerosa. Reconhecer a participação ativa da criança nesse processo e compreender como a criação do “Mensageiro da Paz” contribui para o desenvolvimento contínuo de suas habilidades foi fundamental.

Alguns sentidos precisavam estar concentrados naquele momento, como a atenção e o cuidado, para que, por meio da costura, fosse possível dar forma ao boneco. O cuidado também foi necessário ao manusear a agulha e utilizar a tesoura para cortar os tecidos e criar roupas, cabelos, olhos, boca e nariz. Outro ponto relevante foi a motivação das crianças com a participação ativa dos responsáveis. Na Figura 3, é possível visualizar alguns bonecos confeccionados.

Figura 3 – Os Mensageiros da Paz 1



Fonte: Matias (2019).

Formas, cores, diversidade, pluralidade e, principalmente, a singularidade de cada “Mensageiro da Paz” se destacaram. Ao observar as imagens, é perceptível como o imaginário da criança é vasto e como o projeto propiciou um espaço criativo, intencional, de diálogo, onde foi e é possível explorar a imaginação e dar forma a imagens e sentimentos que permeiam o universo delas. O trabalho por meio de projetos, provoca uma mente crítica, por meio do diálogo, do lúdico e da interação (Santos e Carvalho, 2022).

Com os bonecos prontos, foi evidente o entusiasmo das crianças, e esse sentimento também se estendeu às famílias. Esses momentos, nos quais crianças e famílias se envolvem nos ambientes escolares, despertam o sentimento de pertencimento ao local, e a instituição tornou-se o espaço onde essa conexão foi intensificada.

Em nova etapa, foi proposto às famílias um momento de construção de histórias em colaboração com as crianças. As famílias escreveram cartinhas que narravam um pouco sobre o projeto e incluíram uma breve mensagem de paz. Essas cartas acompanharam os bonecos como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Os mensageiros da paz com os desenhos



Fonte: Matias (2019).

Também foi elaborado o registro de nascimento para os bonecos e atribuída uma identidade para cada “Mensageiro”, contendo seu nome, data de nascimento e, em vez de uma foto, as crianças criaram desenhos que os representassem. É possível visualizar esse processo na Figura 5.

Figura 5 – Crianças e seus mensageiros da paz



Fonte: Matias (2019).

Após a confecção, a escrita das cartas e o registro de identidade, no dia 12 de outubro de 2019, foi marcado um evento em um dos pontos turísticos da cidade de Manaus, a Ponta Negra. Nesse dia especial, as crianças tiveram a oportunidade de doar os “Mensageiros da Paz” que elas idealizaram, construíram e às quais deram vida.. Na Figura 6, é possível visualizar esse momento.

Figura 6 – Entrega dos Mensageiros da Paz



Fonte: Matias (2019).

Quando as famílias abriam a sacola, encontraram não apenas o boneco, mas toda a história e o significado do projeto. Para Araújo (2016), uma infância restritiva a ambientes fechados, nega-se à criança seu direito a experiências significativas para a sua cidadania. Neste, sentido, a ocupação de lugares públicos com as crianças, espaços que também pertencem a elas, onde podem brincar, correr, imaginar, apreciar a beleza da natureza, sentir o vento no rosto e estar com segurança, era a intenção desse dia significativo, ocupação de forma intencional e positiva com as crianças.

### Considerações finais

O projeto “Presença” caracterizou-se por uma construção coletiva, envolvendo a comunidade escolar. Todos os que participaram ativamente do processo levam consigo um pouco desse projeto para a vida. O encantamento das crianças ao perceberem o desenho tomando forma de maneira tangível, assim como o envolvimento das famílias na coparticipação com a escola e a comunidade, que estiveram presentes no local da entrega, destacaram-se. As famílias puderam reconhecer todo o esforço empreendido pela instituição de Educação Infantil.

Além disso, semeou-se uma nova percepção em cada coração sobre os espaços públicos onde as crianças estavam brincando, correndo, conversando, trocando bonecos e desfrutando de sua liberdade em lugares que também pertencem a elas. Outrossim, a experiência fomentou a coparticipação das famílias no processo de aprendizado das crianças. Portanto, a união das famílias e das crianças gera experiências significativas que reverberam por toda a vida dos pequenos.

### Referências

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhano de. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 16, p. 107-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2347>. Acesso em: 14 set. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. 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: 6 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Código Civil brasileiro. Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 6 ago. 2023.

GOBBI, Marcia. Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. *Política e Trabalho, Revista de Ciências Sociais*, n. 57, p. 135-152, jun./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60213/36825>. Acesso em: 6 ago. 2023.

REDESOLARE BRASIL. Presença, [s. l.], [c2020]. Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/presenca.html>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projeto, portfólios e redes formativas*. 1ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. *Revista Teias*, v. 23, n. 71, p. 348-361, 2022. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052022000400348&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400348&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 set. 2023.

# **VIDAS, CORPOS E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA**

**Eixo Temático 4**



# OHÙN

## A pedagogia da Kurimba

*Thais Stephanie da Costa<sup>178</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Vidas, corpos e experiência democrática

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

Este trabalho busca compreender os giros epistemológicos em que as produções de cultura presentes nas atividades do projeto Ohùn estão inseridas. O projeto é realizado no Terreiro de Umbanda Nossa Senhora da Conceição e prevê o ensino de aulas de atabaque tradicional para a comunidade. Serão exploradas a filosofia Bantu-Kongo, através do cosmograma Dikenga Dia Kongo e as cosmognoses de terreiro, que se expressam pelos toques, cantigas, corpos e comunidades.

Palavras-Chave: cultura; musicalidades; umbanda; bantu.

### Afinando os tambores

Ohùn é uma palavra do idioma Yorubá que pode ser compreendida como som, barulho, voz ou aquilo que emite algum ruído audível ou não, como por exemplo *ilu ohùn*, que pode ser interpretado como som do tambor ou *ohùn ipalọlọ*, que tem como noção o som do silêncio. É a partir desta contradição, entre som e silêncio, que o projeto Ohùn nasce. A iniciativa é realizada na comunidade do Terreiro de Umbanda

---

<sup>178</sup> Mestranda em Educação (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil. Contato: [costa.thais@unifesp.br](mailto:costa.thais@unifesp.br)

Nossa Senhora da Conceição, localizado em Poços de Caldas-MG e tem como proposta compartilhar os saberes tradicionais que envolvem as musicalidades tradicionais de um terreiro de Umbanda.

Nas atividades desenvolvidas, são trabalhadas, além da prática percussiva tradicional, por meio do compartilhamento dos toques utilizados no terreiro, as cantigas tradicionais e suas enunciações, expressões e movimentos corporais e os valores oriundos de práticas culturais afrodiaspóricas como circularidade, oralidade e comunidade.

O projeto é financiado pela secretaria de cultura do município, através de um edital de concessão de patrocínio local que acontece em edições anuais, sendo o único que acontece na localidade física de um terreiro.

Os encontros são abertos e gratuitos para a população, tendo como público prioritário educadores da rede municipal de ensino, educadores sociais que atuam em organizações sociais e pessoas, a partir dos 6 anos de idade, que são residentes do bairro São José, território em que o terreiro está inserido.

Todo processo do projeto, como concepção, aplicação em editais, elaboração e condução dos encontros, pesquisa e desenvolvimento das metodologias de ensino são desenvolvidos pelos mãos-de-couro<sup>179</sup> do terreiro, sendo um projeto que parte diretamente das produções culturais que se dão em territórios negros.

Para além de compreender as possibilidades de educação que a musicalidade presente nos Terreiros nos permite perceber ou ainda descrever as metodologias ou processos de ensino aprendizagem abordadas pelas atividades do projeto, este estudo concentrou-se na reflexão sobre como as práticas culturais de terreiro, por meio da musicalidade tradicional, nos possibilita horizontes de novas epistemologias educacionais através da filosofia bantu.

Será necessário situar a partir de qual território e referências os ensinamentos partem e, a Dikenga Dia Kongo, será central para a construção das reflexões e entendimento sobre a pedagogia da Kurimba. Além disso, serão abordados os processos de ancestralidade,

---

<sup>179</sup> Nome que designa os tocadores de atabaque na comunidade do Terreiro de Umbanda Nossa Senhora da Conceição.

temporalidade e corporalidade que se fazem presente no projeto Ohùn.

#### Dendê no couro: Introdução aos fundamentos

A Dikenga Dia Kongo é um cosmograma que demonstra, por meio da representação em figura, o sistema de pensamentos Bantu-Kongo, que “dizem respeito a um mapa interpretativo do mundo e dos acontecimentos, da realidade existencial de todas as coisas que são.” (Santana, 2019, p. 127). Nessa cosmognose, ou seja, neste sistema de conhecimentos, existem dois mundos, sendo um de Nseke – mundo dos vivos ou visível – e Mpemba – mundo espiritual ou dos mortos.

Os dois mundos, no pensamento Bantu-Kongo, são “como duas montanhas de bases contrárias e separadas pelo oceano.” (Macgaffey, 1986, p.43 apud Santana, 2019, p.128). Prevalece aqui, portanto, não a ideia de lugares distintos, mas sim de lugares complementares em si, em uma lógica de espelhamento por meio de uma linha horizontal chamada Kalunga.

Kalunga pode ser compreendida com diversos sentidos amplos e abrangentes. É, em início, o princípio-deus-da-mudança (Santana, 2019), que deu origem ao mundo como conhecemos por meio da explosão de uma massa imensurável, ao mesmo tempo que é a linha invisível aos olhos que separa o mundo material do mundo dos ancestrais e daquilo que seremos durante e após a volta individual do sol. Também ganha o sentido de mar/oceano pela sua imensidão e pelo entendimento de que, aquilo que está abaixo do oceano, ou seja, abaixo da linha invisível Kalunga, é o mundo dos ancestrais, passando a ser compreendido, como o lugar dos mortos.

No período da escravidão, com o tráfico marítimo negreiro e o despejar dos corpos daqueles que morriam nos trajetos ao mar, Kalunga se torna, fisicamente, lugar dos mortos. Essa compreensão ganha força nos terreiros e passa a ter a definição mais fixada da ligação entre Kalunga e morte. É, portanto, adjetivada como Kalunga-Grande, o oceano, e Kalunga-Pequena, os cemitérios em terra. (Lopes, 2005; Rufino, 2017)

Na Dikenga Dia Kongo figura também os quatro percursos no ciclo da existência Bakongo<sup>180</sup>, a partir da dimensão estar-ser do muntu<sup>181</sup> e que são compreendidos por Musoni, lugar abaixo de Kalunga, portanto, lugar não-físico, mas de registro de memórias e início do ciclo. Em seguida, a emersão da corporificação no mundo visível através de Kala, “que vem a significar, literalmente, ser” (Santana, 2019, p. 128). Em terceiro estágio está Tukula, que compreende o percurso ao ponto mais alto do ciclo e remete ao verbo Kula, que designa crescer, amadurecer e desenvolver. Luvemba é a parte final-inicial do ciclo e designa o morrer, o transmutar-se, o desintegrar-se do mundo físico. (Santana, 2019)

Nesta perspectiva, a filosofia bantu-kongo, expressada pela Dikenga Dia Kongo, nos ensina que toda pessoa é como “um segundo sol nascendo e se pondo na terra” (Santana, 2019, p. 25), em que a vida e suas passagens são expressadas de forma cíclica, tal como um sistema solar individual-coletivo.

Essa compreensão fica mais perceptível por meio de um adágio Bantu-Kongo que expressa que, cada criança que nasce é como um sol e cabe a sua comunidade cultivá-lo para que brilhe e em seu ciclo individual-coletivo, possa se ancestralizar.

Cantigas que giram o tempo

*Filho de pemba  
Kalunga está lhe chamando  
pisa no chão de terreiro  
pra ir se alembando<sup>182</sup>*

A partir da compreensão introdutória acerca dos múltiplos significados que Dikenga Dia Kongo tem, apresentamos esta cantiga entoada tradicionalmente no Terreiro de Umbanda Nossa Senhora da Conceição para incorporar os diversos conhecimentos presentes nas cantigas e que se entrelaçam na cosmognose deste território.

---

<sup>180</sup> No sistema linguístico Bantu, o prefixo Ba corresponde ao plural. Portanto, Bakongo dá sentido de Povos do Kongo.

<sup>181</sup> Ser humano, no sistema linguístico Bantu.

<sup>182</sup> Cantiga tradicional entoada no Terreiro de Umbanda Nossa Senhora da Conceição.

A letra da cantiga faz menção aos filhos de pemba, nome comumente dado aos adeptos e iniciados na religião. Desde modo, a partir da interpretação do cosmograma, os filhos de pemba<sup>183</sup> são compreendidos como filhos de Mpemba, ou seja, filhos dos ancestrais, daqueles que se encontram no ciclo individual-coletivo abaixo da linha de Kalunga.

Neste sentido, o primeiro ensinamento presente nesta cantiga diz respeito ao conceito de ancestralidade, que segundo Santana (2019, p. 154) “(...) não é algo pretérito, encerrado num passado com marcos temporais definidos. Ela é sempre atualizada por uma ideia de origem, à qual se deve referir um(a) mukongo (pessoa kongo), uma vez dado o sentido (necessariamente, coletivo) a sua própria vida”. Assim sendo, a ancestralidade não está estática no passado, mas sim em constante movimento de vida e existência através do percurso que o sol (muntu) faz pela Dikenga Dia Kongo, enquanto caminha nas quatro fases da vivência.

Para Oliveira a ancestralidade é um percurso de análise

que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos.

É possível compreender como Kalunga é representada na cantiga sendo uma força ancestral, que se manifesta no presente para conectar tempos e espaços e vivos e mortos, por meio da prática religiosa-musical dos terreiros e que provoca uma simbiose de sentidos e significados entre Nseke e Mpemba.

A contar desse entendimento, a noção de temporalidade é inserida neste contexto não como forma de fatos subsequentes e lineares, mas como dimensões temporais que podem ser acessadas através da intencionalidade evocada pela musicalidade. Neste caso, o chão de terreiro passa a ser o “portal” de memória do que fomos e somos e do que vivemos e relembramos que fomos e seremos.

Bunseki Fu-Kiau define esse movimento da seguinte maneira: “Eis o que a Cosmologia Kôngo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui

---

<sup>183</sup> Variação escrita de Mpemba.

antes, de tal modo que seu serei e re-serei novamente.” (Fu-Kiau, 2001a apud Santana, 2019, p. 131).

É portanto a cantiga, um caminho dentro da Kurimba que permite conceber outras dimensões temporais e, cabe aqui apresentar um famoso adágio do Orixá Exu<sup>184</sup> que diz que, “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que só jogou hoje”. Essa frase expressa a contradição de Exu dentro da brincadeira possível do que se pode fazer com a noção ocidental de tempo, desde que seja superado o entendimento de tempo linear.

Neste sentido, o entendimento de ancestralidade como algo estático no tempo-passado se esfarela diante de uma realidade que tem o movimento como premissa de existência e sendo assim, acessa pela palavra, pelo do tambor e pelo movimento do corpo as vibrações de memória produzidas pelo individual-coletivo.

#### Tambor: O Senhor da Alegria

Os tambores, presentes nos terreiros de religiões de matriz africana, nas manifestações afro-diaspóricas e no cotidiano das brasilidades, são instrumentos dotados de uma pedagogia própria, que se mantêm e se atualizam ao longo do tempo e, através da sua percussão, ensinada por meio dos toques e preceitos, demonstram caminhos possíveis para novos aprendizados.

Nos terreiros esses instrumentos são, além de musicais, a própria divindade, que se assentam materialmente em sua comunidade para evocar Orixás<sup>185</sup> e Entidades<sup>186</sup> durante as ritualísticas sagradas e, por isso, são sacralizados, alimentados, vestidos e cultuados de acordo com as tradições geracionais de cada território.

Para os povos Bantu, Ngoma, seria o primeiro tambor do mundo. De acordo com a história contada pelos ancestrais, ele foi elaborado pelo Nkisi<sup>187</sup> Nzazi<sup>188</sup> para alegrar Nzambi<sup>189</sup> de sua profunda tristeza

---

<sup>184</sup> Divindade do panteão Yorubá.

<sup>185</sup> Nome que designa as divindades do panteão Yorubá.

<sup>186</sup> Nome que designa os ancestrais que se manifestam em terreiros, principalmente de Umbanda.

<sup>187</sup> Nome que designa as divindades do panteão Bantu.

<sup>188</sup> Nkisi que corresponde a essência da natureza dos raios e trovões.

durante a criação do mundo. Por ter alcançado o mérito, Nzambi sacralizou como Ngoma, o senhor da alegria, o tambor criado pelo Nsiki e determinou que em todo lugar que Ngoma fosse percutido, a alegria estaria presente.

“O tambor é corpo, o corpo é tambor” (Rufino, 2017, p. 214) e, nesta perspectiva, o instrumento brinca com o movimento, com a vibração e com a ginga para excorporar a memória do muntu. É ele quem nos educa e equilibra emocionalmente, através da condução dos toques, no complexo sistema de ondas e vibrações (Fu-Kiau apud Santana, 2019) que produzimos com a vida.

Segundo Santana (2019, p. 155) “a movência, as transmutações, o que permanece, o que se desconhece, o que se experiencia, o que se virtualiza, tudo, substanciado e sendo substanciado por essa força, acontece de modo vibrátil”.

Portanto, o tambor, com sua vibração intencional produzida, é capaz de dizer a um corpo para que sambe, para que se aquiete, para que se atente ou extravase. Ele evoca sentimentos, sensações e conhecimentos individuais-coletivos, pois organiza e desorganiza, pelos toques dispensados nele, as ondas e radiações presentes no mundo.

Eis a importância do tambor em nossas culturas de fresta, aquele que é o corpo multitemporal e plurilinguista. A presença que se alarga na batida das mãos que sacralizam o profano e profanam o sagrado. O tambor é aquele que tem a idade do tempo, que cospe as possibilidades em sopros de fé e festa. O tambor é corpo ancestral, comunitário, brincante e divino. A tecnologia que resguarda memórias e dizeres infinitos, o tambor é arma, arquivo, totem e terreiro. (...) é a única divindade que incorpora e é incorporada ao mesmo tempo. (Rufino, 2017, p. 213)

O tambor, pela sua sabedoria atemporal, tem a potencialidade de rememorar o saber ancestral que pertence ao muntu e, evocando novamente Exu, senhor da alegria rara, dono do corpo que samba<sup>190</sup>, o Orixá caótico – exulisticamente falando – é quem ensina o ofício do toque. É Exu também quem, na brincadeira, mistura bantulidades e saberes yorubanos.

---

<sup>189</sup> Deus supremo Kongo-Angola.

<sup>190</sup> Trecho da canção Bravum de Elegbara, de Fabiana Cozza.

Neste sentido, conta-se o Itan<sup>191</sup> que foi Exu, ressentido com os demais Orixás por ser proibido de tocar nas festa no Ayê<sup>192</sup>, quem ensina Ogan<sup>193</sup> todos os toques e magias do tambor, pois ele não os mais tocaria.

Nas Umbandas, o nome Kurimbeiro é utilizado também para designar os tocadores deste ofício sagrado e a Kurimba é o nome mais comum para nomear o conjunto dos instrumentos sagrados, que são: os três atabaques (Rum, Rumpi e Le), o agogô e o agbê.

A palavra Kurimba tem sua origem etimológica oriunda do Kimbundu, idioma falado na região noroeste de Angola, na atual África Central e compreende o sistema de línguas Bantu que caracterizam este território e significa “mistura” (Junior, s.d) e Kurimbeiro seria uma adaptação territorial para os tocadores da Kurimba.

Deste modo, Kurimba nos orienta a entender que, ao percutir os tambores sagrados, seus tocadores provocam ondas por meio dos toques, em que se “misturam” vivos e mortos. Todos da comunidade passam a ocupar, simultaneamente, o mundo visível-invisível dos Bantu-Kongo talhado pelo cosmograma de Dikenga Dia e, compartilham, comunitariamente, dos saberes do futuro-presente-passado.

Tambor, você fica aqui ou até quando eu aqui voltar

Compreender a pedagogia da Kurimba é muito além do simples ato de ensinar a tocar tambor e a entoar cantigas. Percebe-se que seus praticantes são introduzidos em um sistema filosófico Bantu-Kongo, complexo e ao mesmo tempo pertencente a si.

A mão no couro, o cheiro da pele no instrumento, a textura do dendê nas mãos e tantas outras sensações que são percebidas antes mesmo dos toques, enunciam que aquele território, diante da palma atrevida que o fará vibrar, possui saberes tantos que nem mesmo centenas de voltas pelo ciclo Bantu-Kongo dariam conta de explicar, mesmo porque, a cada novo ciclo, novas memórias.

---

<sup>191</sup> Relatos míticos do complexo de divindades Yorubás.

<sup>192</sup> De língua yorubá, significa terra.

<sup>193</sup> Nome do tocador de atabaques nas nações Ketu.



O final não está posto quando a lógica é início - meio - início, e, inserir educadores em novas epistemologias que os auxiliam a compreender que as produções de cultura, principalmente em territórios negros, estão inseridas no movimento constante reaprender, compartilhar, escutar, sentir e perceber, pulsa o sol coletivo-individual que caminha para a ancestralização da educação.

#### Referências

JUNIOR, A. Assis, Dicionário kimbundu-português. Luanda: edição de Argente Santos e Cia Ltda, s.d.

LOPES, Nei. Kitábu : O livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo\\_oliveira\\_-\\_epistemologia\\_da\\_ancestralidade.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf). Acesso em setembro de 2023.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTANA, Tiganá. A cosmologia dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

# NOSSA PRAÇA “É MAIOR DO QUE O MUNDO”<sup>194</sup>

**com crianças, árvores, passarinhos e quem  
mais chegar**

*Mirian Lange Noal<sup>195</sup>  
Miraíra Noal Manfroi<sup>196</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Vidas, corpos e experiência democrática  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

A pesquisa, longitudinal, registra vivências na Praça da Poesia (Campo Grande/MS), a partir da questão: Como espaços públicos são ocupados, vividos e significados? O objetivo tem sido compreender como os espaços urbanos podem ser potentes para, coletiva e democraticamente, ampliarem os encontros e as brincadeiras.

---

<sup>194</sup> No texto, estão inseridas expressões de Manoel de Barros (2015), destacadas com uso de aspas duplas.

<sup>195</sup> Licenciada em Educação Física e Pedagogia (UFMS), Mestre em Educação (UFMS), Doutora em Educação (FE/Unicamp). Docente na FAED/UFMS, Campo Grande/MS/Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (GEPLÉ). Contato: [mirian.noal@ufms.br](mailto:mirian.noal@ufms.br)

<sup>196</sup> Licenciada em Educação Física (UFMS), Mestre em Educação Física (UFSC), Doutora em Educação Física (UFSC). Professora na Instituição Vila Materna, Maceió/AL/Brasil e no Curso de Especialização “A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis”, ofertado pela A Casa Tombada, São Paulo/SP/Brasil. Contato: [miraíramanfroi@gmail.com](mailto:miraíramanfroi@gmail.com)

Fundamentada na etnografia urbana, a metodologia foca o viver coletivo e as subjetividades (escuta, observação, fotografia). A pesquisa tem evidenciado que espaços urbanos, abertos para culturas corporais e convivências solidárias, gestam jeitos outros de viver a paz e a alegria.

Palavras-Chave: Brincar. Crianças. Culturas Corporais. Espaços Públicos. Coletivos.

Introdução: era uma vez...

*Dizem que há mundos lá fora que nem em sonho eu vi, mas que me importa todo o mundo, se o mundo todo é aqui...* (Fernando Pessoa)

O conjunto habitacional Nova Bahia, localizado na periferia norte de Campo Grande/MS, construído na década de 70, com financiamento do Banco Nacional de Habitação (BNH), manteve áreas livres, como determinado na legislação. Esses espaços, de certa maneira, buscavam compensar o reduzido tamanho das casas e quintais, mas, na ausência de efetivas políticas públicas, foram abandonados ou invadidos pela iniciativa privada. No entanto, houve exceções.

A pesquisa, longitudinal, vem registrando as “experiências vividas” (Benjamin, 1987) por pessoas que, coletivamente, ocuparam uma dessas áreas públicas. Na década de 1980, famílias foram chegando e, gradativamente, um coletivo foi sendo constituído, rompendo barreiras culturais, com encontros e desencontros. Os processos de ocupação da Praça se fizeram com rupturas e construção do viver comunitário, no exercício cotidiano e democrático da cidadania (Marcellino, 2012). Era uma área verde, como tantas outras, mas mãos plantadeiras se juntaram e colocaram sementes e raízes na terra, sem muito pensar, sem muito planejar. Era uma área pública, que foi enxergada por gente que sonhava árvores, passarinhos, crianças. Seguiram intuições e a guiança das sabedorias ancestrais. As árvores cresceram, um bosque se formou - Praça da Poesia (Manfroi e Marinho, 2014).

Como moradoras na região, vivemos e passamos a registrar os processos de ocupação, a partir de algumas indagações: Como os espaços públicos são significados e ressignificados por moradoras/es de bairros periféricos? A ocupação é espontânea ou requer intencionalidade política-pedagógica-metodológica-poética? Como as crianças e as pessoas adultas vivem seus brincares, neste espaço?

A infraestrutura tradicional é determinante para que a área seja reconhecida como praça? Dessas inquietações, foi gestado o objetivo geral de compreender como os espaços e os tempos urbanos podem ser potentes para, coletiva e democraticamente, ampliarem os encontros, as conversas, as brincadeiras, as festas.

Com fundamentação na etnografia urbana e na pesquisa participante, os caminhos metodológicos têm privilegiado registrar o viver coletivo e as subjetividades, mediante escutas sensíveis, observações atentas, conversas informais, fotografias e filmagens (com livre adesão). Considerando o tempo alargado de registros (1987), sistematizados como pesquisa a partir de 2008, a dinâmica da Praça passou por significativas alterações: as crianças cresceram, algumas se tornaram mães e pais, trazendo filhas e filhos para o espaço brincante de suas infâncias; as pessoas adultas envelheceram, mas continuam visitando a Praça; algumas pessoas ficaram encantadas e árvores foram plantadas para honrar as suas vidas.

Apesar do fluxo cotidiano e constante, o período de maior frequência aconteceu nos dois anos de pandemia, causada pelo SARS-CoV-2, quando o fechamento das instituições educacionais e a imposição do isolamento físico e social pedia espaços abertos. Esse exigente momento, evidenciou que os processos de urbanização, provocados pelo sistema capitalista de produção, têm gerado bolsões de pobreza e a exclusão das classes trabalhadoras dos direitos cidadãos (Santos, 1993). Bairros cada vez mais distantes dos locais de trabalho, moradias pequenas, inexistência de quintais e a ausência de condições materiais para frequentar parques maiores, fizeram da Praça um lugar de fácil acesso, de respiro e de convivência, reafirmando Tonucci (2005, p. 132): “Não importa se as praças são pequenas, basta que sejam muitas.”

Em momentos de tantos desalentos, quando tudo parecia desmoronar, nossa janela se abriu para a Praça. As famílias iam chegando e cada uma criava seu cantinho de aterramento, com cuidadoso distanciamento. O cenário era de paz, de liberdade. As conversas, as risadas e as bagunças invadiam nossa casa, nossos corações batucavam felizes e, distantes dos abraços, revivemos o doce sabor do coletivo. A fase aguda passou, sobrevivemos. Em

março de 2022, com consciência, cuidados, vacinas, indignações, solidariedade, coragem e esperançar, retomamos as ações coletivas. Na poética de Fernando Pessoa (2007), vivemos “aprendizagem de desaprender” para reaprender, de jeitos outros, a potência da simplicidade, da liberdade, da vida. De tudo, uma certeza, plantar árvores em espaços públicos gesta sombra e chama crianças, famílias, gentes. A condição é assegurar que a Praça esteja sempre aberta para quem quiser chegar, sabendo que é pública e de todas as crianças, de outrora e de agora, e dos passarinhos.

Com esse percurso, compreendemos que as “experiências vividas” na Praça, embora reduzidas a pequeno número de crianças e de pessoas adultas, considerando os quase 900.000 habitantes de Campo Grande/MS, são sementes de um viver livre, com e na natureza, viver com “raízes cranceiras”; “De uma infância livre e sem compartamentos.” (Barros, 2015, p. 18).

Os caminhos metodológicos: “experiências vividas”, escutas, registros

*Deixe as folhas e as flores perto de nós, sente-se junto de mim e eu lhe contarei outras histórias.* (Vanessa da Mata)

A pesquisa iniciou em 2008 e tem sido mantida, com regularidade, durante 15 anos, com fundamentação teórico-poética-metodológica construída com leituras para melhor compreender as abordagens com predominância qualitativa e inspiração etnográfica (Minayo, 1994; Brandão, 1999; Magnani, 2002; Friedmann, 2009). Ao coletar as “experiências vividas”, buscamos as contribuições individuais e coletivas, na relação dialética da ação-reflexão-ação, para a compreensão das subjetividades, das práticas corporais, das brincadeiras, das diferentes maneiras de ocupar os espaços.

Nosso foco tem sido os jeitos de ocupar a Praça; as crianças, as manifestações corporais, as brincadeiras, os encontros, as interações; os horários; os processos de construção de engenhocas brincantes, a limpeza, os cuidados com as plantas; a organização e a participação nos eventos; os significados da Praça para as crianças que ali viveram e vivem as suas infâncias. No período de distanciamento, exigido pela Pandemia, nosso observatório passou a ser a janela de casa, os registros fotográficos e as conversas por WhatsApp.

A partir de fotografias antigas e de narrativas, organizamos camadas do tempo histórico da Praça. Atualmente temos cerca de 100 vídeos, três mil fotografias e cinco cadernos de campo, sempre em processo de construção, registrando os fazeres de crianças e de pessoas adultas no espaço. Para este texto, fundamentadas em Benjamin (1987) e Bondia (2002), fizemos um recorte de “experiências vividas” com crianças, nos espaços da Praça, no período de 2021 a 2023. Intencionalmente, compartilhamos essas histórias, como contraponto e anúncio, ao mundo pós-moderno, marcado com tempos e espaços fragmentados e alienantes, cumulativos, consumistas, de ausência de profundas experiências. Compreendemos, com Benjamin (1987, p. 114), que: “É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.”.

“Aprendizagem de desaprender” e de aprender de jeitos outros

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.* (Eduardo Galeano)

As “raízes crianceiras” (Barros, 2015, p. 18) do brincar livre têm inspirado os processos de ocupação da Praça, na concepção ampliada de cultura lúdica que extrapola jogos e brinquedos, sendo constituída de representações sociais e de significados individuais e coletivos, circunscritos no período histórico no qual acontecem, como evidencia Brougère (2011, p. 24): “A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.”.

A Praça não foi concebida *a priori*, mas construída com desejos de mexer na terra, plantar árvores, viver a paz. Cada mutirão foi uma festa e, livremente, cada família chegou com plantas, ferramentas, lanches. Viver experiências brincantes era o pulsar coletivo, o momento presente era deleite e, certamente, haveria flores e frutos. As árvores cresceram, engenhocas brincantes foram confeccionadas e, atualmente, a Praça é de quem quiser chegar para, do seu jeito e com liberdade, viver os encantos de estar com a natureza e caçar felicidades.

Para além dos cotidianos, acontecem festas (junina, das crianças, de final de ano, carnaval) e, no primeiro domingo de cada mês, o café comunitário, com poesia. Nesse movimento, já compartilhamos poéticas de Manoel de Barros, Drummond, Lispector, Quintana, Cora Coralina, Leminski, Adélia Prado, Neruda e muitas outras/os. Para nós, que acompanhamos e pesquisamos as diferentes maneiras de ocupação da Praça, sempre chega uma novidade, um detalhe, um encantamento. As narrativas, a seguir compartilhadas, por definição político-pedagógica-poética, não apresentam “lições de moral”, mas são convites ao diálogo e ao livre pensar de cada leitor/a.

Em um temporal (outubro de 2021), uma das árvores tombou. Entre as enormes raízes, encontramos pedaços da lata em que foi plantada. Memórias. Emoções. Agradecemos o tempo que esteve árvore, a beleza, a sombra, a acolhida. Derrubada, a árvore não quis ser levada para longe, na caçamba do caminhão. Seguirá, deitada, sendo Praça da Poesia, banco, balanço, aconchego e tudo o mais que a imaginação desenhar, como poetizou Manoel de Barros (2015, p. 83): “Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”.

Ao final de um dos cafés, Miguel e Aretha começaram a brincar com adivinhações. Entramos na “disputa” e, ao final, ficaram duas finalistas. A Anamaria ganhou da Cristina e, após receber o “prêmio”, para provocar, falou: “É claro que eu ia ganhar. Eu sabia. Sou muito mais inteligente e esperta do que a Cristina.”. Silêncio. Miguel e Aretha se afastaram, conversaram e voltaram com a decisão: “Você ganhou, mas perdeu. Foi muito arrogante.”. Pegaram o “prêmio” e, carinhosamente, entregaram para a Cristina. Suassuna (1975, p. 14), preencheu nosso silêncio, seguido de boas risadas: “Não sei, só sei que foi assim.”.

Em um final de tarde, em março de 2023, sentamos na Praça e ali ficamos, à espera. Chegou um homem jovem, com um livro, cadeira, dois meninos e bicicletas. As crianças saíram, e a menor, mais ágil e competitiva, desafiou a outra para uma corrida. Saíram. A maior, atalhou, chegou antes e tranquila; a menor, cansada, chegou gritando: “Pai, ele trapaceou! Eu ganhei!” O rapaz, olhou para o filho e para o outro menino e, tranquilo, mas convicto, falou: “Ele foi campeão do

percurso curto. Você foi campeão do percurso longo.”. Voltou a ler. Os meninos continuaram a andar de bicicleta, cada um no seu ritmo, sem mais desejos de competir.

Em um domingo, maio de 2023, reunimos crianças de todas as idades e pintamos plaquinhas de madeira para poetizar as árvores. Na segunda-feira, caminhando pela Praça, encontramos uma delicadeza que nos encantou. Um desenho, feito em papel, estava colado no troco de uma palmeira. Uma frase com letra de criança, um desenho e uma assinatura - Pedro. Pela altura e pela maneira que estava colado, alguém ajudou. Conversamos, rememoramos teorias, nos indagamos: Quem será o Pedro que desenha tão lindo e que tem alguém que ajuda a colar o seu desenho? Mesmo que seja no papel e tenha curta duração, na gratuidade da impermanência, no desejo de ser coletivo? Certamente um gesto singelo e lindo, em um mundo tão pragmático. Não tendo ideia de quem seria o Pedro, escrevemos um bilhete e colocamos abaixo do dele: “Pedro querido, nossos corações criancieiros batucaram felizes ao encontrar a plaquinha. Gostaríamos muito de conhecer você. Se quiser, deixa uma pista.”. Inquietação. Será que Pedro vai ler? Será que Pedro vai responder?

Os dias passaram, a chuva veio forte e prolongada, o papel rasgou. Pedro não apareceu. Outro dia, encontramos a frase que Pedro escreveu, nas poéticas de Caio Fernando Abreu: “[...] tem sempre um pôr do sol esperando para ser visto, uma árvore, um pássaro, um rio, uma nuvem.”. As “inutilidades” de Manoel de Barros (2015, p. 125) acalentaram nossos corações: “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”.

Um estradar que continua

*E a gente canta E a gente dança E a gente não se cansa De ser criança...*  
(Tribalistas)

Viver a cultura lúdica na Praça, com os desafios e as belezas da vida que se quer, intencionalmente, coletiva, feita de escutas e de encontros, tem gestado jeitos transgressores de estar na cidade e manter o sabor da vida da roça em nossos cotidianos. Na Praça, o brincar que nasce das entranhas, humaniza e nos faz irmãs e irmãos com a natureza. É um brincar político, de corpo inteiro, que convida



para as partilhas do que somos e do que temos, ressignificando nossas vidas.

As experiências vividas e registradas, durante esses 15 anos, evidenciam que são as pequenas praças, localizadas nas proximidades das moradias, que democratizam a cultura lúdica e as trocas cotidianas. Não negamos o legado dos grandes parques, mas esses ficam para passeios programados, mais espaçados, com maior duração. A Praça, pequena, flexível, é a extensão do quintal das casas, é a possibilidade da permanência nos tempos livres de quem estuda, trabalha, tem outros afazeres. No entanto, ressaltamos que essa ocupação se faz com a processual construção de uma cultura do viver coletivo que, intencionalmente, tem sido provocada por algumas das famílias que residem em seu entorno.

No decorrer dos anos, tem ficado evidente que não é a infraestrutura tradicional de Praça que determina a ocupação de um espaço público, mas a sombra, a iluminação noturna, as engenhocas brincantes e a liberdade de cada um/a poder chegar e viver, como desejar, o seu tempo de silêncio, de escuta, de conversa, de nada fazer e de muito viver neste espaço que tem se constituído como potente abrigo para, coletiva e democraticamente, ampliar os encontros, as brincadeiras, as festas populares.

Continuamos a pesquisa, compartilhando nossos registros e reflexões, com a compreensão de que essa experiência pode inspirar outros coletivos a ocuparem espaços públicos e, na atuação concreta e comunitária, festejar a vida. Essa é uma revolução possível, é um potente contraponto ao individualismo. É um viver com as crianças, que gesta profundos encantamentos, inspirados em Manoel de Barros (2015, p. 83): “É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar ...”.

#### Referências

BARROS, M. de. Meu quintal é maior do que o mundo. São Paulo: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. de Ed. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

FRIEDMANN, A. Antropologia da infância. São Paulo: Isevec, 2009.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Rev. Bras. Ciên. Soc., São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas, SP: Autores Associados, 5. ed., 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANFROI, M. N.; MARINHO, A. Praça da Poesia: entre histórias e brincadeiras. Licere, Belo Horizonte, v.17, n.2, jun/2014.

PESSOA, F. Obra poética. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993.

SUASSUNA, A. Auto da compadecida. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

TONUCCI, F. Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre, RS: ARTMED, 2005.

# DISPOSITIVOS DE CONTROLE NA EDUCAÇÃO DO CORPO

**Um Estudo (Auto)biográfico com  
Narrativas Infantis**

*Fernanda Assunção Pereira<sup>197</sup>*

*Andresa de Souza Ugaya<sup>198</sup>*

Trabalho financiado por Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

EIXO TEMÁTICO: Vidas, corpos e experiências democráticas

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>197</sup> Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande Paulista, São Paulo, Brasil e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. Contato: e-mail: [fernanda.a.pereira@unesp.br](mailto:fernanda.a.pereira@unesp.br)

<sup>198</sup> Docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, Brasil. Supervisora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Bauru, São Paulo, Brasil. Contato: [andresa.ugaya@unesp.br](mailto:andresa.ugaya@unesp.br)

## RESUMO

Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da UNESP, com o objetivo de investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola. Pretende-se, com base na fundamentação teórica de Michel Foucault e de pensadores/as libertários/as, realizar um estudo de natureza qualitativa situado no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, utilizando as narrativas das crianças como principal fonte de investigação. Palavras-Chave: Escola. Corpo. Controle. Infâncias. Narrativas.

## Introdução

Ao longo da minha trajetória profissional, deparei-me com a angústia ao observar práticas escolares atravessadas por discursos, regulamentos, combinados e regras, que restringem a liberdade do corpo e exercem um controle excessivo sobre o tempo e o espaço. Essas práticas refletem uma ação coercitiva sobre o corpo, em virtude de impor os valores culturais das classes dominantes, muitas vezes distantes dos reais interesses e necessidades das crianças. Essa imposição reforça a ideia de corpos dóceis, obedientes e submissos às normas de civilidade. Diante dessa realidade, essa temática despertou e motivou a escolha para a investigação.

Sendo estas as inquietações que tem me afetado enquanto docente, delineou-se, assim, a problemática central desta investigação: a discussão e o questionamento das faces obscuras das relações de poder, disciplinarização e controle que se fazem presentes na educação do corpo no espaço escolar, segundo propostas que tendem uniformizar experiências, ações e saberes, sem olhar verdadeiramente para as crianças.

Mediante reflexões teóricas advindas da minha inserção no programa de mestrado profissional, somadas a minha práxis pedagógica, e a preocupação com a formação das crianças no que tange às suas necessidades, interesses e desejos, reconhecendo a sua palavra, apresento os seguintes questionamentos: Quais são e de que forma os dispositivos disciplinares operam sobre os corpos na cultura escolar? Quais estratégias as crianças utilizam no espaço da escola para escapar aos dispositivos disciplinares de controle dos corpos? O

que mostram e nos dizem as narrativas das crianças em relação à escola? Como isso pode servir como recurso para pensarmos na elaboração de propostas pedagógicas com as crianças, reconhecendo sua inteireza?

Assim, pretendo sob uma perspectiva foucaultiana com a qual tenho olhado para escola, dar conta das indagações iniciais que apresento como foco do meu interesse nessa pesquisa, em diálogo com as contribuições de pensadores(as) libertários(as).

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de (re)pensarmos a educação “com” as crianças, assumindo o compromisso ético de escutá-las, tendo como intuito a subversão de currículos tradicionais e opressores disfarçados de igualdade, que aprisionam os corpos e que reduzem suas experiências a um modelo uniforme, no qual todas devem se encaixar de forma idêntica.

Se buscamos educar para a emancipação, liberdade e alegria, não podemos mais reproduzir práticas sociais alienantes da lógica capitalista, e sim, mirar na construção de uma escola mais humana, digna de um viver mais justo, solidário e democrático.

Por conseguinte, este estudo tem como objetivo geral investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola. Nesse sentido, estabeleceu-se quatro objetivos específicos: Investigar os dispositivos de controle e disciplinarização utilizados na regulação do corpo das crianças na escola a luz do referencial teórico de Michel Foucault; Identificar as manifestações das crianças frente às tentativas de controle e de disciplinarização, buscando compreender como elas reagem a tais práticas regulamentadoras que atravessam seus corpos; Analisar as percepções sobre a instituição escolar presentes nas narrativas e desenhos produzidos pelas crianças, considerando suas experiências, sentimentos e opiniões em relação ao ambiente escolar; Levantar e discutir quais os caminhos apontados pelas crianças para a escola ser promotora de uma educação emancipatória, libertadora e respeitosa.

Para dar início ao diálogo proposto

Ao longo da história das civilizações, o controle e o disciplinamento do corpo têm estado presente nas práticas escolares, por meio das relações de poder e de saber que operam nos corpos, fazendo deles corpos docilizados, submissos às normas da civilidade, da exigência social.

Para Foucault (2014) um corpo dócil é aquele que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado de acordo com as exigências e normas estabelecidas pelo poder vigente. O autor ressalta que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (2014, p. 134)

Por meio de coerções, são exercidos controles sobre os movimentos, os gestos, e as atitudes, com o objetivo de moldar corpos submissos e “dóceis”, eficazes economicamente e submissos politicamente. As relações de poder atravessam o corpo, assim como o dominam, logo: “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (Foucault, 2014, p. 29).

Tal como explicitado pelo autor, esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, caracterizam as disciplinas.

Corroborando com a discussão, a charge de Francesco Tonucci, intitulada “Na escola o corpo não serve de nada”, publicada na obra “Com olhos de criança”, ilustra um cenário escolar em que a criança é submetida a renunciar a sua essência infantil, a fim de se transformar em um sujeito da aprendizagem. A visão predominante sobre a criança na escola reduz sua natureza a um mero aspecto mecânico, passando a ser percebida unicamente como um receptáculo passivo das intervenções pedagógicas, colocando-as na condição de subalternidade em relação aos adultos.



Fonte: Com olhos de criança (Tonucci, 1997, p. 110)

Conforme Gonçalves (2012) a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, o que vai além da exigência de que a criança permaneça imóvel, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que a colocam em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo. Dessa forma, vão sendo silenciados e adormecidos diante da redução das experiências, contrariando sua própria natureza. Assim, "o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe" (Foucault, 2014, p. 135).

Sayão (2002), destaca que a cultura adultocêntrica, que permeia as práticas educacionais, tem por base uma concepção racionalista em que os adultos exercem uma dominação constante sobre as crianças, negligenciando-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. O que implica em uma concepção de mundo onde a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos.

A escola ao negligenciar as subjetividades e a pluralidade de culturas na infância, insistindo em metodologias que adotam abordagens de ensino verticais e hierárquicas, acabam por subestimar as dimensões criativas das crianças, privando-as da oportunidade de se tornarem criadoras únicas de suas próprias narrativas.

Quando uma prática pedagógica faz com que as crianças se tornem passivas diante de um conjunto fixo de conhecimentos, exigindo apenas a repetição do que a professora faz ou diz, é um sinal de que a

colonialidade, que gera a violência do autoritarismo, está presente. Essa dinâmica busca constantemente novas crianças para serem dominadas. Em vez de convidar as crianças a pensarem, refletirem e aprenderem, essa prática tem o objetivo de domesticar a criança, para que elas simplesmente recebam um pacote de conhecimento transferido (Silva, 2022).

Ferrari e Dinali (2012) destacam em seu estudo uma perspectiva de escola que busca enfrentar as relações de poder contra os efeitos da disciplina e controle. Eles propõem uma reflexão sobre a instituição escolar como um espaço de lutas diárias, onde as resistências, transgressões e sabotagens são consideradas possíveis problemáticas que abrem caminho para a criação de espaços baseados em práticas de liberdade. Trata-se de um espaço onde é possível pensar, agir e ser diferente, desafiando os limites impostos pela herança da escola moderna.

Assim, propomos pensar na educação com as crianças a partir de pressupostos libertários e emancipatórios, o que torna imprescindível adotar uma postura de enfrentamento às situações opressivas que atravessam seus corpos, rompendo com uma aprendizagem aprisionada em regras rígidas. Caminhar para uma educação para e pela cidadania, uma escola como espaço de convivência, de formação em valores de solidariedade, amorosidade, que seja um espaço acolhedor para as nossas crianças, de construção da liberdade e da autonomia (Gadotti, 2019).

Para repensar a educação recorreremos a umas das grandes referências do nosso país, Paulo Freire, que ao denunciar a educação bancária, nos apresentou a educação como uma prática para a liberdade.

#### Trajetória metodológica

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru (CAAE 70959023.9.0000.5398), obtendo parecer favorável com registro sob o número 6.216.820. Está sendo desenvolvida em uma Escola



Municipal de Educação Básica, situada em Vargem Grande Paulista, São Paulo, sendo desenvolvida com crianças entre 6 e 7 anos matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes ativos desta pesquisa, dado a importância de considerar as perspectivas de mundo, interesses e experiências, recorreremos aos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, como vertente dessa pesquisa qualitativa. Optamos por utilizar narrativas autobiográficas como método e como fonte de pesquisa para investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola, com base nas experiências narradas pelas crianças.

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotaremos um protocolo inspirado em um projeto internacional, no qual as pesquisas de Furlanetto *et. al.* (2020) e Passeggi *et. al.* (2014) estão vinculadas, a escolha baseia-se em sua natureza interativa, horizontal e dialógica.

Trata-se de uma situação de “faz de conta”, sob a forma de rodas de conversa entre as crianças, a pesquisadora e um pequeno alienígena, simbolizado por um boneco de pano, que surpreende as crianças por vir de um planeta bem distante onde não tem escolas. As rodas de conversa serão realizadas com grupos de 03 a 05 crianças, gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. Adotadas como abordagem na vida escolar infantil, essas práticas incorporam as quatro características universais da cultura infantil, conforme proposto por Sarmiento (2004): *ludicidade, imaginário, interatividade e reiteração*.

Os protocolo sugere que a roda de conversa seja organizada em três momentos: 1) A *abertura*, em que a pesquisadora apresenta o pequeno alienígena às crianças de modo a estimular sua curiosidade e o desejo de falar sobre a escola; 2) A *conversa*, que segue quando as crianças passam a interagir, entre elas, com o pequeno alienígena e com a pesquisadora; 3) O *fechamento*, quando a pesquisadora anuncia o retorno do pequeno alienígena ao seu planeta, dizendo às crianças que, se elas quiserem, ele pode levar suas mensagens e/ou desenhos para os amigos dele.

Pretende-se que a chegada do alienígena à escola seja marcada por uma encenação lúdica durante as aulas de Educação Física, valendo-se da imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças, para despertar sua atenção e interesse promovendo uma interação envolvente com a pesquisadora.

Posteriormente, o alienígena retornará à escola acompanhado de seus amigos, para uma nova roda de conversa, convidando as crianças a compartilharem suas opiniões e ideias para ajudá-los no planejamento e construção de uma escola em seu planeta. Com base nisso, as crianças expressarão sua perspectiva quanto à escola do seu sonho por meio de uma exposição de desenhos. Essa exposição será apresentada como o produto final no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

A análise dos dados seguirá uma abordagem reflexiva e interpretativa das narrativas das crianças, levando em consideração a base teórica adotada e as percepções da pesquisadora. Para isso, será realizado um processo de análise temática, seguindo a abordagem proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), compreendendo a transcrição das narrativas, a redução em sentenças sintéticas e a identificação de palavras-chave.

#### Considerações finais

No desejo de romper com um ensino antidialógico, centralizado no adulto, através de práticas transmissíveis em que as crianças são apenas receptoras do conhecimento e privadas de exercerem a sua palavra, pretende-se discutir caminhos possíveis para uma educação como prática da liberdade, emancipação e alegria, com olhar de respeito às singularidades, necessidades e direitos das crianças, buscando a subversão de currículos tradicionais e opressores disfarçados de igualdade. É nesse esforço contínuo e compartilhado que situa-se a pesquisa, socialmente engajada e profundamente comprometida com as crianças e as diversas infâncias.

#### Referências

- FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". *Educação em Revista*, v. 28, p. 393-422, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico, PASSEGGI, Maria da Conceição e BIASOLI, Karina Alves. *Infâncias, crianças e narrativas da escola*. Curitiba: CRV, 2020
- GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 2012.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90-113.
- LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 1, p. 119-140, 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. *Educação UFSM*, v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, Jan. 2002, p. 55-67.
- SILVA, Otavio Henrique Ferreira da Silva. *Paulo Freire e a docência na educação infantil*. Belo horizonte: Caravana, 2022.
- TONUCCI, Francesco. (2003). *Com olhos de criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

# EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Um olhar sensível com os espaços da  
cidade de Aracaju**

*Claudia Patricia Melo Marinho Santos<sup>199</sup>  
Julianna Britto Oliveira Santos<sup>200</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Vidas, corpos e experiência democrática  
MODALIDADE: Relato de prática

## RESUMO

Nascer e crescer na cidade e, com a cidade, traz para as crianças pequenas interações, experiências e aprendizagens que são indissociáveis do seu desenvolvimento enquanto sujeito, enquanto cidadão. Objetivou-se promover vivências qualitativas em espaços da cidade como mecanismo educativo de formação integral das crianças pequenas. As experiências e atividades desenvolvidas foram planejadas para contextualizar histórias e espaços, de ontem e hoje da cidade, bem como ampliação do conhecimento, participação nos

---

<sup>199</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Municipal de Educação de Aracaju e da Rede Estadual de Educação do Estado de Sergipe. Contato: cpmmarinho@hotmail.com

<sup>200</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre e Doutoranda em Educação Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Municipal de Aracaju. Aracaju, Sergipe, Brasil. Contato: juliannabritto1980@gmail.com..

seus bens e serviços e na promoção de sentimentos de pertencimento e protagonismo social. A cidade como educadora trouxe conhecimento e interações intencionais de democratização e socialização para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-Chave: Cidade educadora, educação infantil, escuta sensível.

### Introdução

Olhar a cidade como espaço de múltiplas construções históricas, sociais, culturais e humanas nos trazem a força de homens e mulheres que a forjaram no decorrer das secularidades. Neste campo de construção, a criança enquanto “sujeito em desenvolvimento” produtora de cultura, participa do seu processo de desenvolvimento consigo, com seus pares, com os adultos de referências, bem como com o ambiente social e cultura de que é parte.

Vivenciar a história, os espaços e as mudanças na cidade promovem encontros das crianças com o mundo, construindo conhecimento para além do espaço escolar. Para alguns autores como Freire (1991), Gadotti (2006, 2008), Granell e Vila (2003), Alves e Brandenburg (2018) entre outros, a cidade tem como função histórica social educar seus habitantes e são constantemente transformados e transformadores do mundo que o circunda.

Esta prática pautou-se nos objetivos de promoção de vivências qualitativas em espaços da cidade como mecanismo educativo de formação integral das crianças pequenas. Vislumbrou-se ampliar o reconhecimento da história e a memória de Aracaju, desenvolvendo com as crianças o interesse pela cultura; na promoção de atitudes, sentimentos e ações de pertencimento com as crianças, dos espaços e cotidianos desta cidade; estimular a criação, a experimentação, a observação, a curiosidade e as descobertas; contribuir efetividade da participação das crianças pela construção e reconstrução histórica-social dos espaços urbanos.

Esta pesquisa participativa justifica-se na busca das pesquisadoras/professoras de integrarem a participação das crianças aos contextos sociais de participação e democratização dos contextos sociais de vivências coletivas. Partindo de uma EMEI, no

atendimento de crianças pequenas, para a ocupação de espaços arcajuanos de história, memória e decisões municipais.

A cidade como educadora trouxe conhecimento e interações que contribuíram intencionalmente para o desenvolvimento das crianças em seus processos potentes de socialização e de promoção de cultura com seus pares. Nesse movimento, os docentes envolvidos estudaram, aprofundaram e criaram laços participativos e interativos contribuindo com seu percurso formativo.

Contextos teóricos da cidade como ambiente educativo.

De acordo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – Cidade Educadora - é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos (AIETA, ZUIN, 2012). A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências (GADOTTI, 2008).

Partindo dos conceitos democráticos valorativos da importância da participação social. Segundo Freire “Enquanto educadora, a Cidade é também educanda” (1993. p. 23).

Corroborando com Gadotti (2008, p.2)

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora.

No entanto, as prerrogativas legais precisam de materialidade nos contextos escolares. Este é um movimento que exige dos docentes

uma aproximação dos conceitos da sociologia da infância, da defesa da participação das crianças como sujeitos sociais evidenciando “que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” precisamos construir “métodos para captura o cotidiano das crianças como participantes em suas culturas e a natureza de suas infâncias no tempo e no espaço”. (CORSARO, 2011, p. 57-58).

Assim, promover a participação da crianças enquanto promotora social, permeia em ações que vão desde o reconhecimento do seu contexto como em ações que amplie sua participação qualitativa através das múltiplas linguagens infantis, seus modos particulares de ver, de participar, registrar, interagir com a cidade, de ser cidadão.

Esse é um solicitação das crianças para romper as inviabilidades sociais nas ações na promoção dos respeitos a sua condição de “desenvolvimento” proativo em ambientes da cidade. No exemplo de Reggio Emilia<sup>201</sup> vemos que “conceitos populares de democracia participativa garantem que as pessoas podem e devem falar como protagonistas em seu nome e no seu grupo, com base em suas experiência pessoal e em seu grau de conscientização. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p.26).

Partindo da educação infantil, que abriga as crianças desde a tenra idade, tem um caráter significativo de participação e pertencimento. A cidade traz para as crianças pequenas interações, experiências e aprendizagens que são indissociáveis do seu desenvolvimento enquanto sujeito, enquanto cidadão. Vivenciar a história, os espaços e as mudanças na cidade promovem encontros das crianças com o mundo, construindo conhecimento para além do espaço escolar.

#### Caminhos democráticos e metodológicos

A escola como local de pesquisa e ações pedagógicas, nos remete a importância dos seus contextos, mediante suas necessidades, da grandiosidade dos encontros entre seus sujeitos, de proceder condições e elementos de observação, reflexão, construção de experiências e vivências que promovam o desenvolvimento de seus

---

<sup>201</sup> Cidade Italiana reconhecida por sua condição de cidade educadora.

docentes, crianças e suas famílias enquanto comunidade de aprendizagem.

Estas práticas pedagógicas, referenciadas na pesquisa participante foi desenvolvida com turmas da 1ª etapa da educação básica envolvendo crianças de 4 e 5 anos, em uma escola municipal de Aracaju. Os dados foram produzidos por meio da observação, diário de bordo, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas, oficina de desenhos com crianças. Através da promoção de encontros qualitativos com a cidade e com cidadãos em suas funções individuais e coletivas, evidenciou-se a importância da escuta sensível como mecanismo de aproximação dos saberes e da reelaboração destes com a crianças em seu protagonismo social.

#### Resultados e discussão

A escola, o espaço formal de aprendizagem, está inserida nesse grande ambiente de interações, a cidade. Esse relato de prática teve início a partir da observação de crianças da turma de 5 anos de uma escola de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Aracaju-Se. As crianças observaram um brinquedo quebrado no parquinho da escola e perguntaram quem iria consertar ou comprar outro. Desse questionamento surgiu a oportunidade de refletir sobre: Como os brinquedos do parquinho são adquiridos? Como os espaços de brincadeiras para as crianças são planejados e construídos? Como e quando as crianças são ouvidas no planejamento dos espaços voltados para as crianças, na escola e na cidade?



Propondo um diálogo mais aprofundado, foi solicitado a presença da diretora na sala. Organizado de forma circular, as crianças aguardaram a diretora para conversa esclarecedora. Após a recepção





da à diretora, turma perguntou: “Quem compra os brinquedos do parquinho?” Solícita, a mesma respondeu que, como eram brinquedos de grande porte, era a prefeitura que enviava. Uma criança questionou: “Como a prefeitura vai saber que nosso brinquedo está quebrado?”

No dia seguinte, foi organizado uma roda de conversa para falar sobre as esferas dos poderes municipais e construir estratégias de contato com “a prefeitura”. Assim, construímos coletivamente uma carta-convite, onde a professora foi a escriba da turma. Convidamos então uma vereadora para explicar como era o trabalho dela e como a prefeitura enviava brinquedos para as escolas. Após conversar sobre os dois temas, a vereadora perguntou o que as crianças gostariam que ela apresentasse aos outros vereadores e a turma respondeu que queria um parquinho também na praça que fica em frente à escola, esse pedido fez a parlamentar nos convidar a conhecer a Câmara de Vereadores de Aracaju e conversar com os demais vereadores sobre essa reivindicação tão urgente para as crianças.

A apresentação desse contexto é importante porque foi a partir desse convite que refletimos também sobre a visão das crianças sobre a cidade e sobre alguns elementos dela em específico: as ruas próximas à escola, o trajeto até a Câmara Municipal, o lugar onde os vereadores trabalham. Partimos da concepção de que as crianças podem aprender com a cidade e assim como a cidade pode aprender sobre os interesses da criança, como elas podem participar do planejamento dos espaços da cidade, da gestão dos recursos nas obras culturais, sociais e administrativas.



Ao longo do período de desenvolvimento das atividades, foram trabalhados temas como o trajeto da escola até a Câmara, observação dos prédios, trânsito, praças públicas e, entre outros, a função dos vereadores/vereadoras, as ações realizadas na Câmara



Municipal de Aracaju, as funções dos funcionários da Câmara. A abordagem dos temas foi pautada em rodas de conversas e práticas que envolvessem as crianças como protagonistas das ações.

Essa experiência trouxe conhecimento e interações que contribuíram intencionalmente para o desenvolvimento das crianças em seus processos potentes de socialização e de promoção de cultura com seus pares.

Nascer e crescer na cidade e, com a cidade, traz para as crianças pequenas interações, experiências e aprendizagens que são indissociáveis do seu desenvolvimento enquanto sujeito, enquanto cidadão. Vivenciar a história, os espaços e as mudanças na cidade promovem encontros das crianças com o mundo, construindo conhecimento para além do espaço escolar. Nesse espaço parlamentar, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer, interagir, falar. Apesar da visão a respeito da criança ainda ser aquela do vir a ser, essa experiência confirmou que elas são. Tem suas opiniões, sua fala, sua história. O objetivo de conhecer a Câmara Municipal e reivindicar um parquinho na praça foram alcançados, e, neste movimento houve a ampliação do conhecimento sobre cidadania e participação sociais para todos os envolvidos



Considerações para uma cidade com as crianças.

No decorrer destas práticas nascidas pela escuta das crianças e seus interesses de participação, de reflexão e ação nas práticas cotidianas da escola, reivindicando sua autoria na organização dos espaços, entendendo que muitos conhecimentos e sentimentos foram potencializados de democratização de saberes e fazeres dos envolvidos.

Esta democratização que inicialmente emergiu do desejo de fala, de brincar qualitativamente promoveu nas relações escolares e extraescolares um sentimento de pertencimento das crianças com a cidade, uma chamada de olhares das autoridades ao universo da crianças e a sua condição de protagonista do seus desenvolvimento.

A cidade como educadora trouxe conhecimento e interações que contribuíram intencionalmente para o desenvolvimento das crianças em seus processos potentes de socialização e de promoção de cultura com seus pares. Nesse movimento, os docentes envolvidos estudaram, aprofundaram e criaram laços participativos e interativos contribuindo com seu percurso formativo.

#### Referências

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta definitiva. 2004. Acesso em 19 abr. 2016.

CORSARO, W. Sociologia da Infância. 2 edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança. As experiências de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. Educação permanente e cidade educativa, 1991. Relatório da Série N.º: Obra de Paulo Freire; Série Manuscritos.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo, Cortez, 1993.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec, n. 1, 2006.

GADOTTI, M. Escola cidadã. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008

GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. In: GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Org.). A cidade com um projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# EXISTÊNCIA E FINITUDE DA INFÂNCIA EM UM CONTEXTO RELIGIOSO CRISTÃO

*Anna Paula Oliveira da Silva*<sup>202</sup>  
*Isabela Moreira de Araujo Abreu Silveira*<sup>203</sup>  
*Cecília de Miranda Schubsky*<sup>204</sup>

EIXO TEMÁTICO: 4. Vidas, corpos e experiência democrática  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir como a morte das crianças é compreendida em uma comunidade de cristãos protestantes, onde há uma concepção de infância específica que demarca lugares para as crianças em sua finitude e eternidade –

---

<sup>202</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: annapaulaoliveira.s@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: isabela.maas@gmail.com

<sup>203</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: isabela.maas@gmail.com

<sup>204</sup> Graduada em História, Mestre em História Política e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Escola Oga Mitá. E-mail: ceciliaschubsky@yahoo.com.br

Terra, Céu e Inferno. Analisamos rituais fúnebres, doutrinas e entrevistas com um líder religioso e com crianças desta igreja para compreendermos como a finitude do corpo e as perspectivas pós morte são compreendidas neste espaço e como tais questões emergem na fala das crianças. O aporte teórico se pauta na perspectiva benjaminiana sobre a experiência infantil. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
PALAVRAS CHAVES: Crianças, Infância, Morte, Religiosidade.

#### O corpo religioso em pesquisa

Para situarmos os sujeitos deste trabalho em seus contextos específicos, histórico, cultural e religioso, é necessário apresentar de qual vertente cristã estamos falando, uma vez que o segmento evangélico não apresenta uma prática religiosa homogênea. Todavia, por motivo de respeito ao credo religioso e pela especificidade do estudo empreendido, optamos por não identificar o nome social da igreja. Para se referir a este segmento utilizamos o termo Igreja, com a letra I em maiúsculo, ao longo do trabalho.

A Igreja é uma denominação religiosa de vertente pentecostal que surgiu no Brasil em 1962 e hoje conta com cerca de 5.000 membros. Possui o total de 82 templos que estão espalhados pelo Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Rondônia e Roraima) sendo um deles no Estados Unidos (Pensilvânia). Sua doutrina se pauta em um forte rigor nas tradições, principalmente nas que se relacionam com a estética.

#### Vida e Corpo: O Lugar Dos Sujeitos Infantis Na Igreja

O presente trabalho é fruto de entrevistas e observações conduzidas por uma das pesquisadoras deste artigo, que já fez parte da congregação religiosa que configura o contexto da pesquisa, o que garante acesso a informações e aos membros da comunidade. No primeiro semestre de 2023, a pesquisadora entrevistou crianças e adultos da Igreja com a finalidade de compreender os lugares de vida e morte da infância nesse contexto religioso.

Ritos, canções e discursos que são produzidos nesta congregação nos dão pistas do lugar que a criança ocupa na hierarquia da comunidade. É possível perceber que se estabelece uma relação entre a criança e o divino, de modo que faz emergir uma ideia de infância atrelada ao “estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios. A criança que é uma promessa de virtudes.” (PRIORI, 2016, p. 15). A criança é entendida como um vir a ser, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista e não pela competência no aqui e agora, o que contribui para um olhar universalista da infância, como aponta Castro (2001), que acaba por não reconhecer nas crianças as distintas inserções e intervenções que elas estabelecem nos espaços de convívio.

De acordo com dados fornecidos por membros da instituição, há um total de 1.628 crianças com idades entre 0 a 12 anos, número equivalente a quase 25% do total de integrantes da comunidade. A quantidade expressiva de crianças se dá pela doutrina religiosa que prega a abertura à vida. Os casais membros da Igreja não planejam a quantidade de filhos que terão, pois é proibido o uso de qualquer tipo de método contraceptivo. Por essa razão, é comum as famílias serem bastante numerosas.

Na Igreja existe uma concepção e demarcação da infância com fases que lhe são próprias, começando já nas primeiras semanas de vida, em que o bebê é levado pelos pais para ser apresentado no culto e recebido pelas outras crianças como o novo integrante do grupo. Após esse ritual, o bebê passa a fazer parte do grupo “Maternal”, nome do grupo de crianças que possuem de 0 a 2 anos. Crianças com idades de 3 a 4 anos constituem o grupo “Estrelas da Manhã”, e dos 6 aos 9 anos (ou até se batizarem) ficam na classe “Cordeirinhos de Cristo”. Mesmo com a subdivisão dos grupos, os sujeitos infantis são vistos como algo homogêneo: grupo das crianças. A divisão se dá apenas para o momento de separar as crianças em classe para o ensino bíblico dominical, de modo que cada grupo fica em salas separadas com atividades específicas consideradas adequadas àquelas idades.

As crianças não são consideradas fiéis da Igreja, exceto quando passam pelo batismo no rio, evento que só é permitido para crianças com 11 anos do sexo feminino e 12 anos do sexo masculino. Crianças a

partir dos 9 anos podem ser batizadas, caso queiram, mas precisam ser autorizadas pelos pais. Desse modo, a criança não é parte constitutiva de um todo, mas vista como um “vir-a-ser”. Será, no futuro, membro da Igreja, no entanto, mesmo como um corpo que ainda não é membro de um todo, sofre as potências dos dogmas da religião, tal como o restante da congregação.

No contexto cultural da Igreja, a criança vive e é compreendida pela comunidade como um ser puro, embora contendo o pecado original desde seu nascimento, o que seria uma espécie de “DNA do pecado”, segundo o líder religioso entrevistado. Apesar dessa crença acerca de um ser que já nasce pecador, a criança nascida neste contexto é vista como “semente santa”. Dessa forma, vemos uma complexidade e, em alguma medida, certa contradição no modo como os religiosos olham para os sujeitos infantis em vida, algo que reverbera também depois da morte.

A ruptura: o corpo (in) finito e suas correlações com as crianças

Nesta concepção religiosa, acredita-se que, assim que morre, a alma do indivíduo vai imediatamente ao encontro de Deus. O corpo do defunto é considerado imundo. Por esta razão, é proibido deixá-lo no templo onde os cultos são realizados. O velório acontece, geralmente, no espaço público da prefeitura onde o falecido residia, ou em qualquer outro lugar que a família decida. A crença neste corpo do morto como uma matéria imunda se pauta em uma passagem do Antigo Testamento (Números 19:11-22) acerca de uma cultura daquela época que o povo de Israel deveria seguir:

Aquele que tocar em algum morto, cadáver de algum homem, imundo será sete dias. Ao terceiro dia e ao sétimo dia, se purificará com esta água e será limpo; mas, se ao terceiro dia e ao sétimo não se purificar, não será limpo. Todo aquele que tocar em algum morto, cadáver de algum homem, e não se purificar, contamina o tabernáculo do SENHOR; essa pessoa será eliminada de Israel; porque a água purificadora não foi aspergida sobre ele, imundo será; está nele ainda a sua imundícia. Esta é a lei quando morrer algum homem em alguma tenda: todo aquele que entrar nessa tenda e todo aquele que nela estiver serão imundos sete dias (BÍBLIA SAGRADA, 1987, p. 182).

O culto fúnebre ocorre sempre de dia, no velório. Não há comida para esse momento. É proibido realizar esta cerimônia para quem já foi membro da Igreja e saiu, tendo morrido enquanto “desviado” (ex-



membro), regra que também se aplica às crianças que se batizaram e depois se desvincularam da Igreja, embora seja raro que isso ocorra, visto que as crianças estão na tutela dos pais e, geralmente, seguem na membresia. O culto fúnebre possui um ritual específico, seguindo o mesmo padrão para todos da comunidade religiosa, que consiste em: oração para iniciar o ritual, cântico de hinos, leitura de uma passagem bíblica, uma pequena explanação acerca da vida daquele que morreu e encerramento para seguir ao sepultamento.

A passagem para leitura da bíblia fica a critério de quem celebra a cerimônia, que é sempre um homem (pastor, evangelista, diácono ou um membro comum). O conteúdo das passagens indica para os “fiéis”, que o seu corpo morre, mas a alma aguarda a ressurreição, momento em que receberão um corpo incorruptível. As orações feitas nunca são direcionadas ao falecido, mas aos familiares e amigos, em favor dos que estão com vida, no sentido de pedir a Deus para consolá-los. Hinos escolhidos para serem cantados, geralmente, são aqueles com temáticas da vida após a morte, referindo-se ao céu.

A criança que morre é velada como os demais membros (adultos) da comunidade religiosa, sendo seu corpo também considerado imundo. Há poucos casos de crianças falecidas neste contexto religioso, mas um caso específico, de um natimorto, filha do líder religioso entrevistado, chama-nos a atenção: a bebê foi enterrada sem nenhum ritual, culto ou qualquer membro da Igreja presente, apenas o pai, que era o responsável legal pelo sepultamento. Tal caso revela certa hierarquia de importância atribuída a quem morre que está relacionada à idade do sujeito. Assim, compreendemos que tais questões colocam em evidência certa aporia de se pensar o modo como a infância é compreendida a partir desta cosmovisão cristã, sobretudo na relação com a morte.

Pós-morte: a outra vida, a vida eterna

O dia do enterro é o encerramento de qualquer vínculo com o falecido. Não há idas ao túmulo para visita. Não há orações mencionando o falecido após o enterro. Elas são sempre direcionadas aos familiares para consolação. A experiência de morrer não traz distinção entre crianças e adultos, pois todas as almas são consideradas iguais,

sejam condenadas ao inferno ou levadas ao céu, de acordo com a crença religiosa em questão.

A visão da continuidade eterna da vida após a morte é o principal dogma atrelado à Igreja. Não há crença em reencarnação, mas em eternidade, que será possível após a ressurreição dos mortos. A comunidade acredita que no dia do juízo final, todos receberão um corpo incorruptível, pois o corpo mortal, uma vez maculado pelo pecado e destruído pela morte, não é capaz de receber uma herança que é imortal, a salvação eterna, como demonstrado na passagem de 1 Coríntios 15:54: “E, quando este corpo corruptível se revestir de incorruptibilidade, e o que é mortal se revestir de imortalidade, então se cumprirá a palavra que está escrita: Tragada foi a morte pela vitória” (BÍBLIA SAGRADA, 1987, p. 1182).

Além da crença na salvação (ou perdição) eterna, a Igreja conjectura a existência de três céus, com graus hierárquicos distintos, de acordo com a meritocracia de cada um para herdá-los. A salvação é a porta de entrada para o Céu, mas são os “galardões” distribuídos que determinam para qual dos três céus cada um dos salvos irão. O galardão é a premiação (coroas, diamantes e casas celestiais de alto padrão) de acordo com as obras feitas no plano terrestre. Quando se trata de pensar nas crianças, que não tiveram tempo hábil em vida para acumular galardões, e até mesmo os bebês que morreram ainda no ventre, não há uma explicação sobre o destino eterno das almas infantis. Ao ser questionado: “Crianças têm galardão? Para qual céu elas vão?”, o líder religioso responde: “Essa pergunta é complexa... Acredito que vão para o melhor lugar, mas esta é a minha visão pessoal.”

Perguntamos: Todas as crianças vão para o céu ou há crianças que podem ir para o inferno? A resposta ao questionamento, de acordo com a doutrina religiosa desta comunidade, se baseia no calvinismo, isto é, a crença na predestinação, doutrina segundo a qual “todo decreto divino por meio do qual Deus, devido à infalível presciência que tem do futuro, fixou e ordenou desde a eternidade todos os eventos que ocorreriam no tempo, especialmente os procedentes diretamente, ou pelo menos influenciados pelo livre-arbítrio do homem” (POLE, 1911, p. 255). A partir de um julgamento igualitário, podem ir para inferno até bebês recém nascidos, caso morram nessa

fase da vida, uma vez que, conforme acreditam, a inocência das crianças é apenas uma crença popular, tendo em vista serem elas pecadoras desde o nascimento. Sendo assim, já são determinadas, desde a fundação do mundo, como salvas ou não-salvas, podendo ser predestinada ao céu ou ao inferno. As crianças que são “sementes santas” são destinadas ao céu ao passo que as crianças nascidas de ímpios (não-crentes) são condenadas ao inferno, de acordo com a cosmovisão desta religião.

Vejam, a partir de conversas realizadas com duas crianças que pertencem a este segmento religioso, como elas pensam acerca da morte e das perspectivas pós-morte:

Entrevistadora: Quando as pessoas morrem, elas vão pra onde?  
R: Pro céu.  
Entrevistadora: Todo mundo? Ou pode ter alguém que não vai pro céu?  
R: Pode ter gente que não vai pro céu.  
Entrevistadora: E essas pessoas que não vão pro céu vão pra onde?  
R: Pro inferno ué!  
Entrevistadora: O que você acha que faz uma pessoa ir pro inferno?  
R: Desobedecer ao pai e a mãe.  
Entrevistadora: Como você acha que é o inferno?  
R: Ruim.  
Entrevistadora: E o céu, o que tem de bom lá?  
R: Ruas de ouro.  
Entrevistadora: Você sabe quantos céus existem?  
R: Só um.  
Entrevistadora: Você acha que todas as crianças vão pro céu?  
R: Não.  
Entrevistadora: Quais crianças você acha que não vão pro céu?  
R: Crianças que não honram o pai e a mãe.  
Entrevistadora: Você já ouviu falar em galardão?  
R: Não.  
(Rute, 6 anos, 2023)

Entrevistadora: João, o que é morrer?  
R: É do mal.  
Entrevistadora: Mas todo mundo vai morrer, né?  
R: Claro que sim.  
Entrevistadora: E depois que morre, o que acontece?  
R: Vai pro céu.  
Entrevistadora: Todo mundo vai pro céu?  
R: Aham.  
Entrevistadora: E o que tem no céu?  
R: Sol, estrelas, lua, nuvem.  
Entrevistadora: O que mais?  
R: Gavião.  
Entrevistadora: Certo. Avião...  
R: Não, gavião. Helicóptero também.  
Entrevistadora: É verdade. Tem sim. João, você sabe o que é galardão?  
R: Não sei não.  
(João, 4 anos, 2023)

É possível perceber, nas falas das crianças, questões bastante interessantes relacionadas ao tema da morte e pós morte. Enquanto Rute traz elementos simbólicos que constituem o céu, como “ruas de ouro”, que fazem parte do imaginário dos cristãos de como será o paraíso em que reinarão; João traz elementos que estão em seu horizonte, do plano físico, como “sol, estrelas, lua, nuvem”. O menino tem uma visão negativa sobre a morte, apontada como algo “do mal”, no entanto, ele acredita que todo mundo vai para o céu, ao passo que Rute acredita que crianças que não obedecem/honram aos pais vão para o inferno. Nas falas, vemos que as crianças, embora imersas nesta cultura religiosa, criadas na doutrina que os adultos adotam, fazem elaborações próprias de seu horizonte empírico, dialogando com a perspectiva benjaminiana, em suas considerações sobre a infância, quando nos lembra que elas constituem um universo próprio dentro da cultura de pares onde estão inseridas. (BENJAMIN, 1984). Corroborando com essa ideia, Larrosa (2002) traz o saber da experiência como um saber construído na relação entre os sujeitos e os acontecimentos, à vista das respostas que os sujeitos dão a esses acontecimentos.

#### Considerações finais

A presente pesquisa propôs um olhar inicial da cosmovisão desta religião específica em contraponto a algumas falas de crianças com a finalidade de compreender como essa cultura concebe a infância, e como a criança, a partir dos dogmas, reelabora questões referentes ao tema da morte. Nas conversas, as crianças nos lembram de que são sujeitos inseridos na cultura, que produzem suas interpretações e experiências a partir daquilo que é vivido, como aponta Benjamin, quando diz que “se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe que provém” (BENJAMIN, 1984, p.70). Portanto, a experiência da morte vai ser ressignificada por elas em suas narrativas e vividos.

É importante frisar que se trata de um estudo inicial, de modo que muitas perguntas ainda estão em aberto. O diálogo com as crianças pode nortear um tema futuro, por exemplo, compreender o que João quer dizer quando fala que a morte é “do mal”, ou quanto do discurso dogmático está inserido na fala de Rute quando diz que desobediência aos pais é condição para ir ao inferno... E, principalmente, talvez essa seja a maior dúvida para ainda ser perguntada: como os Cordeirinhos se sentem em relação ao tema da morte?

#### Referências

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BÍBLIA SAGRADA. A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Brooklin, 1987.

CASTRO, Lúcia Rabelo. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabelo (Org.) Crianças e Jovens na construção da Cultura. Rio de Janeiro: NAU Editora/ FAPERJ, 2001, p 19-46.

POLE, Joseph. “*Predestination*”. The Catholic Encyclopedia, v. 12. New York: Robert Appleton Company, 1911.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002.

PRIORI, Mary Del. História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

# TRABALHO COM PROJETOS

## Uma possibilidade de prática democrática no espaço público educativo

*Ligia Almeida Teixeira*<sup>205</sup>  
*Etienne Baldez Louzada Barbosa*<sup>206</sup>

EIXO TEMÁTICO: Vidas, corpos e experiência democrática  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Defender uma educação democrática está diretamente relacionado com a participação das crianças nas instituições públicas. O trabalho por projetos pode ser um caminho para que as crianças interfiram nas tomadas de decisões. Assim, este estudo buscou compreender como tem sido vivenciado o uso de projetos na Educação Infantil em uma instituição pública do Distrito Federal. Para isso, foi realizada uma investigação praxeológica em que os procedimentos técnicos utilizados foram entrevista semiestruturada, roda de conversa, observação e análise documental.

Palavras-Chave: Relação Democrática. Educação Infantil. Participação.

---

<sup>205</sup> Mestranda em Educação (UnB). Professora da Secretaria de Educação, Brasília, DF, Brasil. Contato: *ligiateixeira11@gmail.com*

<sup>206</sup> Doutora em Educação (UFPR) e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, Brasil. Contato: *etienne.baldez@unb.br*

## Introdução

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419)

Permitir práticas mais democráticas junto das crianças pequenas possibilita que, desde cedo, elas construam um sentimento de pertença social, compreendendo que sua opinião e questionamento são relevantes para as tomadas de decisões coletivas. (AGOSTINHO, DEMÉTRIO, BODENMILLER, 2015). Acredita-se que o trabalho com projetos pode ser facilitador das relações democráticas na medida em que tem como ponto central a compreensão da criança como um ser que pensa, questiona, duvida, procura respostas, cria teorias, busca informações, ou seja, que é capaz de construir e transformar a realidade em que está inserida. (BARBOSA; HORN, 2008).

Para isso, segundo Kátia Agostinho (2010), a defesa da participação das crianças nos contextos de Educação Infantil é o primeiro passo para que esses espaços se constituam como promotores de uma sociedade democrática, em que seja pensado um projeto emancipatório para incluir valores da democracia. Assim, a autora demarca que “a ideia de educação democrática e justa, traz consigo o imperativo da participação” (AGOSTINHO, 2010, p. 25).

Como pontua Catarina Tomás (2011), para haver a participação, a negociação entre adultos e crianças ocorre por um processo híbrido, ou seja, através de trocas e partilhas entre eles nos momentos de tomadas de decisões. Dessa maneira, o pressuposto da participação é a escuta mas não uma escuta qualquer, e sim, uma escuta técnica, ou seja, os adultos devem ser capazes de ouvir não apenas o que as crianças dizem ou registram, mas o que está por traz do que elas expressam interpretando as suas múltiplas linguagens.

No entanto, há empecilhos para que essa escuta se efetive realmente na prática pois as relações de poder entre adultos e crianças existentes nos espaços educativos acabam limitando a participação

dos pequenos uma vez que suas falas não são consideradas nos momentos de debates, escolhas e tomadas de decisões (TOMÁS, 2011). Maria Carmen Barbosa (2010) aponta que a pedagogia da infância tem como princípio o entendimento da criança como um sujeito de direitos com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Para que isso seja considerado na prática, é necessário que haja “projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos.” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Diante da emergência de uma pedagogia que realmente promova uma relação democrática entre adultos e crianças dentro das instituições públicas, como tem sido realizado ou intencionado o uso de projetos na Educação Infantil em Brasília, no Distrito Federal? Essa foi a questão que deu origem ao presente estudo.<sup>207</sup> Nesse sentido, o foco aqui é apresentar o trabalho com projetos investigativos na primeira etapa da educação básica, a partir das análises da entrevista e observação na turma da professora Lontra,<sup>208</sup> destacando a vivência observada na sala de referência de sua turma.

A escuta e participação das crianças na execução de um projeto – desafios na promoção de uma prática democrática

Na entrevista realizada com a professora Lontra, quando foi questionada sobre qual o papel das crianças ao realizar um trabalho com projetos, sua resposta foi: “*Acho que é isso, deles participarem, serem os atores principais. Tem que ser ativos, eles têm que ser os*

---

<sup>207</sup> O presente texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da investigação praxeológica (FORMOSINHO, 2016) em que os procedimentos técnicos utilizados foram entrevista semiestruturada (realizada com 11 professoras), roda de conversa (com a equipe pedagógica), observação (em uma turma de referência) e análise documental. Assim, este artigo é um desmembramento de estudo originado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPG-MP/FE/UnB), no mestrado. O Centro de Educação Infantil (CEI) em Brasília foi escolhido pelo fato de a comunidade educativa ter manifestado o desejo de organizar o trabalho pedagógico a partir de projetos. A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética, cujo número do processo é: 64302022.6.0000.5540.

<sup>208</sup> Os nomes das professoras foram trocados por nome de animais do cerrado, em razão do nome do CEI ter sido escolhido por ser um animal do Cerrado preservando-se assim o anonimato das entrevistadas.



*pesquisadores do projeto.” (ENTREVISTA, LONTRA, 09/03/2023). Neste relato percebe-se que a professora tem a consciência da importância da participação das crianças ao realizar um trabalho com projetos e o quanto ela enfatiza que a criança deve ser a principal agente desse processo. Para que isso se efetive, é importante atentar-se que a participação pressupõe a livre expressão das crianças sendo os seus pontos de vista levados em conta a fim de intervir nas decisões, o que implica que elas devem ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio (AGOSTINHO, 2009).*

Dessa forma, quando a professora Lontra se propôs a vivenciar o projeto investigativo, observou-se a sua preocupação em trabalhar um tema que fosse do interesse das crianças, como pode ser observado no relato a seguir:

*LONTRA: Durante uma rodinha, uma das crianças trouxe um encarte da cacau show com ovos de páscoa. Uma das crianças perguntou por que eu não comprava um ovo de páscoa pra eles. Expliquei que o ovo de páscoa era muito caro. Ai uma das crianças falou: tia, por que a gente não faz um ovo de páscoa? Eu perguntei, gente, mas será que fazer um ovo também não fica caro? Ai outra criança respondeu: não tia, o que torna o ovo caro é o brinquedo. Eu falei nossa é verdade. Ai outra criança falou: por que a gente não faz um ovo bolo que é mais barato? Ai eu perguntei: quais são os ingredientes? Vamos pesquisar? Será que vamos conseguir comprar? Ai uma criança falou: tia, a escola tem dinheiro, pode comprar. Ai uma aluna minha falou: o chocolate vem de uma fruta. Ai a outra: nada a ver! Então, na próxima aula eu vou trazer a receita e uma calculadora pra saber quanto a gente vai gastar!! (2º RODA DE CONVERSA, LONTRA, 29/03/2023).*

Neste relato, é possível observar que a professora Lontra estava atenta às conversas das crianças. Mesmo não estando em seu planejamento falar sobre o tema do ovo de chocolate, ao escutar as crianças, a professora flexibilizou o seu planejamento para que as crianças pudessem expressar seu interesse em falar sobre determinado assunto o que possibilitou o surgimento do tema para a investigação. Luciana Ostetto (2012) revela que o planejamento se caracteriza como proposta e não como um fim em si mesmo, onde são incorporadas novas perspectiva a partir do olhar atento, da escuta comprometida com os desejos e as necessidades do grupo. Assim, a partir dessa escuta, as crianças puderam participar e emitir suas hipóteses sobre o ovo de páscoa e esse interesse se tornou o tema do projeto desenvolvido na turma. Porém, quando foi feita a observação dessa professora, vivenciando o projeto na sala de referência,

percebeu-se os desafios enfrentados por ela em escutar todas as crianças e permitir que elas participassem, como pode ser observado no episódio narrado no diário de campo pela pesquisadora:

*Quando cheguei na sala vermelha para observar a turma, a professora fez a seguinte pergunta para as crianças na roda: Como vocês acham que o chocolate é feito? Ela indicou que só iria escutar as crianças que levantassem a mão para falar. Algumas crianças levantaram a mão para responder à pergunta e outras para falar de outros assuntos. Ela anotava em seu caderno apenas a fala das crianças que levantavam o dedo para responder a sua pergunta inicial. No entanto, havia crianças que falavam sem levantar o dedo sobre o chocolate, o coelho, o cacau, mas a professora não dava atenção. Depois de ouvir todas as crianças que levantaram o dedo para falar, a professora tentou por diversas vezes encaminhar a pesquisa, mas sempre era interrompida pela fala das crianças que ainda queriam conversar sobre aquele assunto. Mesmo assim, a professora pedia silêncio para que ela pudesse falar. Tinha até momentos em que fazia PAM PARARAMPA PAM PAM para que as crianças se calassem. Finalmente, depois de várias tentativas ela trouxe a sua fala de que cada criança tinha uma teoria sobre como o ovo de chocolate poderia ser feito, e que para que pudessem descobrir, deveriam fazer uma pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2023).*

Neste episódio é possível perceber as dificuldades que a professora enfrenta para escutar todas as crianças e permitir participação delas. A professora, preocupada em não perder o foco no tema do projeto em questão, acaba não escutando as outras formas de expressão das crianças, pois só ouvia quem correspondia à um comportamento padronizado de responder à pergunta. Além disso, a professora insistiu em fazer o encaminhamento da pesquisa mesmo as crianças ainda desejando conversar sobre o tema do projeto. Porém, nesta ocasião, percebe-se que a docente tem o entendimento teórico de que para construir um projeto é importante acessar os conhecimentos prévios das crianças. Isso também foi constatado na entrevista realizada com ela quando questionada sobre o seu entendimento sobre o trabalho com projetos na Educação Infantil:

*LONTRA: Projeto eu tenho a percepção que tem que ser do interesse da criança.. O que é que ela quer aprender e aí a gente vai ver as perguntas. O que elas querem saber sobre o assunto? Aonde a gente pode procurar sobre o assunto? Eu mando um bilhete pra família, gente, nós estamos querendo saber sobre isso, ajudem e mandem material. E também vamos procurar. Aí a gente vai sistematizar, a gente vai procurar naquele material, podemos fazer um vídeo. Eu normalmente trago alguma coisa, ou pode ser uma atividade mesmo, ou pode ser uma escultura e a gente vai fazendo, organizando aí no final a gente apresenta. (ENTREVISTA, LONTRA, 09/03/2023).*

É possível inferir que o fato de a professora saber na teoria a importância da participação da criança, não é suficiente para que ela promova essa participação na prática, mesmo que essa seja a sua

intenção. Tanto nessa entrevista quanto no episódio descrito anteriormente a professora trata o trabalho com projetos como um manual, um passo a passo, rígido e sem flexibilidade: primeiro ver o que as crianças já sabem e quais as suas hipóteses; depois solicitar a pesquisa; sistematizar; e por fim, apresentar. Segundo Maria Carmen Barbosa e Maria das Graças Horn (2008), na organização do trabalho pedagógico de projetos “o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas durante o caminho” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42). No episódio descrito, a professora Lontra não permitiu uma relação dialógica embasada na construção democrática, pois sua voz teve um poder maior para que as crianças realizassem algo que tinha sido pensado por ela.

De acordo com Gisele Vasconcelos (2010) uma verdadeira participação infantil necessita da decisão do adulto em partilhar o poder que detém dando à criança a possibilidade de decidir sobre o que lhe diz respeito, rompendo com o modelo adultocêntrico de que apenas o adulto pode decidir determinadas ações das crianças, levando assim uma relação democrática de iguais direitos.

#### Considerações finais

A partir do relato da professora sobre o seu entendimento do trabalho com projetos, percebeu-se que ela tem o conhecimento de que a criança precisa ser escutada, ser o centro do processo, investigar e emitir as suas opiniões. No entanto, na prática, a professora, acaba exercendo o poder de adulta sobre as crianças, pois é ela quem conduz as ações do projeto, escolhe como as crianças devem se expressar e só escuta as crianças que atendem ao seu padrão de resposta. Segundo Kátia Agostinho (2015):

A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças, embora reconheça o fato de que os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país. (AGOSTINHO, 2015, p. 77).

Kátia Agostinho (2015) afirma que quando existe alguém que esteja interessado em ouvir a voz das crianças e permita que elas participem, abre-se a possibilidade delas reproduzirem o contexto em

que estão inseridas. Assim, a sua participação está diretamente relacionada com a cidadania vivida em que há o compartilhamento de poder nos cotidianos de vida coletiva nas creches e pré-escolas. Com esta prática de participação, perpassada pela construção da democracia por meio do diálogo, assume-se a complexidade da participação das crianças tendo em vista o reconhecimento da importância de todas as dimensões do humano.

Neste sentido, adotar uma organização do trabalho pedagógico por projetos que esteja pautado em uma prática democrática não é uma tarefa fácil e tampouco pronta. É preciso que as profissionais que atuam na Educação Infantil façam constantemente o exercício de estarem atentas às ações autoritárias e adultocêntricas que enfraquecem a democracia. Com isso, é necessário compartilhar o poder com vistas à construção da cidadania onde as crianças possam exercer os seus direitos, principalmente, o direito à participação.

#### Referências

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Formas de participação das crianças na Educação Infantil. 2010. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf> acesso em 17/08/2023.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DEMETRIO, Rubia Vicente; BODENMULLER, Saskya Caroline; AGOSTINHO, Kátia Adair. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. Zero-a-seis, v. 17, n. 32, p. 224-239, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p224> acesso em 17/08/2023.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: Psicologia - USP, São Paulo, julho/setembro, 20(3), p. 417- 436, 2008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/rMdDpRcHTpQqH75JsY8Jrn/> acesse em 17/08/2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

TOMÁS, Catarina. Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. “Você vai ter que aprender a desobeder!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

# **MIGRAÇÕES, ITINERÂNCIAS, VULNERABILIDADES E JUSTIÇA SOCIAL**

**Eixo Temático 5**

# MIGRAÇÃO INFANTIL

## Uma introdução a partir da sociologia das infâncias

*Katia Cristina Norões<sup>209</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Migrações, itinerâncias, vulnerabilidades e justiça social

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Esta pesquisa teve como ponto de partida os estudos migratórios e as pesquisas sobre as infâncias, com o objetivo de refletir sobre como essas abordagens contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno da migração infantil, em sentido amplo. Conclui-se que os grupos com essa composição têm se tornado objetos de estudo devido às desigualdades e à falta de proteção social. Contudo, no contexto atual dessas pesquisas, constatou-se que as crianças e adolescentes ainda não são o foco principal das análises, o que os mantém invisíveis nesses processos ou à sombra dos deslocamentos adultocêntricos.

Palavras-Chave: migração infantil, sociologia da infância, adultocentrismo.

---

<sup>209</sup> Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana. Contato: [katia.noroies@academico.ufs.br](mailto:katia.noroies@academico.ufs.br)

## Introdução

A proposta deste artigo originou-se da minha pesquisa de doutoramento, concluída em 2018, que investigou fluxos migratórios internacionais para São Paulo e seu impacto nas políticas educacionais municipais. Na literatura sobre migrações, a experiência da criança em contextos de deslocamentos tem sido pouco explorada, devido aos desafios éticos e às diferenças culturais trazidas pelas famílias ou instituições.

O crescente número de crianças e adolescentes nos fluxos migratórios internacionais destaca a relevância desse grupo, no entanto, eles ainda sofrem com o anonimato e a negligência. Foi observado que as agências internacionais ainda não fornecem definições precisas para a migração infantil ou para a criança em situação de deslocamento, apesar do considerável aumento nos fluxos de crianças e adolescentes nas últimas décadas, conforme indicado pelo UNICEF (2019).

Diante das contradições advindas dos deslocamentos, empreenderemos uma análise dos elementos característicos da migração infantil, bem como das vulnerabilidades e possibilidades enfrentadas por esse grupo. Além disso, exploraremos como estudos interdisciplinares podem contribuir para novas compreensões sobre tal fenômeno social.

A partir dessa base, o objetivo principal do texto é analisar como a intersecção entre as áreas das migrações e dos estudos sobre as infâncias pode contribuir para o reconhecimento e a efetivação de direitos das crianças em contextos de deslocamentos. Destaca-se também que o tema já tem sido objeto de debates por meio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros organismos internacionais, sendo fundamental que ele seja abordado por diferentes áreas do conhecimento. Nesse viés, objetiva-se que os debates e análises aqui apresentados possam contribuir para o avanço das políticas públicas no Brasil, alinhando-se às recomendações internacionais de proteção dos direitos das crianças e jovens.

De acordo com o objetivo deste estudo, a metodologia adotada consistirá em uma revisão bibliográfica, seguida de uma análise



qualitativa/quantitativa dos dados. Inicialmente, exploraremos lacunas conceituais e contradições relacionadas à migração de crianças e adolescentes. Em seguida, abordaremos as experiências recentes da cidade e do estado de São Paulo, enfatizando o acesso desses grupos à rede pública de educação e outros desdobramentos nas políticas públicas direcionadas à população migrante.

#### A criança como parte secundária de um fenômeno

Ao começarmos pelos conceitos e termos utilizados pelas agências internacionais, percebe-se que tais órgãos ainda não fornecem definições objetivas para a migração infantil ou para a criança em deslocamentos. No entanto, conforme o monitoramento e produção de dados sobre migrações, tem havido um considerável crescimento de fluxos compostos por crianças e adolescentes na última década.

Sobre as terminologias utilizadas, segundo o Glossário sobre Migrações, publicação da Organização Internacional para as Migrações - OIM, não há uma definição universalmente aceita para "migrante". No verbete relativo a esse termo, é definido como "todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de 'conveniência pessoal' e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal" (OIM, 2009, p. 43). Essa definição é bastante generalista e, sobretudo, problemática, por não englobar crianças migrantes e distribuí-las em suas particularidades ou significados mesmo em outros verbetes.

Por exemplo, cônjuge e crianças são definidos como "dependentes" no contexto das migrações e, no caso das mulheres, mesmo que financeiramente independentes (OIM, 2009, p. 17). A relação de dependência entre a criança e um adulto tem sido uma constante nos estudos migratórios, considerando que a presença de crianças, a princípio, foi relacionada à migração feminina e à migração familiar (BHABHA, 2014).

Na mesma publicação, há menção sobre a criança em contexto de deslocamentos relacionada a vulnerabilidades, como trabalho infantil, trabalho análogo à escravidão, tráfico de seres humanos, adoção e o desafio especial de recepcionar menores não acompanhados pelas

autoridades fronteiriças (OIM, 2009, p. 40). Esses verbetes revelam indefinições, diluindo a efetiva participação das crianças e adolescentes nas decisões, motivações e condicionantes dos deslocamentos. Embora definam a dependência como condição específica para menores de 18 anos, também reconhecem a condição de menores não acompanhados que migram sem dependência ou agenciamento, evidenciando complexidades e necessidades.

Conforme a publicação citada, as crianças e os adolescentes são vulgarmente categorizados como “menores”, porém Bhabha (2014) demonstrou que o tratamento não os tem diferenciado dos “maiores”. Ou seja, as relações estabelecidas com esses grupos não têm reservado diferenças nas sociedades de destino, pois não refletem as orientações já dispostas em pactos e convenções internacionais ao compararmos as crianças e os adultos migrantes. Ademais, a carência de definições e de reconhecimento desse fenômeno, ainda a ser tipificado como migração infantil, com contornos e características próprias, traz impactos significativos nas estruturas, instituições e nas legislações específicas para proteção e direitos desses grupos, e evidenciam a necessidade de que produções em diferentes áreas analisem a criança como foco e não como um “apêndice” de políticas direcionadas aos adultos migrantes.

Nas publicações analisadas, fica evidente o foco na vida adulta e a possibilidade de se tornarem estrangeiros naturalizados. Além disso, indicam a existência da migração composta por crianças e adolescentes, porém repleta de negligências, desde os termos e conceituações até os direitos fundamentais e humanos. Evidencia-se, então, que não há um olhar para as crianças em sua fase de vida como foco analítico, a infância como um fenômeno social e a criança como parte da sociedade (QVORTURP, 2010a).

Assim, observou-se que essas publicações não se apoiaram em áreas que mais têm produzido sobre temas relacionados à infância, crianças, adolescência e juventude, o que poderia revelar intersecções fundamentais para torná-las centrais em análises ou produções que superem as tendências mencionadas. Ao abordarmos, em particular, as infâncias, compreendidas como experiências diversas, e a criança como agente social, as bases teóricas e metodológicas formadas por

pesquisas inspiradas na sociologia da infância se tornam fundamentais para novas abordagens interpretativas do fenômeno da migração infantil.

#### Possíveis (e necessárias) intersecções

Entre as referências nos estudos sobre a infância no Brasil, Fúlvia Rosemberg e Carmen Lúcia Mariano (2010, p. 694) apontaram mudanças paradigmáticas nessa literatura ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990. Segundo as autoras, a partir das pesquisas anglo-saxônicas e francófonas, a produção de conhecimento nessa área passou a compreender a infância como uma construção social e um objeto legítimo das ciências humanas e sociais, entre outros aspectos.

As autoras também problematizaram a tradução e os usos do termo "criança" nas pesquisas nacionais, bem como o estatuto epistemológico do conceito "infância", questionando sua categorização como analítica ou descritiva. Concluíram que "as relações de idade constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação das desigualdades sociais" (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695). Isso implica que as etapas da vida, na perspectiva ocidental, revelam hierarquizações com base em idade, raça-etnia e nação, nas quais o adulto ocupa (ou ocupou) o topo dessa pirâmide. Portanto, constitui-se uma perspectiva adultocêntrica para pensar as infâncias, as crianças e as etapas de vida, e foi necessário um longo percurso para que as instituições sociais atribuíssem à criança o estatuto de sujeito de direitos.

Importante mencionar que o entendimento sobre o adultocentrismo tornou-se referência no Brasil a partir das produções de Fulvia Rosemberg (1976), que partiu da díade adulto-criança como fator explicativo das relações de poder presentes e naturalizadas nas sociedades. Assim, por adultocentrismo, entende-se a predominância das condições de dependência e subordinação em relação à criança, que, conforme sua incompletude como um vir-a-ser, prevalece a hierarquia do maior para o menor. Um exemplo disso é o fator biológico que reserva para a criança a condição de ser primeiramente entendido como "filho de alguém".

Nesse sentido, Rosemberg (1976), Rosemberg e Mariano (2010), Qvortrup (2010a) e outros apontam para essa tendência ao analisarem a presença do adultocentrismo nas sociedades contemporâneas e, ao problematizarem isso, questionam o pensar a criança, preferencialmente, a partir do contexto familiar. Essa perspectiva circunscreve a criança à esfera privada, tornando-a dependente da família, e pode desconsiderar sua experiência de infância como um sujeito que vive nessa fase da vida. Esses estudos nos fornecem subsídios para pensarmos as contradições dispostas em desigualdades estruturais, que reconfiguram as condições sociais, econômicas, tecnológicas, e adicionam fatores explicativos para além das vulnerabilidades, imaturidade ou transição rumo à vida adulta.

Assim, a migração infantil coloca-se em choque com legislações nacionais e internacionais, subverte estruturas e altera a composição e sentidos únicos sobre as famílias, principalmente a nuclear. Na tendência da migração sul-norte, em que se parte de países em desenvolvimento rumo a países desenvolvidos, segundo a UNICEF (2019), crianças são deixadas na origem sob responsabilidades de outros parentes ou tutores e, em outros contextos, migram sozinhas ou são repatriadas. Ao retornarem, são conduzidas a outras estruturas familiares ou institucionais. Tais contextos questionam as sociedades, pactos e tratados internacionais que visam garantir direitos, proteção social e dignidade humana, apesar das conjunturas políticas e econômicas impulsionadoras e determinantes para constituir cenários de sub-condição humana.

Na relação com os estudos migratórios, Jacqueline Bhabha (2014), em "Child Migration and Human Rights in a Global Age", assinala que a migração é considerada um fenômeno voluntário e adulto, e a migração composta por crianças o torna mais complexo, modificando as realidades e reconfigurando o fenômeno. A autora baseia-se nos processos migratórios, nos quais a variável idade dos sujeitos é fundamental para compor análises sobre a migração de crianças desacompanhadas, crianças cidadãs, cujos pais são migrantes indocumentados, a adoção internacional, tráfico de crianças, crianças refugiadas, entre outros. Ela analisou o impacto de crianças e adolescentes migrantes nas sociedades de origem, trânsito e destino,

em conjunturas políticas e econômicas que mobilizam pessoas ou grupos a cruzarem fronteiras e continentes.

Nesse contexto, viver em outro país, constituir outros arranjos comunitários e familiares, criar estratégias de permanência, produzir culturas ou mesmo demandar proteção e direitos também leva ao envolvimento e à participação de crianças e adolescentes nessas dinâmicas sociais. Partimos do entendimento de que as infâncias vividas em contextos de deslocamentos têm se tornado objetos de estudos, em geral interdisciplinares, a partir de desigualdades conjunturais e globais, ou ausência de proteção social e direitos humanos (BHABHA, 2014; NORÕES, 2018). Nesse sentido, as políticas públicas direcionadas a migrantes, refugiados, apátridas não têm se diferenciado no caso das crianças e adolescentes, pois ora se configuram para inibir, dificultar ou mesmo proibir o acesso aos direitos fundamentais e humanos, ora acolhem algumas demandas, mas pouco se detêm ou priorizam fatores como idade ou fase de vida.

A literatura que ressalta as experiências das crianças e adolescentes como foco central das análises ainda é um desafio a ser superado. Para começar, é urgente definir conceituações específicas para o fenômeno. Nesse sentido, com base no Glossário sobre Migrações (OIM, 2009), compreendemos que o ato de deslocar-se é a forma principal de definir as migrações. Quanto à infância, seguindo a compreensão de Qvortrup (2010a, p. 635), que destaca que ela "não tem um começo e fim temporais e não pode ser compreendida de maneira periódica", vemos a infância como uma categoria estrutural, não apenas uma transição para a vida adulta.

No contexto da ação e sua relevância, utilizamos os termos criança e adolescente migrantes para englobar todos os sujeitos, geralmente abaixo dos 18 anos, que atravessam fronteiras de cidades, estados, estados-nações ou até continentes, com ou sem acompanhamento de adultos. A migração infantil é, assim, um fenômeno social que abrange fluxos de crianças e adolescentes que, por diferentes motivações e em diversos contextos de deslocamento, cruzam fronteiras nacionais e internacionais, acompanhados ou não por familiares, responsáveis ou tutores.

### Algumas considerações

De acordo com a literatura selecionada para este artigo, observou-se uma tendência de parcialidade na abordagem do tema da criança em processos de deslocamento, bem como a falta de intersecções com áreas que aprofundaram os estudos sobre a infância. Essa lacuna representa um desafio a ser superado, considerando que as subversões à ordem, às hierarquias e às expectativas de vida, impulsionadas por diferentes motivações e condicionantes, têm motivado diversas áreas do conhecimento a produzir pesquisas sobre a migração infantil e, especificamente, sobre a criança migrante.

Foram abordados estudos ainda permeados por hierarquias e pelo que as autoras e autores da sociologia da infância conceituaram como "adultocentrismo", contribuindo para agravar a sub-condição humana, evidenciada pelo fenômeno da migração infantil. Ainda há várias questões que ecoam nas sociedades e clamam por posicionamentos e intervenções visando à construção de sociedades mais igualitárias, dignas e humanizadas.

### Referências

BHABHA, Jacqueline. *Child Migration and Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press, 2014.

NORÕES, Katia C. *De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2018.

OIM. Glossário sobre Migrações (Direito Internacional da Migração, nº 22). 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 01/10/2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, Dec. 2010.

UNICEF GLOBAL DATABASE. Child Migrants and Refugees. 2019. Disponível em: [www.data.unicef.org](http://www.data.unicef.org). Acesso em 15/07/2023.

UNICEF. Lack of quality data compounds risks facing millions of refugee and migrant children. Unicef for every child. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/lack-quality-data-compounds-risks-facing-millions-refugee-and-migrant-children>. Acesso em 15/07/2023.

# MEMÓRIAS DA CIDADE

## Narrativas de infância de moradores do Pinheiro, um bairro em ruínas

*Charllane Synara Assis dos Santos<sup>210</sup>  
Marcia Aparecida Gobbi<sup>211</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Migrações, itinerâncias, vulnerabilidades e justiça social

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Pesquisa em andamento, tendo os territórios como elementos importantes para as memórias afetivas, propomos a investigação sobre as memórias da infância de pessoas moradoras de um bairro que deixou de existir, devido à exploração da mineradora Braskem, no bairro Pinheiro. Como aporte teórico, Gobbi (2018; 2019; 2020),

---

<sup>210</sup> Pedagoga (UFAL), Mestranda em Educação (PPGE-UFAL). Professora da EI da Rede Pública Municipal de Educação (SEMED), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: *synany@gmail.com*

<sup>211</sup> Possui graduação e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Educação, na área de Ciências Sociais, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na licenciatura em Ciências Sociais, Pedagogia e junto Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: *mgobbi@usp.br*



Lefebvre (2016), Benjamin (2010; 2013) e Krenak (2019, 2020). Pautada na abordagem narrativa, usando instrumentos para construção dos dados, a realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas adultas no contexto de suas memórias de infância.

Palavras-Chave: Infância. Tragédia ambiental. Memórias. Educação

### Introdução

A exploração de terras e a mineração fazem parte da construção histórica do povo brasileiro. Desde a colonização, o país vivenciou a violência e a exploração dos recursos naturais que garantiu a modernidade europeia – a destruição da natureza por mãos estrangeiras se tornou marca histórica da formação de nossa política. Para o ativista indígena Ailton Krenak (2019), há uma indiferenciação entre humanos e animais, pois a relação não é dicotômica e de superioridade humana perante a natureza, mas relacional.

Do consumo desenfreado do que o solo alagoano ofereceu a uma multinacional a um compilado de incoerências pautadas em idiosincrasias jurídicas, deu-se, na capital alagoana, um crime ambiental é o cerne desta pesquisa. No entanto, embora seja necessário em alguns momentos voltar o olhar para os acontecimentos causados pelo crime ambiental, discuti-los criticamente e refletir sobre seus desdobramentos, esta pesquisa buscará focar nas memórias de infância dos moradores que viveram em um dos bairros afetados, o Pinheiro.

Walter Benjamin publica o ensaio “O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, em 1936; trazer a datação e o contexto é importante para a compreensão do tom que marca o ensaio, pois o autor, vivendo ainda um período de devastação e desesperança, tenta direcionar seu olhar para o passado, ainda que correndo o risco de idealizá-lo.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece ser algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência

tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1985, p. 200)

Para Benjamin (1985), a modernidade acabou por sucumbir a arte de narrar, pois o mundo moderno parou de evocar as memórias das experiências vivenciadas, que, por sua vez, deixaram de ser compartilhadas. Com o advento do capitalismo, a ligeireza da era moderna, o fluxo dos acontecimentos e da circulação das informações – muito mais acelerado do que antes – rompem com a atenção que anteriormente era dada ao outro.

Sendo *O Narrador* aquele que participa da vida do ouvinte, por meio do que pode ser chamado de *sabedoria prática*, que por sua vez está ligada essencialmente a narrativa, Benjamin, considera que *sabedoria* é “o conselho tecido na substância da vida vivida” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Assim sendo, as experiências transmitidas se ligam a vida do indivíduo e a modificam.

O que se perde ao sair do seu lugar? – aquele lugar que representa segurança, refúgio, afeto e todas as outras dimensões simbólicas – O que perdemos quando somos forçados a deixar nossos bairros, nossos amigos e amigas, aquela vizinha gentil e o vizinho não tão gentil assim? O que perdemos e o que fica?

Moradores dessa área da cidade não perderam apenas suas residências: praças, lojas, hospitais, padarias, farmácias, bares, restaurantes, igrejas, templos, terreiros, escolas e toda a sorte de construção e espaço público, que compunha importante parte da história de Maceió, inclusive do ponto de vista patrimonial e cultural, mas perderam o direito de permanecer vivendo suas vidas em seus lares, assim como a possibilidade de se relacionar com sua comunidade, sendo impedidos de continuar construindo suas histórias nestes locais.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, estão: (1) compreender a construção de memória como um instrumento político, de resgate dos direitos dos moradores afetados, (2) valorizar aspectos da infância vivida, produzida e construída pelos moradores do bairro Pinheiro a partir dos recursos metodológicos como fotografias, entrevistas e depoimentos e, ainda, (3) evidenciar que os lugares são

marcantes na construção histórica, sendo parte construtiva das memórias afetivas das pessoas.

Desse modo, esta pesquisa busca a compreensão das seguintes questões: Em que medida memórias de infância de adultos podem informar sobre a história de uma cidade e de um bairro e sobre a própria infância no bairro do Pinheiro? Como o bairro/território integra a construção da infância/das memórias de infância?

O objetivo geral da pesquisa é o de revisitar as memórias desses moradores, busca-se responder a essas questões para conhecer os lugares de infância na história do bairro e da cidade, visando descortinar histórias de moradores comuns, que muitas vezes não participam da construção da história oficial, sendo suas vozes silenciadas e pouco a pouco a história de suas vidas apagadas, engolidas pela ganância de grandes corporações, as quais governam nosso mundo (KRENAK, 2020, p. 15). Conhecer as memórias de infância e dos reencontros as histórias desses moradores de modo sensível, partindo de suas narrativas, contribui para a reflexão que testemunham, na capital alagoana, o poder implacável do capital que destruiu o solo e os sonhos de muitos maceioenses.

Assim sendo, para responder aos questionamentos, pretende-se realizar o presente estudo, o qual trata de uma pesquisa qualitativa, pautada na abordagem narrativa, tendo como instrumento de construção dos dados a entrevista semiestruturada. A pesquisa está em andamento, sendo a pretensão, iniciar a fase de construção dos dados no segundo semestre de 2023.

Pelas vias da memória: A cidade e eu, primeiros passos de uma pesquisa

Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

A epígrafe que um convite-fio às tramas de vida! Aqui, para trajetórias de uma vida singular e irrepetível se tramam às histórias de infâncias para além de um território habitado por muitas vozes. Eis aqui um convite para nos aproximarmos de tantas narrativas que constituem os percursos e passos que me trouxeram até aqui.

A produção acadêmica envolve discursos que nos atravessam, assim como suas objetividades científicas e funções sociais. O envolvimento da pesquisadora provoca aproximações, distanciamentos, repulsas, desprendimento, observações, inquietações e alegrias. Encontrar outros saberes, culturas e enunciados podem causar o desfazimento de metodologias encaixotadas, provocando produções criativas, reflexivas e com aberturas para o estabelecimento de novas relações com a pesquisadora ou pesquisador.

Foi a partir desse movimento de aproximações e distanciamentos que senti a necessidade de fazer a relação entre minhas próprias histórias de infância com aquelas que irão compor os dados desse trabalho. Os aspectos relacionados à infância me acompanham desde o início da minha formação, antes da graduação. Costumo dizer que deixei a infância para trabalhar com crianças, pois, na adolescência, fazia, às vezes, papel de “auxiliar de sala” em uma escola particular administrada por minha mãe. A partir daí, fiz o antigo magistério, e, em seguida, a graduação e a minha trajetória profissional me fez mais uma vez estar próximo da infância, como professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió.

Sigo, profissionalmente, interessando-me pelos temas que abarcam a Educação Infantil e as infâncias, mas academicamente, interessei-me pela importância das memórias de infância dos moradores da cidade que sofreram e ainda sofrem pelos danos causados pela mineração e que foram obrigados a deixar suas casas, por considerar que as histórias orais são relevantes para compor o acervo memorialístico destes moradores, assim como a interrelação com o espaço da cidade e com a formação de identidade dos indivíduos.

Escavando as memórias, percebo que olhar para a cidade esteve presente em minhas práticas enquanto professora da Educação Infantil, nas propostas de saídas com as crianças buscando meios de aproximá-las da arte de rua, atribuindo significados e afetos aos

lugares, reconhecendo-se como indivíduos atuantes na cidade, além de propor momentos de intervenção urbana. Lembro-me de um momento, no ano de 2018, em que levamos as crianças a uma exposição de arte de uma artista de rua, chamada “da Margem para Dentro”, na qual eram realizadas pinturas tanto no chão quanto no teto; momento no qual elas tiveram a oportunidade de conhecer a arte marginal que muitas vezes é tratada de forma preconceituosa e criminalizada nas cidades. A partir das observações, leituras e registros que permeavam esse trabalho, comecei a me interessar ainda mais pelo caráter educativo da cidade.

Para o autor, lugar é uma espécie de objeto que se pode entrar e morar, onde os sujeitos materializam os sentimentos, atribuem valor e satisfazem suas necessidades básicas. Portanto, o espaço é movimento indefinido, e o lugar seria uma pausa ou pausas que ajudam a construí-lo.

Tuan (1983) considera que esses lugares tanto podem ser íntimos, dotados de afetividade, como a mesa da cozinha da casa onde a família se reúne, a unidades maiores assim como a rua:

A rua onde se mora é parte da experiência íntima de cada um. A unidade maior, o bairro, é um conceito. O sentimento que se tem pela esquina da rua local não se expande automaticamente com o passar do tempo até atingir todo o bairro. O conceito depende da experiência, porém não é uma consequência inevitável da experiência [...]. A unidade maior adquire visibilidade através de um esforço da mente. Então, o bairro inteiro torna-se um lugar. Todavia, é um lugar conceitual e não envolve as emoções. As emoções começam a dar cor ao bairro inteiro — recorrendo e extrapolando da experiência direta de cada uma de suas partes — quando se percebe que o bairro tem rivais e que está ameaçado de alguma maneira, real ou imaginária. Assim, o sentimento afetivo que se tem por uma esquina expande-se para incluir a área maior (TUAN, 1983, p.189).

Para definir os laços afetivos que os indivíduos são capazes de estabelecer com um lugar ou como o ambiente, Yi-Fu Tuan recorreu ao neologismo *Topofilia* (do grego *topos* “lugar” e *-filo*, “amor, amizade, afinidade”), que mesmo que não seja a emoção mais intensa que alguém possa sentir, quando se faz presente, é indício de que “lugar ou o meio ambiente é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como um símbolo” (TUAN, 1980, p. 107).

O processo reflexivo decorrente deste trabalho, assim como as diferentes oportunidades oferecidas pela investigação narrativa, pode

incitar reflexões e sensibilidades, e, ao mesmo tempo, tem o poder de validá-las enquanto instrumentos metodológicos da investigação qualitativa, convocando as potencialidades do diário autoetnográfico, entendido como auto-narração das próprias vivências e reflexividades da pesquisadora.

Para tanto, nos posicionamos em uma perspectiva de pesquisa que implica em colocar a reflexividade do investigador no centro do processo. A reflexividade, assim concebida, pressupõe uma reformulação da forma e do modo de produzir o conhecimento social, tomando distância de posições objetivistas e assumindo a capacidade reflexiva dos sujeitos, que nos permite aceder às interpretações acerca do mundo social no qual sua existência se dá. Dessa forma, a narrativa, ao mesmo tempo em que nos possibilita reconstruir e reorganizar a experiência dos sujeitos através de seus próprios relatos, implica-nos emocionalmente a partir de nossas sensibilidades e sentimentos (GUEDES, 2019, p. 152).

Portanto, o percurso da pesquisa teve início com alguns questionamentos: como poderia a memória individual sobre as histórias de infância se constituir como instrumento político de busca de direitos dos moradores afetados pelo crime ambiental da Braskem? Como - e se - os equipamentos culturais da cidade e do bairro do Pinheiro se mostravam presentes nessas memórias de infância?

A fotografia a ser utilizada nessa pesquisa tem outras nuances a serem consideradas, assim como atenderá a uma proposta diferente daquelas que estiveram presentes na minha prática profissional. Ela será companheira de caminhadas com os moradores participantes, bem como como elemento disparador das conversas/entrevistas, aos moldes da pesquisa que uniu etnografia, arte e design, em busca de uma cartografia não tradicional da pesquisadora .

As fotografias utilizadas nessa pesquisa, após as visitas realizadas no Pinheiro, mantêm a relação com o objeto pesquisado. Elas não apenas ilustram, mas atuam como recursos para me aproximar e compreender os fatos da tragédia em si, além das práticas e políticas sociais existentes.

#### Referências

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I. Dossiê temático “Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça”. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 13-24, 2020. DOI: [htt](http://www.ufrgs.br/praxis)

ps://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6986. Disponível:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6986>

GOBBI, M. A. Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. Revista Teias Estudos da infância - diálogos contemporâneos. 19, n. 52, jan./mar.: 2018

Caso Pinheiro: moradores ganham direito de ter ação de indenização julgada na Holanda. Site TNH1, 2022. Disponível em:

<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/caso-pinheiro-moradores-ganham-direito-de-ter-acao-de-indenizacao-julgada-na-holanda/>. Acesso em: 22 set. de 2022.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFEBVRE, H. 1901 – 1991. O Direito à Cidade. Henri Lefebvre; [tradução Cristina C. de Oliveira]. – Itapevi, SP: Nebli, 2016.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar a perspectiva da experiência. São Paulo Rio de Janeiro, DIFEL. (1ª ed. norte-americana: Space and Place: the perspective of experience. Minneapolis, University of Minnesota Press, 83), 1983.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.) Perspectivas da Geografia. São Paulo, Difel, 1995. p. 143-164.

# **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA/COM CRIANÇAS DESDE BEBÊS**

Eixo Temático 6



# AS ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Simone Santos Albuquerque<sup>212</sup>  
Helena Carolina Martins Pires<sup>2</sup>*

EIXO TEMÁTICO: VI Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O artigo apresenta parte da pesquisa Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: demanda, oferta e qualidade da Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos, 2017-2022. Destacamos dados referentes ao estudo de caso que concentrou-se na mesorregião Noroeste do RS, abrangendo 27 municípios que alcançaram a primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Esta etapa foi realizada no contexto da Pandemia e utilizou perfis online dos municípios e

---

<sup>212</sup> Doutora em Educação; com estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; mestre em Educação; graduada em Pedagogia Anos Iniciais. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Universidade de Lisboa; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

escolas do Proinfância. Este artigo refere-se às análises das escolas enfatizando o currículo oferecido às crianças no contexto da pandemia.

Palavras-Chave: Proinfância. Educação Infantil. Currículo. Pandemia.

#### Composição do estudo: contexto e metodologia

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) é um programa específico de construção de creches e escolas de educação infantil, incluindo a aquisição de equipamentos para a rede física escolar dessa etapa educacional, considerada uma ação indispensável para a melhoria da qualidade da educação no país. O Programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a ampliação do acesso às crianças de 0 a 6 anos na rede pública de educação infantil. A opção de estudar a demanda, a oferta e a qualidade do atendimento das crianças da Educação Infantil em municípios gaúchos contemplados pelo Proinfância foi o foco desta pesquisa, considerando o Proinfância um projeto de escola que se instala a partir de uma concepção de criança e currículo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009). (Albuquerque, Ferazzo, Pires, 2020)

Para compor esta etapa do estudo, inicialmente pesquisamos aprofundadamente sobre a situação dos 27 municípios da mesorregião Noroeste<sup>213</sup> em relação às metas do PNE (Plano Nacional de Educação) referentes à educação infantil. A Radiografia do TCE/RS foi um dos principais documentos utilizados nesta etapa da pesquisa, já que apresenta dados acerca da evolução no atendimento das crianças de 0 a 5 anos da educação infantil do estado do Rio Grande do Sul, além de trazer as vagas que ainda

---

<sup>213</sup> A mesorregião Noroeste é localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul e é constituída por 216 municípios, sendo a mesorregião com maior número de municípios, segundo dados do IBGE. No que se refere a população, conta com 1.979.432 habitantes, e tem densidade de 30,5 habitantes por quilômetro quadrado, sendo a segunda mesorregião mais populosa, perdendo apenas para a mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, com 5.144.761.

precisam ser criadas para que as metas do PNE sejam atingidas. Nosso próximo movimento foi a busca de dados sobre quais municípios possuíam escolas do Proinfância já construídas e em funcionamento.

A partir desse mapeamento, foi realizado um roteiro de Estudo de Caracterização dos Municípios da região Noroeste, através de pesquisas nas redes sociais das secretarias de educação e das escolas do Proinfância. Os dados pesquisados são: Atendimento e Oferta de Educação Infantil – oferta e demanda; Sistema Municipal de Educação Infantil (proposta pedagógica - formação); Situação do Programa Proinfância; e dados referentes às Escolas do Proinfância no contexto da Pandemia (plataformas das redes sociais).

A partir de um mapeamento dos dados acima, foram organizadas categorias de análise, entre elas oferta da educação infantil, docência na EI, demanda e o atendimento dos bebês, especificidades do contexto da pandemia e o currículo da EI. Neste artigo, optou-se por desenvolver a categoria referente ao currículo.

#### Impactos de uma pandemia: desculturalização do Currículo

Considerando que o currículo é uma dimensão fundamental na oferta da Educação Infantil, um dos eixos de análise encontrados no grupo de municípios pesquisados no Estudo de Caso 3 foi o Currículo da Educação Infantil. Compreendendo que a oferta de Educação Infantil a partir de uma Política como o Proinfância incide numa concepção de criança e de currículo, assim, a análise das concepções de currículo se torna pertinente.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação básica, possui especificidade própria como etapa educacional. Segundo a DCNEI (2009):

“Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (p. 1, 2009).

Durante a pesquisa na busca de compreender como os municípios estavam desenvolvendo as propostas educativas com os bebês e

crianças pequenas durante a pandemia nas escolas do Proinfância, nos deparamos com postagens nas redes sociais de municípios que estavam adequando suas propostas pedagógicas com o uso de apostilas, livros didáticos, bem como parcerias com fundações de ensino e sistemas educacionais que ofertam sistemas apostilados.

Em alguns municípios na região encontramos a produção de “apostilas encadernadas para alunos dos anos iniciais e pré-escola”, que seriam compostas por atividades pedagógicas adequadas e cuidadosamente pensadas por cada professor”.

Também, encontramos municípios firmando parcerias com programas e assessorias de formação com projetos específicos para as crianças voltados para a cidadania e a cooperação. Neste caso, observa-se que a metodologia deste “programa” estabelece um esforço para estar alinhado ao currículo da escola, a projetos investigativos, à relação com a comunidade, procurando desenvolver a cooperação e a cidadania das crianças e adolescentes. O projeto trabalha diretamente a partir da formação do professor e numa relação direta com a escola e com a comunidade em que ela está inserida.

Através das publicações disponíveis do programa divulgado por vários municípios da região, é possível observar que há uma preocupação e uma articulação com o contexto vivido/ com as indagações das crianças e com a realidade. Também há uma apropriação do programa com a literatura pedagógica da educação infantil atualizada, como é o caso dos projetos do programa serem inspirados na proposta de projetos pedagógicos de Barbosa e Horn (2008).

Em 7 dos 27 municípios observamos a adoção de modelos apostilados, que geralmente possuem uma distância da realidade e do contexto das crianças da EI, como é o caso de vários municípios que adotam o sistema de ensino da editoras conhecidas nacionalmente. O trecho abaixo foi retirado do site do município D:

"O Sistema Aprende Brasil oferece formação continuada aos municípios e um conjunto de materiais pedagógicos ao município e as diferentes etapas da educação básica, além de materiais digitais e plataforma online para acesso das crianças e do professor. Observa-se que todos os materiais oferecidos neste programa estão alinhados à BNCC (2017). Também oferta a ferramenta de apoio a gestão, com indicadores e resultados para acompanhar as ações desenvolvidas no município"

Destacamos que o livro didático e o sistema de apostilamento apresentam-se uma alternativa metodológica para professores da educação infantil, adotados pelas secretarias de educação, que “seduzidas” pelas editoras que ofertam pacotes de formação continuada, livros e sistemas de acompanhamento e avaliação. Esta é uma questão importante na oferta da educação infantil, que no contexto da pandemia foi ampliada, devido ao número de secretarias municipais que aderiram a sistemas apostilados na educação infantil.

É possível afirmar que este processo se intensificou com a Implementação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC-EI que gerou um campo disputa, ocasionando definições de políticas curriculares que foram expressas em diferentes projetos educacionais. (Abramovicz; Cruz; Moruzzi, 2016; Barbosa; Flores, 2020; Mota, 2019).

Campos, R. F., Durli e Campos R. (2019), consideram que BNCC-EI não foi apenas uma nova política curricular, mas a proposição de uma base nacional provocou muitas ações propositivas nos setores privados interessados no mercado educacional, projetando ações para a formação de professores, projetos de avaliação, produção de livros e materiais didáticos, entre outros, setores com interesse na privatização da educação.

A questão dos livros didáticos durante o período de 2020/2022 foi intensamente discutida pela mídia e movimentos sociais que lutam pela qualidade da oferta da EI, devido ao edital proposto para o PNLD (2020-2022) que prevê livros didáticos para a Educação Infantil.

Destacamos que o uso do livro didático nesta etapa vai contra as concepções e estudos consolidados na política de educação infantil do país “que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno.” (MIEIB, 2021).

A política proposta neste edital ignorou a construção histórica das normativas e concepções que legitimaram a Educação Infantil brasileira, apresentadas nos documentos normativos como as DCNEI (2009) e a BNCCEI (2017), que basicamente reconhecem que a aprendizagem dos bebês e das crianças devem ser respeitadas e que ocorrem através de interações e brincadeiras.

O livro didático não considera estas especificidades pois ele não reconhece a singularidade, o contexto, a cultura, a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Destacamos o posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2021) contrário aos livros didáticos na Educação Infantil, expresso por meio de uma carta aberta no dia seis de agosto de 2021, que corrobora com um posicionamento sobre as políticas públicas que ferem os direitos sociais adquiridos historicamente e que estão assegurados em diferentes legislações: da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos Planos Nacionais de Educação (2001, 2014).

Além disso, é possível observar que a maioria das propostas de livros didáticos e apostilamentos estão pautados na exploração da linguagem oral, escrita e do pensamento lógico matemático, ou conforme a PNA (Política Nacional de Alfabetização) (2020) na literacia e a numeracia, com foco exclusivo na preparação e antecipação da alfabetização.

Nesta direção, é importante questionarmos qual o sentido dos municípios adotarem estes livros e apostilas? Por quê não construírem seus próprios percursos formativos? Por que não trazer as experiências das escolas, das professoras, das crianças? Como se dá este processo e estas definições? Por que não acolher integrantes/formadores das próprias escolas para constituir e construir as equipes/trajetórias, já que são elas que conhecem a realidade/contexto?

Compreendemos o currículo da educação infantil a partir da experiência de estar com as crianças, para compreender seus processos, suas incertezas e buscar responder suas perguntas. Talvez esta seja a função principal do professor/a parceiro/a das crianças no

cotidiano da escola de EI, por isso apresentamos o currículo como “emergente”, já que emerge da curiosidade, das hipóteses das crianças e da escuta e observação atenta do professor/a.

#### Currículo pautado em datas comemorativas

Outro aspecto observado nas redes sociais das escolas do Proinfância do contexto da Pandemia em relação ao currículo foi a concepção ainda muito arraigada e expressa nas escolas que é a organização do currículo através de datas comemorativas. Como se as experiências, a vida, as curiosidades das crianças funcionassem como o comércio. A escola fixa o seu calendário escolar ao calendário comercial, e se organiza com festividades, práticas, propostas, culinárias, seus espaços e sua estética, reconhecendo “as datas comemorativas” que na maioria das vezes estão vinculadas ao comércio ou à religiosidade.

Outro aspecto a destacar é que nestas escolhas de datas comemorativas são feitas algumas opções por datas da história ou datas de uma única religião, apresentando às crianças uma única face da realidade e da história. Cabe ainda salientar que muitas escolas de educação infantil permanecem muito tempo envolvidas em apresentações e “trabalhinhos” descontextualizados para “celebrar” o tal “esperado dia”.

Ostetto (2000) apresenta que o planejamento baseado em datas comemorativas possui uma implicação pedagógica que “Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado” (OSTETTO, 2000, p.182). A autora ainda destaca que as datas fecham-se em si mesmas e não ampliam as possibilidades e conhecimentos das crianças.

Destacamos que entendemos que as datas expressam a vida em sociedade, a cultura das comunidades e as crianças já trazem muitas destas questões para o cotidiano da escola. Assim, o papel da escola é de ampliar os repertórios, ampliar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e

tecnológico da sociedade. Acreditamos que a função da escola é ir além e ressignificar os conhecimentos e práticas culturais.

O texto da BNCC-EI (2017) destaca o protagonismo de crianças e adultos e como na interação do processo educativo o currículo vai se constituindo através de múltiplas experiências que são compartilhadas individualmente, em pequenos e grandes grupos. A escola vai se tornando um espaço de desenvolvimento, de experimentação e de aprendizagem, onde os conhecimentos vão se constituindo na interação dos saberes.

A BNCC-EI (2017) destaca que:

“Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BNCC, 2017, P.36).

Porém, durante a nossa pesquisa nas redes sociais o que observamos foi um currículo pautado em datas comemorativas. As principais são as celebradas pelo comércio como : dia das mães, páscoa, festas juninas, entre outras.

Observando as redes sociais das EMEIS é possível destacar que há uma grande ênfase de datas comemorativas, visto que estas são compartilhadas em sites do município.

Ostetto faz um importante questionamento ao problematizar sobre o planejamento a partir das datas comemorativas: “ Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar



significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo?” (OSTETTO, 2000, p. 183).

Durante a pandemia observamos que muitas práticas ficaram atreladas às datas comemorativas, a atividades a serem executadas pelas crianças com o objetivo de ter “algo para fazer”, ocorrendo um processo de esvaziamento de “sentido” em relação às especificidades da Educação Infantil.

A pesquisa realizada nas redes sociais das escolas do Proinfância dos municípios da mesorregião noroeste do RS, evidenciaram uma ampliação de uma perspectiva do currículo da Educação Infantil que já vinha sendo observada, mas que foi ampliada pelo distanciamento social, dificuldades de alguns municípios e escolas em darem continuidade ao processos formativos de professores/as e pelas dificuldades em manter uma proposta coerente a partir das experiências que vinham sendo realizadas de forma presencial. Destacamos ainda a ação das instituições e fundações privadas que no período da pandemia ocuparam um espaço importante na formação através de seus sites, lives e documentos formativos.

Consideramos que as experiências observadas nos municípios destacam-se o “apostilamento”, “adoção de formadores externos” à própria rede e organização curricular a partir de datas comemorativas, o que configura-se como uma “*desculturalização do currículo*”, já que quem “*pensa sobre o que fazemos aqui são os de lá*”, não são os que vivem o contexto, as experiências do cotidiano, evidenciando que o currículo está pautado no externo e não nas crianças.

Consideramos que o currículo da EI emerge das crianças e das práticas sociais e culturais vivenciadas por elas, assim quem planeja o currículo e o processo formativo de seus professores/as, precisa ser quem está próximo. Assim, o desafio é dar continuidade aos processos cotidianos em relação a compreensão das especificidades do currículo da EI.

#### Referências

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, p. 46-46. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 21nov. 2023.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de, FERAZZO, Flavia Pontin; PIRES, Helena Carolina Martins. A Implementação do Programa Proinfância no Rio Grande do Sul: uma nova cultura em relação ao direito à educação infantil. In: ROCHA, Débora Brondani; ROYER, Hilário (orgs). *Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul Educação infantil: uma visão multidisciplinar*. Porto Alegre, ESGC Publicações 2020. 1 Livro digital Disponível: [https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/E-book\\_educacao\\_infantil-TCE-RS.pdf](https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/E-book_educacao_infantil-TCE-RS.pdf)Acesso em: 27 de nov. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos em Reggio Emilia: pensamento e ação. In: \_\_\_\_\_. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. São Paulo: Artmed, 2008. Cap. 10, p. 117 – 125.
- BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 25, p. 73 – 110. Dossiê: educar na(s) infância(s): possibilidades de brincar e aprender, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630/pdf>Acesso em: 21nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União (DOU nº 120 - A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1/7)*. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final*. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICNEI, 2009.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. (2019). BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Retratos da Escola*, 13(25), 170–185. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.  
Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil. 2021. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2023/02/Posicionamento-publico-contrario-aos-livros-didaticos-na-educacao-infantil.pdf>

MOTA, M. R. A. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: 39º REUNIÃO NACIONAL ANPED, 2019, Niterói. Anais Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_45\\_6](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6). Acesso em: 11 mar. 2023.

OSTETTO, Luciana E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

# TÍTULO

## Uma discussão sobre o impacto de políticas e currículos na educação de crianças com deficiência

*Hanna Martiniano Almeida<sup>214</sup>*

*Tatiana Sampaio Paixão<sup>215</sup>*

*Maria de Fátima Carvalho<sup>216</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este trabalho apresenta síntese de resultados de duas pesquisas de mestrado (Paixão, 2023 e Martiniano, 2023) que versam sobre a relação entre políticas públicas e educação inclusiva de crianças autistas em São Paulo (Brasil). Com abordagem qualitativa em perspectiva sócio-histórica as pesquisas incluíram revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas. Esta síntese destaca contradições e limites da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e equívocos de sua interpretação em contextos de educação inclusiva e escola exclusiva de autistas.

Palavras-Chave: Educação infantil. Educação Inclusiva. Política Pública.

---

<sup>214</sup> Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Guarulhos-SP. Mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Unifesp. [hanna.martiniano@unifesp.br](mailto:hanna.martiniano@unifesp.br).

<sup>215</sup> Coordenadora Pedagógica de AEE. Mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência - Unifesp. [tatiana.sampaio@unifesp.br](mailto:tatiana.sampaio@unifesp.br)

<sup>216</sup> Profa. Dra. da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. [fatima.carvalho@unifesp.br](mailto:fatima.carvalho@unifesp.br).

## Introdução

As políticas de educação especial difundidas pelo governo federal brasileiro desde os anos 1990 caminham em prol de maior equidade social e universalização da educação obrigatória e gratuita. Desde então, convivemos com a disseminação de discursos e práticas de educação inclusiva e, concomitantemente, com a manutenção do atendimento definido como especial, em instituições especializadas e exclusivas, mantendo-se assim um sistema paralelo de ensino para estudantes com deficiência, principalmente para estudantes autistas. (KASSAR REBELO, OLIVEIRA, 2019)

Neste trabalho discutimos reflexões elaboradas em duas pesquisas de mestrado (MARTINIANO, 2023 e PAIXÃO, 2023) sobre políticas e práticas de inclusão e exclusão educacional na educação de crianças autistas, enfocando a relação BNCC - Educação inclusiva e problematizando modos de referência e implicações desta política pública curricular na organização da educação especial, em instituições de educação comum e inclusiva e de educação especializada e exclusiva, no estado de São Paulo.

## Desenvolvimento

### Sínteses das pesquisas

A pesquisa de Martiniano (2023), discute a Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil(2017) e suas reverberações em políticas curriculares de um município paulista em práticas de educação inclusiva de crianças com deficiência na educação infantil. A última versão da BNCC (2017) é considerada e, atentando ao que no texto, refere à inclusão dessas crianças, destaca a influência do documento na reelaboração da base curricular do município de Guarulhos(SP), o Quadro de Saberes Necessários (Guarulhos, 2019). Através de entrevista e observação participante, investiga se e como esses documentos incidem sobre a inclusão de uma criança autista em escola comum, nas relações de ensino.

A pesquisa de Paixão (2023), também situada frente às diretrizes educacionais do estado de São Paulo, discute políticas educacionais que orientam a modalidade educação especial exclusiva em

instituições privadas, vinculadas e subsidiadas pela Secretaria da Educação e alimentadas pela existência de uma Ação Civil Pública (SÃO PAULO, 2001) que tensiona o encaminhamento de crianças autistas à estas instituições em contraposição a legislação federal que é prevista na normativa legal (SÃO PAULO, 2017) para o nomeado público-alvo da educação especial.

Os dois trabalhos, pesquisas qualitativas, foram aprovadas pelo Comitê de Ética da instituição de origem, partiram de revisões sistemáticas de produções acadêmicas e articulam subsídios dos estudos da história da educação especial no Brasil e de estudos de políticas e práticas de educação inclusiva (Kassar, 2019) à psicologia histórico-cultural de Vigotski, refletindo sobre a realidade social do atendimento educacional ao estudante autista.

#### Contribuições da teoria histórico-cultural

A psicologia de Vigotski destaca o caráter histórico e social do desenvolvimento especificamente humano, afirmando sua ancoragem na participação e na apropriação da cultura. Nesta abordagem o desenvolvimento da pessoa com deficiência é entendido como diferenciado e não deficitário. Sua dimensão social é enfatizada e explicada pela relação específica, peculiar e irrepetível que coloca-se como ponto de partida para as trocas dinâmicas que se produzem a cada momento da vida da pessoa, na relação indivíduo-meio social. "É na relação com a ambiência social que são definidas as formas e trajetórias de aquisição de novas propriedades da personalidade, de novas possibilidades de ação psíquica na transformação do social em individual." (Vigotski, 1984 - 2006, p. 264)

E, desta perspectiva, compreende-se que as diversas possibilidades de definição e expressão do autismo são constituídas na situação social - histórica e cultural - de desenvolvimento, é destacada a ideia de que o autismo, enquanto condição constitutiva, é parte identitária da pessoa, mas não a sua totalidade e enfatizada a importância da inclusão educacional como condição de possibilidade de participação social.

Discussão: A BNCC, a Educação especial e inclusiva e a educação de crianças autistas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE. 2014/2024).

A Educação especial, por sua vez é

(...) entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

São muitos os debates sobre a BNCC. A vocação normativa é frequentemente problematizada e se evidencia já em sua introdução que a caracteriza como um documento progressivo de aprendizagens essenciais, que se destina a todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica, tendo como objetivo central a equidade de aprendizagem em âmbito nacional. Sem considerar, devido aos limites desta apresentação, outros aspectos debatidos, apontamos para a necessidade de problematização deste objetivo, a partir da questão: como a BNCC contempla as necessidades específicas dos estudantes com deficiência? (FROEHLICH e MEURER, 2021). O estudo do documento permite constatar que a BNCC pouco se pronuncia sobre a educação especial, encontrando-se apenas duas referências em todo o texto da BNCC-EI com respeito à consideração das orientações da base pelas distintas modalidades de ensino (como a Educação Especial) e, são duas, as referências à educação inclusiva, as quais, por sua vez, não remetem diretamente a objetivos da base para/com essa modalidade educacional.

Essa constatação nos conduz à discussão dos limites do documento frente ao tema e equívocos de sua interpretação em contextos de educação inclusiva e escola exclusiva de autistas. Partimos das falas de duas professoras sobre a BNCC, em entrevistas realizadas nos dois contextos de pesquisa: o inclusivo (em escola pública de educação infantil) e o exclusivo (em escola conveniada para autistas).

Nas entrevistas, as pesquisadoras buscaram elementos para compreender como a inclusão e também o atendimento exclusivo das crianças com autismo se realizam. Indagaram sobre as bases orientadoras do trabalho pedagógico, sobre a BNCC e QSN, como fio orientador das relações de ensinar-aprender em cada contexto.

As entrevistas evidenciam a referência e, ao mesmo tempo, a desconsideração das políticas curriculares. Nos dois contextos, inclusivo e exclusivo, direitos de aprendizagem são suspensos em rotinas que desconsideram o que é orientado sobre a participação das crianças. No primeiro pela falta de intencionalidade, sob o argumento de que a criança autista (como as demais) deve ser respeitada em suas especificidades e no segundo pelo excesso, uma intencionalidade voltada à adaptação e "talhada" no treino de ações para o desenvolvimento de habilidades básicas compreendidas como condições prévias do exercício dos direitos educacionais.

Contraditoriamente, na escola pública de educação infantil e inclusiva, em município que assume integralmente as orientações da BNCC, a professora diz encontrar os princípios orientadores do documento em seu fazer, mas explica que organiza a própria prática sem atentar para o que as bases curriculares (nacionais e municipais) orientam.

“Acho que tem sim alguns conceitos do que quando acontece, de quando a gente tá fazendo, a gente: ah, dentro dessa prática que eu realizei, eu consigo ver lá, mas não olhar lá e trazer, deu pra entender? Então, eu consigo assim, dentro do que foi possível, do que eu planejei, da vivência, da escuta, do que eu trouxe da criança, da necessidade, oh adaptei e fiz tal coisa, oh a criança avançou nisso, dentro disso oh tá aqui, consigo elencar lá, mas não olhar lá e “se faz assim” vou trazer pra cá, isso não. (Professora da escola inclusiva. Martiniano, 2023)

Em contrapartida, na escola especializada de atendimento exclusivo, instituição escolar substitutiva à escola, a professora explica objetivos e desenvolvimento do trabalho de cunho terapêutico de modificação de comportamento, que define como trabalho "estruturado" como embasado pela BNCC.

“As questões pedagógicas estão todas dentro da BNCC e todas as atividades são realizadas em cima da proposta da BNCC, até mesmo (aquilo que é) estruturado” (Professora da escola especializada exclusiva. Paixão, 2023)

Muito brevemente, podemos apontar que os dados produzidos por Paixão (2023) evidenciam, apesar da referência à BNCC, que as



práticas relatadas afastam-se das orientações curriculares e que a oferta de atividades estruturadas é definida por práticas terapêuticas com ênfases em “atividades práticas da vida diária” — APVD e “atividades de vida diária” — AVD , assim como pelo agrupamentos dos estudantes pelo "comprometimento mental", desconsiderando-se outros aspectos do seu desenvolvimento. Por sua vez, a pesquisa de Martiniano (2023) constata que a adesão irrestrita da política curricular nacional por um município não é garantia de adesão ao documento nas escolas ou de contribuições à inclusão educacional de crianças autistas (ou com outra deficiência). Destaca-se ainda que na escola especial exclusiva, a BNCC, reconhecida como documento de caráter normativo, é usada junto à secretaria de educação do estado para legitimar práticas que contradizem não apenas o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), mas todos os avanços recentes relacionados à definição do TEA, à educação e desenvolvimento do autista.

#### Considerações finais

Da perspectiva de discussão introduzida, questionamos se as contradições constitutivas da BNCC, assim como lacunas presentes em políticas públicas de educação especial, como a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017 (São Paulo, 2017), favorecem, no estado de São Paulo, a organização da educação especial em caráter exclusivo e dissociado da educação comum, mantendo a dicotomia comum-especial.

Os limites do texto não nos permitem considerar o debate político pedagógico sobre a BNCC. Na breve discussão apresentada buscamos apontar como a BNCC é significada e referida (ou não) de forma a justificar práticas que desconsideram a situação social de desenvolvimento desses estudantes, ou seja, as circunstâncias histórico-sociais definidoras do sujeito na relação com modos sociais de significação do autismo e da sua educação, seja inclusiva ou exclusiva. Podemos perguntar se a ausência, no documento, de uma abordagem mais consistente da educação especial e inclusiva, contribui para que isso ocorra.

Nesse cenário, a BNCC é só um exemplo do que verifica-se no estado de São Paulo, onde dois modos de atendimento, o escolar inclusivo e o escolar exclusivo coexistem e políticas educacionais frequentemente são sobrepostas sem que princípios norteadores e normativas sejam efetivamente questionados ou "assumidos", o que tem impacto direto na (des)construção de sistemas educacionais inclusivos com prejuízos à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência e, mais especificamente, dos autistas.

#### Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 2017b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201712120068>. Acesso em: 21 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000b. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1130-1133\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf). Acesso em: 21 set. 2022

CARVALHO, M. F. Conhecimento e Vida na Escola: convivendo com as diferenças. Campinas, SP. Autores Associados, Ijuí, RS. Editora UNIJUÍ. 2006

[ERREIRA, E. O conceito de diversidade na BNCC — Relações de poder e interesses ocultos. Retratos da Escola, \[S. l.\], v. 9, n. 17, 2016.](#)

FROELICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. Revista Educação Pública, v. 21, n. 7, mar. 2021.

GUARULHOS. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política

nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

MARTINIANO, Hanna Almeida. Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: uma discussão sobre a presentificação da BNCC em práticas escolares. Texto de qualificação de Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, 2023.

PAIXÃO, Tatiana Sampaio. Escolas Especiais para estudantes com transtorno do espectro autista no estado de São Paulo: ações e tensões políticas e práticas. Dissertação de Mestrado. Guarulhos, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Ação Civil Pública nº 0027139-65.2000.8.26.0053 — Sentença. 6ª Vara da Fazenda Pública, Comarca de São Paulo. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/EPM/pdf/SENTENCAAUTISTAS.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV. *Psicologia Infantil*. Madri. A. Machado Libros. 2006

# EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA MÃES ADOLESCENTES

**Políticas públicas em Unidade Canguru  
como promoção do desenvolvimento -  
Relato de experiência**

*Carla Andréa Costa Alves<sup>217</sup>*

*Ana Maria Cavalcante Melo<sup>218</sup>*

*Michelline Costa de Oliveira Freire<sup>219</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças

MODALIDADE: Relato de prática

## RESUMO

Educação em saúde é importante ferramenta de trabalho da equipe multiprofissional em uma Unidade Neonatal. A presente experiência objetivou fortalecer protagonismo e acesso às políticas públicas de

---

<sup>217</sup> Médica Pediatra (Universidade Federal de Alagoas), Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente (Universidade Federal de Pernambuco). Maceió, Alagoas, Brasil. carlaandreacalves@gmail.com

<sup>218</sup> Médica Pediatra (Universidade Federal de Alagoas), Mestra em Saúde da Criança e do Adolescente (Universidade Federal de Pernambuco). Maceió, Alagoas, Brasil. a.cavalcante.melo@bol.com.br

<sup>219</sup> Assistente social (Universidade Federal de Alagoas), Mestra em Pesquisa em Saúde (Centro Universitário Cesmac). Maceió, Alagoas, Brasil. mcsocial@hotmail.com

mães adolescentes através do acolhimento e socialização de direitos. Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, com metodologia baseada em relato de experiência e busca de referências em plataforma virtual de saúde. Concluiu-se que acolhimento, informação das políticas públicas de saúde podem ajudar no autocuidado de mães adolescentes e no desenvolvimento integral de suas crianças.

Palavras-chave: Unidade Neonatal de Cuidados Intensivos Canguru; Mães adolescentes; Políticas públicas de saúde; Educação em saúde; Acolhimento.

### Introdução

As políticas públicas são fundamentais na intervenção de fatores de risco na infância e adolescência, por meio das articulações de ações públicas para a população jovem garantidas na Constituição Federal, no artigo 224, o qual prevê que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988).

Desta maneira, as políticas públicas são articuladas a partir das legislações como: Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA – Lei nº 8.069/1990, que preconiza no Art. 7º: A criança e adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

No contexto do cuidado neonatal, o Método Canguru permite que a atenção seja oferecida como proteção ao neurodesenvolvimento. Surgiu na Colômbia em 1978, e foi criado como possibilidade ao cuidado integral da criança recém-nascida prematura e de baixo peso, com o objetivo de colocar o bebê em contato pele a pele com a sua mãe (BRASIL, 2017). Foi integrado como política pública de saúde no Brasil no ano 2000 para desenvolver práticas que facilitassem o cuidado do bebê pelos familiares, contribuindo para maior estímulo ao aleitamento materno e fortalecimento do vínculo mãe-bebê-família (BRASIL, 2017). Desde então, houve avanços da qualidade da assistência ao recém-nascido e aos pais, sendo definido o

acolhimento e o acesso à cidadania e aos direitos sociais como prioridades desta política pública (BRAGA et al., 2022).

Na Unidade Canguru são recebidos recém-nascidos de famílias em situação de vulnerabilidade social, com renda insuficiente para ter acesso, muitas vezes, a recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna como: alimentação, educação, moradia e cidadania.

Essas vulnerabilidades são visualizadas durante a permanência materna em tempo integral. Os problemas sociais, em sua maioria, ligados a conflitos familiares e violência contra a mulher, se apresentam também junto ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, abuso e exploração sexual, ausência ou precariedade de moradia, sem espaços destinados ao lazer, proximidade de pontos de venda de drogas controlados pelo tráfico, além da gravidez precoce e até mesmo a falta de suprimentos elementares. A pouca escolaridade de muitas mães, baixos salários ou desemprego, também afetam o potencial de desenvolvimento dos bebês e a trajetória de vida das famílias (BRASIL, 2017).

A educação, promoção e prevenção em saúde são fundamentais para que o usuário do sistema de saúde e o profissional sugiram estratégias que possibilitem transformações nas pessoas e comunidades (SOUZA; WEGNER; GORINI, 2007). Destaca-se a relevância de uma equipe multiprofissional integrada na Unidade Canguru, no sentido de informar aos pais e ainda realizar articulações de redes institucionais com os familiares, na oportunidade da alta hospitalar, com o uso de um instrumento, o ecomapa (FLORES et al., 2015).

No Brasil, a Educação Permanente em Saúde viabiliza a análise crítica sobre a realidade local e precisa ser adaptada às situações de saúde em cada região do sistema de saúde. Isso requer esforços em uma perspectiva dialógica e compartilhada (BRASIL, 2018).

Por isso faz-se essencial uma equipe multiprofissional preparada para divulgação das políticas públicas de saúde, especialmente no contexto de educação em saúde de mãe-bebês-familiares.

### Objetivo

Relatar a prática diária de uma equipe multiprofissional que utiliza acolhimento e divulgação das políticas públicas de saúde direcionadas à infância e adolescência, como estratégia de educação em saúde, para que mães adolescentes, de uma Unidade Canguru de um hospital universitário em uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro, obtenham consciência crítica no uso da assistência à saúde, consigam buscar seus direitos garantidos pela Constituição Federal e tenham assegurado o desenvolvimento integral da díade mãe-bebê e seus familiares.

### Metodologia

Pesquisa exploratória que utilizou como embasamento metodológico as políticas públicas de saúde, além de um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão nos bancos de dados informatizados MEDLINE, LILACS, SCIELO.

### Relato da prática na Unidade Canguru: Resultados e Discussão

Na Unidade Canguru são encontradas mães fragilizadas e vulneráveis social e emocionalmente, algumas vezes fisicamente também, incluindo mães adolescentes, que necessitam de cuidados interdisciplinares. Esta realidade demonstra a importância da prática utilizada de acolher, informar sobre as políticas públicas existentes, e acessá-las, para defesa e proteção da saúde física e mental das díades mães-bebês, com contribuições para toda a família.

O Ministério da Saúde, por meio da Política Nacional de Humanização (PNH) reforça a importância do acolhimento dentro das unidades neonatais. O acolhimento é a ferramenta-chave da PNH porque valoriza o vínculo, aceita as diferenças entre os envolvidos e favorece a inclusão social, a educação continuada, o apoio dos gestores e o cuidado com o tripé da PNH da saúde: usuários do sistema de saúde, profissionais e gestores (BRASIL, 2013).

Na rotina da Unidade Canguru são realizadas ações como rodas de conversas, salas de espera, ações de tempo curto denominadas blitz,

palestras, oficinas político pedagógicas, varal dos direitos, uso da arte (música e poesia) e disponibilização de materiais educativos (panfletos, painéis, cartilhas), como forma de divulgar as informações sobre os direitos das crianças, adolescentes e suas famílias.

Dentre os temas defendidos em políticas públicas e abordados na Unidade Canguru estão: certidão de nascimento, paternidade responsável, planejamento familiar e saúde reprodutiva, licença maternidade e lei do prematuro, direcionadas para a não evasão escolar e promoção do aleitamento materno e o programa de atenção humanizada “Método Canguru”. Seguem as considerações.

O direito gratuito a Certidão de Nascimento é o primeiro passo para o pleno exercício da cidadania, a qual comprova sua existência, seu local e data de nascimento, o nome dos seus pais e avós. Sem esse documento, os cidadãos ficam privados de seus direitos mais fundamentais e não têm acesso aos programas sociais. E, quando adultos, não poderão obter o Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e outros documentos (GOV, 2021).

Uma rotina importante sobre esse tema é a divulgação sobre a existência e horário de funcionamento do Cartório de Registro Civil que funciona nas dependências do Hospital. É ainda disponibilizado um certificado simbólico como forma de incentivar os pais a saírem do hospital com a Certidão de Nascimento da criança em mãos.

O tema da paternidade responsável também é discutido, a partir das movimentações sociais específicas, que colocam esse tema em evidência, tanto em legislações (reconhecimento/ atribuição de paternidade via exame de DNA, acompanhamento do pai no momento do parto como um direito), quanto em projetos de lei (aumento da licença paternidade). Assim, segue-se com o trabalho de educação na saúde voltado para legitimar a participação da figura do pai no cuidado infantil, e, sobretudo, discutir o que é ser um pai responsável (MOREIRA; TONELI, 2013).

A esse respeito, pesquisas realizadas por estudantes do curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas do Centro Universitário Cesmac comprovaram que aproximadamente 20% das crianças registradas em Maceió não possuíam o nome paterno nos registros de nascimento (DANTAS et al., 2008).



Diante dessa realidade, quando necessário, há o encaminhamento das mães ao Núcleo de Promoção da Filiação (NPF), o qual foi criado pelo Tribunal de Justiça de Alagoas, em 2008, por meio da Resolução TJ-AL nº 36/08, com o objetivo de promover o cumprimento dos procedimentos das averiguações de paternidade estabelecidos na Lei nº 8.560/92 e agilizar os processos de investigação de paternidade, reduzindo a burocracia para o registro completo (BRASIL, 1992).

São realizadas ações socioeducativas sobre o direito à licença maternidade e salário maternidade (BRASIL, 2021). E, em especial, à lei de prorrogação da licença maternidade, a partir da portaria do Supremo Tribunal Federal de nº 6.327 de 28 de março de 2021, que determina, em caso de bebê prematuro ou que necessite ficar internado por mais de 14 dias depois do nascimento, que a licença-maternidade pode ser estendida pelo mesmo tempo de hospitalização da criança. A Lei do Prematuro oferece menor possibilidade de desmame precoce dos bebês (BRASIL, 2022).

A gravidez e a maternidade precoces representam uma redução de oportunidades para as mulheres, pois pode levar à evasão escolar e desvantagens na inserção produtiva, bem como aumentam a vulnerabilidade à pobreza, violência, criminalidade e exclusão social. Tal situação atingiu 13,17% em 2022 e, mesmo tendo reduzido 23% em relação ao ano anterior, ainda representa um desafio para mães adolescentes, profissionais da saúde e da educação, e requer políticas públicas efetivas nesta área (BEZERRA, 2023).

Então é preciso incorporar iniciativas que intervenham na evasão escolar em adolescentes de ambos os sexos, considerando perspectivas e identidade de gênero e o contexto social (SOUZA, 2017).

Com relação aos direitos da mãe adolescente que permanece na Unidade Canguru acompanhando seu filho, há necessidade de uma atitude mais incisiva em relação à articulação com o poder público, o Serviço Social e a comunidade da adolescente, para que seja mantido seu vínculo e evitada a evasão escolar. Uma das iniciativas na Unidade Canguru sobre esse tema é informar às mães adolescentes sobre uma das condições para receber a transferência de renda pelo programa de governo Bolsa-Família: exige-se a frequência mínima

mensal de 85% para os alunos de 6 a 15 anos e de 75% aos jovens de 16 e 17 anos, o que reforça a permanência na Escola (GLEWWE; KASSOUF, 2009).

Na Unidade Canguru atenta-se para a importância do Planejamento Familiar: possibilidades de contracepção contidas na Lei 14.443/2022, que alterou a Lei de Planejamento Familiar (Lei 9.263/1966) e determinou prazo para oferecimento de métodos contraceptivos, condições para esterilização voluntária, modificando aspectos sobre a laqueadura e a vasectomia. As principais mudanças são a redução da idade para esterilização e a dispensa da autorização de cônjuge para sua realização (BRASIL, 2022).

Outro tema importante, por ser considerada a nutrição uma urgência neonatal, é o aleitamento materno. As políticas nacionais para proteção, apoio e promoção ao aleitamento materno, fazem o Brasil referência mundial no assunto (GOV, 2022).

A Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano também é resultado de políticas públicas adotadas há pelo menos 30 anos. Esses bancos beneficiaram 79,1% de todos os recém-nascidos atendidos em espaços onde há Unidade de cuidados intensivos neonatais e é o Brasil o país que registra o maior número de doadoras de leite humano do mundo (BRASIL, 2015).

Todas as estratégias de incentivo ao aleitamento materno visam a um suporte nutricional que permita aos bebês um crescimento e desenvolvimento plenos, sem os quais a aprendizagem fica comprometida. Porém, muitas mães não conseguem amamentar seus filhos exclusivamente por até, no mínimo, seis meses de idade, por fatores econômicos, sociais e de saúde (BRASILEIRO et al., 2010).

Devido a essas dificuldades, é essencial a disseminação das políticas públicas protetivas por meio da educação em saúde. Isso pode contribuir com mais ferramentas para que se aumente a possibilidade de melhor desenvolvimento, aprendizagem e maior projeção social, no futuro.

Considerações finais

A partir da realidade de mães adolescentes, observada na Unidade Canguru de um hospital Universitário público, suas vulnerabilidades apontam para a necessidade, tanto de maior engajamento da equipe de assistência para que as políticas públicas de saúde as beneficiem, quanto de que sejam compartilhadas para sua autonomia. O conhecimento das mesmas pode ser uma ferramenta a mais para enfrentar possíveis adversidades no novo papel materno.

O acolhimento, no sentido de responsabilizar-se pelos pacientes desde a admissão até a alta hospitalar, e a educação em saúde, por meio da divulgação dessas políticas, por parte da equipe multiprofissional, representam estratégias de aprendizado, estimulam conscientização crítica e bem estar integral para díades mães-bebês e seus familiares.

Quanto à gravidez precoce, há necessidade de investimentos em capacitação profissional em espaços de atenção à saúde e na saúde escolar, como também ampliação do enfoque para incluir os cuidados com as adolescentes que já estejam grávidas, em seus espaços socioculturais.

Uma sugestão de medida prática, imediata, é que essas jovens já saiam da maternidade com os métodos contraceptivos escolhidos. Iniciativas de incluir o parceiro no momento da consulta de planejamento familiar estão sendo pensadas e ações sociais de paternidade responsável se encontram em andamento, equilibrando questões de gênero.

A oportunidade de fazer referência ao espaço escolar e oferecer alternativas para que a adolescente retorne aos seus estudos, incluindo seu parceiro, geralmente adolescente, não pode ser perdida. Sem abrir mão da maternidade, é possível, com o apoio da Escola, que a evasão escolar seja reduzida nesse período.

Porém, pesquisas com metodologias diferentes são importantes para se verificar o real impacto das atividades educativas da Unidade Canguru, tanto nas condutas maternas de autocuidado, como aos cuidados com seus filhos, após a alta hospitalar.

#### Referências

BEZERRA, J. Casos de gravidez na infância e adolescência têm queda em Alagoas. *Gazeta de Alagoas*. Edição do dia 13/02/2023. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/cidades/398094/casos-de-gravidez-na-infancia-e-adolescencia-tem-queda-em-alagoas>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRAGA, C.A.; VASCONCELOS, R.L.S. de; ARAÚJO, B.B.M. de; MACHADO, M.E.D.; NETO, J.A. de S. Práticas profissionais no primeiro encontro dos pais com recém-nascido na unidade neonatal. *Revista Enfermagem UERJ*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. e65487, 2022. DOI: 10.12957/reuerj.2022.65487. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/65487>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei que regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento de 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8560.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.560%2C%20DE%2029,casamento%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8560.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.560%2C%20DE%2029,casamento%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. PNH. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_humanizacao\\_pnh\\_folheto.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estratégia nacional para promoção do aleitamento materno e alimentação complementar saudável no Sistema Único de Saúde, 2015. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategia\\_nacional\\_promocao\\_aleitamento\\_materno.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategia_nacional_promocao_aleitamento_materno.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Manual Método Canguru. 2017. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao\\_humanizada\\_metodo\\_canguru\\_manual\\_3ed.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_metodo_canguru_manual_3ed.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília: 2018. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude\\_fortalecimento.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei que determina licença maternidade e salário maternidade na alta hospitalar da mãe ou do recém-nascido. 2021. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=503971&ori=1#:~:text=Fez%20o%20mesmo%20quanto%20ao,licen%C3%A7a%20e%20do%20sal%C3%A1rio%2Dmaternidade>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Cartilha Direitos do bebê prematuro. Goiânia. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/hc-ufg/comunicacao/publicacoes/cartilha-direitos-do-bebe-prematuro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei que determina prazo para oferecimento de métodos e técnicas para esterilização no âmbito do planejamento familiar. 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14443-2-setembro-2022-793189-publicacaooriginal-166038-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASILEIRO, A.A. et al. Impacto do incentivo ao aleitamento materno entre mulheres trabalhadoras formais. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 26, n. 9, p. 1705-1713, set. 2010. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ypBDr6N7KbCzpRYQLnwgmHS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2023.

DANTAS, A.F.M. et al. Núcleo de promoção da filiação do tribunal de justiça de alagoas: desburocratizando o acesso ao direito à filiação. 2008. Disponível em: [https://www.tjal.jus.br/arq\\_dicom/NPF.pdf](https://www.tjal.jus.br/arq_dicom/NPF.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

FLORES, L. M. et al. Avaliação do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde-PET-Saúde/Vigilância em Saúde pelos seus atores. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, p. 923-930, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180142195022>. Acesso em: 20 out. 2023.

GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. O impacto do Programa Bolsa Família no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação. 1º Prêmio e 1ª Mostra Nacional de Estudos sobre o Programa Bolsa Família. Brasília: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001832620>. Acesso em: 20 out. 2023.

GOV.BR. Emissão gratuita da Certidão de Nascimento é garantida por Lei Federal. Gov.br. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/11/emissao-gratuita-da-certidao-de-nascimento-e-garantida-por-lei-federal#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20emiss%C3%A3o%20da>,

falta%20de%20certid%C3%A3o%20de%20nascimento. Acesso em: 20 out. 2023.

GOV.BR. Brasil é referência mundial em amamentação. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2016/agosto/brasil-e-referencia-mundial-em-amamentacao>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOREIRA, L.E; TONELI, M.J.F. Paternidade responsável: problematizando a responsabilização paterna. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 388-398, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/DFs5pcwVDqb6773TsQPTT5m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, L.M. DE.; WEGNER,W,; GORINI, M.I.P.C. Educação em Saúde: Uma estratégia de cuidado ao cuidador leigo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 15, n. 2, p. 337-343, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000200022>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, H. de O. de. Políticas públicas voltadas para gravidez na adolescência. Revisão integrativa da Literatura. 2017. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Enfermagem)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21099/1/2017\\_HarturOliveiraDeSouza\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21099/1/2017_HarturOliveiraDeSouza_tcc.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

# ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Um estudo exploratório**

*Robson Lima de Arruda<sup>220</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças e bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O processo avaliativo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental possui especificidades, considerando o que preconizam alguns documentos oficiais e estudos sobre o tema. Esta pesquisa, de

---

<sup>220</sup> Pedagogo e Mestre em Educação (Universidade Estadual da Paraíba), Doutorando em Educação (Universidade Federal da Paraíba). Analista Educacional na EREM Justa Barbosa de Sales e Professor na Rede Municipal de Ensino de Vertente do Lério - PE, Santa Cecília, Paraíba, Brasil. Contato: [robsonlima13@hotmail.com](mailto:robsonlima13@hotmail.com).

natureza qualitativa e exploratória, pretende investigar as concepções que permeiam as práticas avaliativas de professores da Educação Infantil, a partir de entrevistas semiestruturadas e análise documental dos registros avaliativos desses docentes. Nossa pretensão é de que os achados da pesquisa sirvam como ponto de partida para pensar a formação docente para a Educação Infantil. Palavras-Chave: Avaliação; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Formação docente.

### Introdução

As recentes alterações nas políticas de escolarização para a Educação Infantil têm mobilizado questões éticas, políticas e pedagógicas em torno das infâncias. Nesse contexto, as discussões sobre a avaliação na Educação Infantil tornam-se cada vez mais presentes no campo acadêmico e institucional, ainda que tais discussões sejam recentes e de baixa incidência (Rosemberg, 2013; Neves; Moro, 2013). Considerando que a cultura avaliativa predominante no país é referenciada pelos parâmetros de padronização, medição e classificação, presentes, sobretudo, no Ensino Fundamental e Médio, objetiva-se compreender como se dá a avaliação na Educação Infantil, considerando as especificidades inscritas nos documentos oficiais e pesquisas acadêmicas sobre esta etapa da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa exploratória com professores de crianças pequenas, visando apreender as concepções e variáveis que justificam a escolha dos métodos e instrumentos utilizados. Espera-se, portanto, oferecer subsídios para aprofundamentos acerca das discussões que permeiam as práticas avaliativas na Educação Infantil.

### Avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

O debate sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica não pode ser pensado de forma homogênea considerando as especificidades que cada etapa possui. Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio se aproximam em termos de concepções e práticas avaliativas. O mesmo não ocorre com a Educação Infantil, etapa cuja avaliação deve primar pela análise do desenvolvimento integral das crianças,



respeitando os tempos e modos em que elas aprendem e que, portanto, não há parâmetro “adequado” de desenvolvimento infantil (Hoffmann, 2015).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394/1996, a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2017, p.22). A referida lei define que os processos avaliativos serão realizados “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 2017, p.22). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a avaliação deve contemplar uma variedade de instrumentos de observação crítica e criativa das interações das crianças em seus cotidianos e nos processos de transição casa/instituição/etapas, de modo que as famílias possam conhecer o trabalho desenvolvido, compartilhando responsabilidades em diálogo com a escola (Brasil, 2018). Nesta etapa, o cuidar e o brincar são os principais instrumentos pedagógicos. Ambos são indissociáveis, de modo que o cuidado é pedagógico e a pedagogia é do cuidado. Através das interações e brincadeiras, as crianças aprendem a conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). Ou seja, trata-se de uma concepção de desenvolvimento integrado, processual, contínuo e sistemático com objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção (Brasil, 2006).

Para o Ensino Fundamental, a LDB determina que a avaliação deva ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 2017, p.18). Em seu Artigo 32, a LDB refere-se à formação básica do cidadão como preceito fundamental desta etapa a partir do domínio da leitura, escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, artes, e habilidades referentes a valores e atitudes de solidariedade, tolerância e fortalecimento de vínculo com a família (Brasil, 2017). Tais preceitos apontam para uma formação integral baseada no desenvolvimento de competências, conceito trazido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)

para indicar as aprendizagens essenciais que os alunos devem construir. Nessa direção, o documento reconhece “que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p.14).

Na contramão dessas orientações, as escolas de Ensino Fundamental passaram a integrar o sistema nacional do rendimento escolar (Brasil, 2017), cuja ênfase se dá nas avaliações em larga escala, mobilizando estados e municípios a adotarem e produzirem currículos baseados nos parâmetros avaliativos adotados e a buscarem uma determinada qualidade educativa referenciada pelo alcance de metas e ranqueamento da educação (Davok, 2007). Tais resultados são fruto da análise fragmentada de uma pequena parcela do desenvolvimento dos estudantes, medidas através de testes e provas que se limitam a verificar se determinados conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática foram consolidados em determinados anos escolares. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é o marco brasileiro em termos de avaliação em larga escala para o Ensino Fundamental, sendo possível encontrar outros sistemas avaliativos na esfera internacional, estatual e municipal.

Ainda que essas avaliações possam impulsionar melhoras na qualidade do ensino e da aprendizagem, observa-se que o processo de desenvolvimento integral dos estudantes fica secundarizado ou esquecido diante do investimento em tempo e recursos pedagógicos dedicados a alcançar os referidos indicadores de qualidade a partir da dedicação insistente das escolas apenas ao que poderá cair na Prova Brasil (Demo, 2012). Para Imbernón (2016):

A qualidade não está unicamente no conteúdo das coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo de humanidade (Imbernón, 2016, p.20).

Entende-se, a partir do exposto, que as políticas de avaliação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se aproximam em termos de concepções globais do desenvolvimento, mas se distanciam no

tocante à ideia de um sistema nacional de avaliação que categoriza e classifica o desempenho das escolas obtido nas avaliações em larga escala. Essa, aliás, é uma das principais contradições no campo da avaliação no Ensino Fundamental e constitui aspecto investigativo relevante. Não obstante, a Educação Infantil não está isenta de ser afetada por esses paradigmas avaliativos, mesmo na ausência de uma política de *accountability* específica para esta etapa de ensino. Ocorre que o sistema de avaliação educacional brasileiro é historicamente tradicional, conservador, punitivista, excludente e cognitivista e isso está impregnado na nossa cultura educacional e formativa. Nesse sentido, é pertinente investigar as concepções e formas de avaliar na Educação Infantil, a fim de identificar possíveis equívocos e contradições, bem como assinalar experiências positivas que consideram as especificidades do processo educativo das crianças desta etapa escolar.

#### Metodologia

A produção de informações desta pesquisa se dará a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas com 10 professores/as de crianças pequenas acerca de suas práticas avaliativas e da análise documental dos instrumentos de registro desses/as professores/as, observando o tipo de avaliação que é realizada e sua relação com o discurso produzido nas entrevistas. A opção por esse tipo de instrumento considera a possibilidade de apreender “o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124). A análise das informações será feita mediante a redução de dados, a partir do recorte das unidades de registro e, posteriormente, sua codificação em unidades de contexto, neste caso, as políticas de avaliação (Bardin, 1977). Os achados possibilitarão perceber quais concepções e orientações sustentam as práticas avaliativas dos/das professores/as participantes e como elas se relacionam com as políticas de avaliação para esta etapa da educação básica.

### Resultados e discussões

A pesquisa em tela encontra-se em processo de realização. Os resultados preliminares sinalizam a necessidade de discutir a avaliação na Educação Infantil nas formações permanentes, considerando a possibilidade de estabelecer um diálogo entre as políticas de avaliação para Educação Infantil e os referenciais avaliativos que estes profissionais utilizam em suas salas de aula.

### Considerações finais

Os sentidos de uma avaliação na Educação Infantil devem acompanhar as concepções teóricas e políticas que definem as especificidades desta etapa da Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, é possível que os parâmetros avaliativos utilizados no Ensino Fundamental tenham penetrado as práticas de avaliação na Educação Infantil, sobretudo se considerarmos a formação inicial e permanente de professores e o predomínio dos padrões avaliativos baseados no instrucionismo, na fragmentação e medição de saberes. Nessa direção, esta pesquisa torna-se relevante para pensar outros desdobramentos acerca da temática nela inscrita.

### Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação-I. Brasília: INEP/MEC, 2012.

HOFFMANN, Jussara. Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escolas? Anais do XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. S./: 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto2JussaraHofman.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

NEVES, Vanessa; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v.24, n. 55, p.272-302, abr./ago. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO

*Izolda Maria Batista<sup>221</sup>*

## RESUMO:

Este trabalho é parte dos dados do terceiro capítulo da tese: Os arranjos educacionais ofertados às crianças na educação infantil da rede municipal de São Paulo: transição, continuidade e descontinuidade (2022). A pesquisa buscou compreender como as

---

<sup>221</sup>Pedagoga formada pela Fundação Santo André (2000), com habilitação em Educação Especial (2002) e Orientação pedagógica pela mesma instituição (2004). Especialista em Educação Infantil pela Universidade de São Paulo (2011). Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal São João Del-Rey (2012). Mestra pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Pós-Graduação Educação, História, Política, Sociedade. Defesa realizada em 22 de março de 2017 e Doutora pela mesma Instituição e Programa, defesa realizada em 19 de setembro de 2022. Professora de educação básica desde 1983. Nos últimos 17 anos, Professora de EI na Rede Municipal de São Paulo. Nessa trajetória assumiu a Coordenação Pedagógica do CEI, na Direção e Coordenação da UNICEU.

escolas organizam seus cotidianos, considerando a questão da transição das crianças de uma etapa educacional para outra, com ênfase nos finais e inícios de ciclos e nas mudanças de unidades educacionais. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelas equipes gestoras das unidades, CEI e EMEI. O estudo compreende a escola como organismo vivo, se baseando no conceito de Waller (1961), quando se refere a esta instituição, como organismo social, portanto, com especificidades. O apoio na teoria histórico-cultural representada por Vigotsky (1991) e os seus colaboradores, também embasam esse estudo e a legislação vigente como base, destacando-se, o Currículo da Cidade (2019), mais precisamente, a respeito da transição as crianças, este documento dedica um capítulo para tratar do tema, com sugestões e modos pedagógicos do como trabalhar o tema nas unidades educacionais, indicações a partir da experiência da mesma rede.

Palavras-Chave: Currículo, Educação Infantil, Transição, Organização pedagógica, Legislação

#### Apresentação

O texto apresenta dados obtidos por meio de questionários respondidos por profissionais de 17 unidades da rede municipal, (Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil) da rede educacional de São Paulo. Abrangendo 4 Diretorias Regionais de Educação. Focalizou as turmas de minigrupos II, correspondentes às crianças de 3 e 4 anos, concluintes da primeira etapa da EI.<sup>222</sup> A pesquisa foi realizada em 2020 e a defesa aconteceu em 19 de setembro de 2022. E que buscou compreender como as Unidades educacionais organizam-se nos finais de ciclos e inícios de novos, principalmente, na realização do trabalho pedagógico com as crianças que estão concluindo a sua primeira etapa no CEI e indo para as EMEIs, bem como, as que estão iniciando nas EMEIs.

O questionário contendo perguntas abertas e fechadas, composto por 10 perguntas, sendo que as perguntas abertas davam liberdade para relatos de temas diversos, os mesmos tratam também a respeito das questões que as famílias das crianças apresentam, nos momentos de chegadas nas unidades e quando estão saindo.

---

<sup>222</sup> CEI – Centro de Educação Infantil. EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil e a rede ainda tem o CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

O quadro apresenta as respectivas Diretorias regionais às quais pertencem unidades.

Diretoria Regional de Educação	Quantidade de unidades
Campo Limpo	10 Unidades
Ipiranga	5 Unidades
Santo Amaro	1 Unidade
São Mateus	1 Unidade

Fonte: dados do questionário. Elaboração da autora, em 2020

Os CEIs aqui representados realizam ações correspondentes à transição das crianças, sua passagem para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), conforme consta nas respostas do Questionário. O número de crianças que anualmente concluem suas etapas educacionais nos dois CEIs é de 238 bebês e crianças. Um CEI pertence à DRE do Ipiranga e o outro à DRE de São Mateus.

Nas nove EMEIs da DRE do Campo Limpo há 4.534 crianças. Dessas EMEIS, duas afirmam não trabalhar a transição e as demais realizam trabalhos correspondentes ao tema. Nesse sentido, 3.194 Crianças de algum modo têm seus direitos assegurados no que corresponde a ter algum tipo de ação pedagógica voltada para suas saídas dos CEIs e chegadas nas respectivas EMEIs. No entanto, 1.340 crianças não recebem tratamento específico a esse respeito. São dados obtidos dos questionários de duas EMEIs, da mesma Diretoria Regional de Educação.

As demais escolas afirmam realizar ações que englobam as crianças, suas famílias e as equipes escolares, numa diversidade de atividades pedagógicas e ações pontuais, tais como: entrevistas com as famílias (para conhecer melhor a criança e a família), apresentação da unidade para elas, rodas de conversas e explicações da parte administrativa, dentre outras.

Compreender como as unidades educacionais se organizam nesses períodos foi um dos principais objetivos da pesquisa, considerando que é um tema central na vida das crianças, principalmente, e que perpassa toda a trajetória escolar. Essa temática não é nova e nem pontual, pois ocorre não só no início ou final de ciclos, muitas vezes, as crianças mudam de escola no decorrer do ano letivo, se ausentam, mudam de professor(a), de sala etc.



Os/as profissionais das unidades que realizam trabalhos com foco na transição relatam a riqueza de contribuições de todos os envolvidos, tanto na preparação da escola, como na colaboração da comunidade escolar como um todo.

Reafirma-se o que Batista (2017) indagava a respeito da importância de as escolas darem ênfase para esses períodos, com foco na criança. Pensando numa educação humana, que trata a criança como centro em todo o processo educacional.

E ainda, no que diz respeito às práticas educacionais, verifica-se que não se realizam ações a esse respeito, fato que significa que estão descumprindo um direito das crianças. Isso porque hoje temos “*A criança como ser que tem e constrói direitos, exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença*” (Rinaldi, 2018, p. 224).

A criança é portadora de direitos e, no que corresponde à transição, na documentação dessa mesma rede – como no Currículo da Cidade – há um capítulo que trata precisamente de “Transições na Educação Infantil” (Currículo da Cidade, 2019, p. 163). Nele, destaca-se que:

As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das Crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es). Quais questões envolvem o momento em que uma Criança passa a sua educação compartilhada por dois grupos sociais (família/responsáveis e escola)? Como o CEI pode acolher e apoiar os bebês e seus responsáveis? Como organizar processos de inserção? Na transição entre CEI e EMEI, qual o papel de um currículo integrador? Qual é a importância das reuniões interinstitucionais, planejamento conjunto, etc.? Como incluir as crianças, maiores interessadas, nesta temática? (São Paulo, 2019, p. 164).

Ainda que o texto apresente contradições, é importante destacar que esse documento de algum modo trata do tema da transição, incluindo propostas de ações diretas e principalmente envolvendo as crianças e suas famílias.

Mas não basta só o documento, uma série de outras ações precisam ocorrer para que de fato as determinações sejam efetivadas. Principalmente o acompanhamento da implementação das ações, por parte dos responsáveis. A implementação de uma política pública, precisa de um conjunto de ações orquestradas, caso contrário, pode acontecer essa fragmentação conforme os dados apresentam.

Algumas unidades realizam ações a esse respeito e outras não. As que têm o tema na transição como uma das ações pedagógicas da unidade apresentam um conjunto de situações que merecem destaques.

As equipes gestoras apresentaram temas que segundo eles as famílias abordam quando chegam às escolas, destacam-se: O cuidado com o bem-estar da criança, os projetos pedagógicos, o educar e cuidar, a alfabetização, os amigos, castigos (a unidade une as crianças?). Essa última questão, aponta para a falta de conhecimento da legislação por parte de alguns adultos, o que demanda um trabalho das escolas para esclarecer a respeito.

Merece destaque o fato de que em vários pontos o “Currículo da Cidade” expressa uma visão fragmentada dos processos como, por exemplo, quando enfatiza o papel do(a) Professor(a). Pode-se concordar, mas não é só esse profissional que deve ter responsabilidades em trabalhar a transição com as crianças e suas famílias: a equipe gestora têm um papel central na mediação, organização e formação da equipe no que tange a esse tópico, bem como sua condução com as famílias/responsáveis pelas crianças. *“São, ainda, anos em que se discute o que significa ajudar no crescimento de crianças pequenas numa dimensão coletiva”* (Bondioli, 2013, p.114).

No que se relaciona às crianças na Educação Infantil, principalmente a rede municipal de ensino de São Paulo, apresenta interesse em tratar o tema de diversas formas, dentre elas por meio dos registros diários, semanais e semestrais. Esses registros são classificados como relatório (relatório individual de cada criança), sendo também nomeado como Documentação Pedagógica (São Paulo, 2019, p.145). Entretanto, a construção de todo o processo educacional e de decisões importantes parece ainda ser feita apenas para cumprir determinações burocráticas, pois uma coisa é o relatório, a outra é o processo real da criança. Com isso, não se nega a importância das determinações legais correspondente à documentação pedagógica. O que se questiona é que um fator tão relevante na vida das crianças necessita ir além. Assim, observa-se a existência de uma dicotomia

entre o que está prescrito nos documentos e sua implementação (São Paulo, 2019, p. 73).

Mas existem também outros fatores que colaboram para haver desencontros - o que seriam, os diversos interesses.

E, no tocante aos objetivos educacionais, depois de admitir a existência de contradições entre eles, dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes, Ivon Morrish (1981, p.79) é peremptório ao afirmar: "não há dúvida de que os objetivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza entre corpo docente, os pais e as autoridades. (Lima, 2011, p. 29).

Para além dos interesses compreendemos que os profissionais que fazem a implementação da legislação, nem sempre têm a mesma concepção educacional e podem encontrar brechas para tomar outros rumos. Não se trata de fazer juízo de valor e sim constatação.

Os resultados obtidos também reforçam a compreensão da complexidade do trabalho que compõe a escola. E, ainda, percebe-se a escola como organismo vivo, aqui utilizando a contribuição de Waller (1961), quando se refere à escola como organismo social. Portanto, as unidades educacionais têm vida e especificidades.

E, não podemos desconsiderar a especificidade dos Centros de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Educação Infantil. Nesse sentido, reafirma-se a importância de se organizar essas unidades considerando as suas especificidades e grandezas. E trazendo as crianças para a participação efetiva das questões que lhes dizem respeito, nesse sentido, ouvi-las faz toda a diferença e esse é um direito que compete a elas.

### Conclusão

A transição das crianças dos Centros de Educação Infantil Para as Escolas Municipais de Educação Infantil, nem sempre são pensadas com o foco nas crianças. Na maioria das vezes é centrada em questões burocráticas da documentação pedagógica e o acolhimento, o conhecer cada criança e suas famílias são desconsiderados.

Organizar as unidades, tendo como princípio acolher as famílias e as crianças, faz toda a diferença no trabalho educacional e repercute de forma propositiva nas crianças, para além do início de ciclos, bem como, pode subsidiar o trabalho docente positivamente, evitando em

muitas situações desencontros de informações, dúvidas, inseguranças das famílias e das professoras dentre outras. Com isso entende-se a subjetividade implicada no fazer educacional.

Importa destacar que muitas vezes o cotidiano com as demandas administrativas, internas e externas, que aumentam a cada ano, sem medida, - segundo os profissionais que responderam o questionário, tomam tanto tempo das equipes gestoras que questões relevantes como a transição das crianças de uma etapa educacional a outra são desconsideradas.

É consensual - entre os que participaram da pesquisa - que a transição precisa ser tratada conforme sua grandeza. Portanto, a organização e o acolhimento das crianças merecem toda atenção, que vai além do trabalho que cada docente realiza, são períodos que exigem uma dedicação de todos os profissionais das unidades, cada um, dentro das suas condições e das determinações de sua função, mas tem trabalho para todos.

A educação no CEI ainda é vista por algumas famílias como muito no campo do cuidar, o educar fica num segundo plano, só quando as crianças vão para EMEI é que começa o processo educacional, segundo essas famílias o processo escolar começa nesse momento. Essa compreensão também é merecedora de reflexão, pois compreender o cuidar como menos importante e desconectado do educar, empobrece a educação que a criança tem direitos. E se a família tem tal compreensão, não conseguirá fazer a defesa do direito à educação a que seus filhos têm direito, o que cabe aos profissionais de educação esclarecer e fazer valer tal direito.

O Currículo da cidade (2019) precisa ser melhor conhecido por toda a rede municipal de educação de São Paulo e colocado em prática, pois ele é fruto de uma construção do acúmulo de conhecimentos e experiências da mesma rede. Uma responsabilidade profissional necessária e urgente, pois a mesma pode colaborar também com as famílias, nos esclarecimentos, apresentando esse modo de fazer educacional na prática e envolvendo as famílias nesse campo.

Percebe-se que as escolas possuem uma certa autonomia relativa, isso tem os seus aspectos positivos, merecedores de dedicação para manter, mas não pode ser transformado em desconsiderar campos

centrais do trabalho educacional, chegando ao ponto de não cumprir o que é de direito das crianças em seus processos educacionais, como o tratamento no acolhimento, tanto o de chegada, como o de saída das escolas.

Por fim, como sempre nos ensinou Freire, *ensinar exige a autonomia do ser do educando* (1996, p. 65). Autonomia que exige a sua participação de fato e o respeito às suas decisões.

A educação precisa aprender a se humanizar, para avançar e abandonar de vez todo e qualquer prática que gere desconforto, insatisfação, sofrimento, atrasos das aprendizagens, principalmente das crianças, dentre outros.

#### Referências bibliográficas

BATISTA, I. M. *A legislação da Educação municipal de São Paulo que rege os Centros de Educação Infantil na etapa entre 3 e 4 anos de idade e sua relação com a realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BONDIOLI, Anna (Org.). *“O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.”* 2ª Ed. Ver. – Campinas, São Paulo: Autores associados, 2013. – (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vania Cury. – 6ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica – “Currículo da Cidade: Educação Infantil”. SME/COPED. São Paulo, 2019.

WALLER, W. *The sociology of teaching*. New York, Russel & Russel, 1961.

# A CRIANÇA E A INFÂNCIA DO CAMPO

## Breve análise do currículo de um município do sul do Amazonas

*Beatriz Lima Benigno*<sup>223</sup>

*Elen Mara da Silva Neves*<sup>224</sup>

*Zilda Gláucia Elias Franco*<sup>225</sup>

Trabalho financiado por Fundação de Amparo à  
Pesquisa do Estado do Amazonas

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este texto consiste em analisar a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil utilizada nas instituições do campo no município de Humaitá, Amazonas, por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental. Após a análise, constata-se que o documento menciona

---

<sup>223</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) – Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil.  
*E-mail:* beatrizbenigno1997@gmail.com

<sup>224</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) – Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil.  
*E-mail:* eleneves19@gmail.com

<sup>225</sup> Docente da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil.  
*E-mail:* zildaglaucia@ufam.edu.br

a legislação do campo e algumas particularidades do contexto rural, porém de forma superficial. Deve-se superar o modelo tradicional de currículo que é imposto e avançar para a construção de uma proposta para os povos do campo e que contemple os saberes e fazeres amazônidas.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação Infantil. Educação do Campo. Políticas Públicas.

### Introdução

No Brasil, as políticas públicas que proveem o cuidado, o afeto, e que oferecem a possibilidade para as crianças se desenvolverem de maneira integral ainda carecem ser implementadas. Este texto tem como objetivo refletir brevemente sobre o currículo proposto para as crianças da Educação Infantil das “escolas” do Campo em um município do sul do Amazonas. As análises são recortes de pesquisas produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Infantil (GPEDIN) pelas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sendo assim, a metodologia desta pesquisa centra-se na abordagem metodológica qualitativa. Gatti e André (2010) ressaltam que as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. O percurso metodológico é pautado nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental, além dos documentos analisados, a pesquisa dialoga com autores sobre as temáticas Educação do Campo, Educação Infantil, Crianças e Infâncias. A análise de dados é realizada por meio das apreciações dos documentos que norteiam o currículo das crianças do campo humaitaense.

Em boa parte da história, a criança foi tratada como um ser invisível em suas especificidades. De acordo com Stearns (2006), é difícil falar de criança, pois ela não tem autonomia para registrar sua própria história, ela apenas deixa traços por meio de objetos que compõem sua infância. Para ele, é mais fácil retratar a infância, uma vez que ela é rememorada pelos adultos à medida que eles recontam suas

próprias infâncias, pesquisam e escrevem sobre crianças. De acordo com Dantas (2023, p. 9), ainda são recentes e crescentes “as pesquisas que colocam as crianças em posição de coautoria, no lugar de sujeitos que dizem sobre suas experiências, que elaboram sentidos acerca dos diferentes objetos investigados em relação às suas infâncias, à sua educação e aos seus modos de viver e produzir culturas”. Compreende-se que o currículo também carece colocar a criança como protagonista do saber e fazer pedagógico.

#### A criança e a infância: uma breve contextualização

Ao longo da história das sociedades, em algum momento, as famílias precisaram lidar com as crianças e suas infâncias. Muitas das formas de atender às demandas das crianças são unificadas independentemente de tempo ou de lugar, ou seja, são inerentes à criança os cuidados relacionados à proteção, à saúde, à alimentação, dadas sua fragilidade e necessidade de serem amparadas pelos adultos. Stearns (2006) destaca que as variações e as mudanças nos cuidados e características da infância nas sociedades são extensas. A exemplo, ele traz as questões ligadas ao trabalho infantil, considerado em algumas sociedades como “normal”, mas em outras há uma grande estranheza por se tratar da violação das infâncias.

O conceito de infância é uma ideia considerada recente. Inicia-se como resultado das mudanças sociais que ocorreram principalmente na sociedade ocidental entre os séculos XVII e XIX (Stearns, 2006). Nem sempre houve uma preocupação com as infâncias das crianças. Sarmiento (2004, p. 10-11) enfatiza que, “durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. Nesse sentido, apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve infância, pois, mesmo sendo pequenas, as crianças eram participantes ativas de ambientes e atividades destinadas somente aos adultos, sem nenhum tipo de preocupação com sua condição.

A história evidencia que a atenção voltada à infância mundial se dá com a chegada da industrialização, no entanto esse não foi o único fator histórico que contribuiu para que a infância viesse a ter um novo significado para a sociedade. Stearns (2006) destaca que a



passagem da era da caça e coleta para a era da agricultura também muito influenciou as formas de pensar a infância. Ademais, houve a participação das religiões mundiais que se espalhavam por vários lugares e encorajavam significativas mudanças nesse sentido. Por fim, e mais recente, o fenômeno da globalização, que permitiu mais proximidade e interação entre as sociedades mais influentes, possibilitando conseqüentemente diversas modificações nos padrões modernos relacionados à infância.

Passados os séculos, a criança foi ganhando espaço e logo sua infância passa a ser considerada parte de sua vida. Dada sua devida visibilidade, a criança é estabelecida como integrante da sociedade e participante ativa para seu desenvolvimento. Logo, a criança começa “sendo vista como tendo liberdade de dizer o que pensa, de ter fala própria, de ser parceira de negociação etc. – em outras palavras, ela aparentemente tornou-se mais visível” (Qvortrup, 2014, p. 29). Nesse sentido, a criança constitui-se como ser de direitos que constrói suas próprias culturas.

Corsaro (2011, p. 16) define as crianças como “agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”; e a infância para ele “é uma forma estrutural ou parte da sociedade”. Portanto, uma não se dissocia da outra, ou seja, não há criança que construa sua cultura sem apresentar a infância como protagonista nessa construção.

O currículo: a criança e a infância do campo humaitaense

Na legislação, em nível federal, existe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), voltada a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio do currículo. Entretanto, compreende-se que a BNCC estabelece orientações gerais que não levam em consideração a heterogeneidade encontrada no território brasileiro. Não se identifica, na proposta da Educação Infantil, de forma explícita, a abordagem para a Educação das Crianças do Campo, que dê visibilidade às diferenças territoriais, da cultura, indígenas e quilombolas, entre outras diversidades das crianças brasileiras. Nesse sentido, entende-se que, na proposta não há o aprofundamento das desigualdades sociais da população do

campo, não são evidenciadas suas especificidades, há sim uma proposta de currículo homogêneo.

Amorim e Sousa (2019), criticam o currículo promovido pela BNCC (Brasil, 2017), que não colabora com a vida cotidiana dos camponeses, marcada por elementos que os caracterizam: a força de trabalho familiar, o trabalho acessório, o trabalho assalariado, a propriedade da terra, a socialização camponesa, os meios de produção e a jornada de trabalho. Tais elementos precisam ser contemplados pelos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino aprendizagem.

Silva e Gonçalves (2021) destacam em seu estudo que a BNCC (Brasil, 2017), ao fixar orientações gerais, acaba desconsiderando os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira, tanto em perspectiva macro ou micro, além de não potencializar um pensar a partir da multiplicidade de infâncias que existem no Brasil, país de dimensões continentais.

No cenário amazonense, está inserida a Resolução 098/2019 CEE/AM, aprovada em 16.10.2019, que institui e orienta a implantação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), documento que aborda as questões regionais e culturais do estado, sendo obrigatório nas instituições de Ensino da Educação Infantil, fundamentado na BNCC (Brasil, 2017).

No RCA para a Educação Infantil (Amazonas, 2019), é possível identificar o conceito de infância como construção histórica e de criança como sujeito de direitos, capaz de criar e produzir sua própria cultura como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009). Nessa direção, mesmo sendo possível observar no documento aspectos sobre a diversidade e multiplicidade de crianças, de forma tímida sobre a infância, o currículo não envolve objetivos claros para as crianças moradoras do campo e não prevê estratégias didáticas/vivências específicas que possam auxiliar as crianças e os educadores que atuam nas “escolas” do campo. Entende-se que as estratégias/vivências pautadas pelo documento são para todas as crianças, não evidenciando suas necessidades, saberes e fazeres.

No município de Humaitá, o processo de (re)construção da Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil foi tumultuado pela passagem da gestão municipal da última eleição (2020). Um processo iniciado em 2019, envolvendo toda a comunidade, foi realizado, porém apenas um grupo finalizou o documento (2022), não levando em consideração o processo de escuta iniciado. De acordo com a Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil - PCP (Humaitá, 2022), a organização do “ensino” da primeira etapa da educação básica apresenta as particularidades em torno da Educação Infantil relacionadas ao atendimento em escolas situadas no campo (rios, lagos e estradas), em áreas indígenas e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Inicialmente, o documento faz uma contextualização sobre a concepção de infância e de criança trazida das DCNEI (Brasil, 2009) e que a infância se apresenta em diferentes contextos e a partir de múltiplos fatores, como classe social, etnia, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Ao considerar que tais elementos se modificam com o tempo, as características da infância acompanham essa mudança adaptando-se ao tempo histórico em questão. Portanto, a criança de hoje não é exatamente igual à do passado, nem será igual à que virá nos próximos séculos, uma vez que os contextos sócio-históricos e culturais também sofreram mudanças (Humaitá, 2022).

Diante do exposto, infere-se que o documento implementado contextualiza a infância e a criança da Educação Infantil, contudo deixa lacunas ao retratar a criança e a infância ribeirinha, “da estrada”, a extrativista etc., pois o currículo que está sendo introduzido não está valorizando o contexto local. Não basta mencionar as singularidades que compõem a infância e a educação das crianças do campo, mas é necessário inserir estratégias/propostas pedagógicas para que a educação seja contextualizada de acordo com suas particularidades.

Os estudos de Silva e Pasuch (2010) convidam-nos a refletir sobre as rotinas das crianças do campo, as experiências e vivências próprias, seus tempos e espaços construídos em uma dinâmica que é específica do contexto rural, onde são retratadas possibilidades

diversificadas de viver a infância, e é a partir dessa multiplicidade cultural que o campo brasileiro se configura, onde as crianças humaitaenses vivem suas infâncias. Nesse sentido, para que ocorra a construção dialógica para um currículo voltado para a Educação Infantil do Campo, é necessário que se considerem seus modos de vida no espaço do campo.

#### Considerações Finais

Ao pesquisar a criança e sua infância, podemos afirmar que as duas são próprias uma da outra, logo, não há criança sem infância, e o que definirá o modo pelo qual a infância se desenvolve serão o tempo e o contexto histórico no qual ela é vivida.

Quanto ao direito à educação e ao currículo próprio para a Educação Infantil do Campo, deve-se superar o modelo tradicional de currículo imposto e avançar para a construção de um currículo que contemple as especificidades das crianças do campo, seus saberes e fazeres amazônidas.

#### Referências

AMORIM, Alberto Filho Coelho de; SOUSA, Raimunda Aurea Dias de. Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo. Cadernos da Fucamp, v. 18, n. 32, p. 129-143, 2019.

AMAZONAS. Resolução CEE/AM n.º 098, de 16 de outubro de 2019. Referencial Curricular Amazonense. Manaus, AM, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: MEC, SEB, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pd](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pd).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Sobre textos que mobilizam outros estudos em defesa das infâncias e construídos com as crianças. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann. (Orgs.). Pesquisas com, sobre e para crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526505298.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

QVORTRUP, Jeans. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso: 20 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79714>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HUMAITÁ. Proposta Curricular Pedagógica de Educação Infantil. Humaitá-Am, 2022.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Anais... Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da base nacional comum curricular da educação infantil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.

STEARNS, Peter N. A infância. Tradução Mirna Pinnsky. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção História mundial.)

# CAPTAÇÃO DE DADOS E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO- RACIALMENTE REFERENCIADA EM ALAGOAS

**Uma reflexão sobre as primeiras infâncias  
em Alagoas**

*Anne Kellen Cavalcante Cerqueira<sup>226</sup>*

*Israel da Silva Oliveira<sup>227</sup>*

*Pedro Henrique de Souza<sup>228</sup>*

Trabalho financiado pela: Secretaria Extraordinária da Primeira Infância

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês

---

<sup>226</sup> Discente de Biblioteconomia pela Universidade Federal de Alagoas, assistente técnica da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância. [annecria.al@gmail.com](mailto:annecria.al@gmail.com)

<sup>227</sup> Bacharel em Ciências Sociais e mestrado em Antropologia pelo Instituto de Ciências Sociais Universidade Federal de Alagoas/UFAL/PPGAS.

Assessor técnico da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância. Email: [israel.oliveira@ics.ufal.br](mailto:israel.oliveira@ics.ufal.br)

<sup>228</sup> Advogado graduado pela Pontifícia Universidade Católica de São Pauli (PUC-SP). Assistente Especial na Secretaria Extraordinária da Primeira Infância do Estado de Alagoas. Email: [pedrosouza\\_henrique@hotmail.com](mailto:pedrosouza_henrique@hotmail.com)

MODALIDADE: Relato de prática

#### RESUMO

Este relato de prática tem como objetivo apresentar o processo de implementação de filtros de identificação étnica e étnico-racial no âmbito do sistema do Cartão CRIA em Alagoas. O Cartão CRIA é o principal programa de transferência de renda do Estado de Alagoas, cuja finalidade é apoiar o desenvolvimento da primeira infância. Para alcançar tal objetivo, o programa realiza transferências mensais de renda no valor de R\$150,00 por família cadastrada, desde o início da gestação até os 72 meses de vida das crianças. Nesse sentido, a equipe da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância, no âmbito da gerência de assistência social, responsável pela operação do sistema do cartão, tem trabalhado desde sua criação em janeiro de 2023 para aprimorar o programa CRIA, desenvolvendo diversas iniciativas inovadoras para otimizar a operação do sistema, com o intuito de contribuir para uma coleta de dados mais precisa e, assim, consolidar um banco de dados representativo dos contextos diversos das crianças alagoanas. A gestão do Cartão CRIA se utiliza da base de dados do sistema da Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação de Alagoas (SECT-AL) e do Laboratório de Computação Científica e Análise Numérica (LaCCAN) para gerenciar os cadastros dos beneficiários do programa CRIA. Apesar do vasto panorama de análises já realizadas, é notável que ainda existem lacunas significativas no que diz respeito a estudos dedicados a investigar os desdobramentos potenciais da diversidade alagoana da primeira infância, uma vez que os dados somente tem marcadores, de cunho social que limitam-se às condições de filtragem do Estado, apenas solicitando informações pessoais básicas dos beneficiários e sua unidade familiar, mais especificamente, o município de origem, bairro, gênero e renda per capita e, no caso de gestante, dados relacionados à gestação. Em março de 2023 houve esforço da Secretaria para a criação de um manual do sistema CRIA, bem como a implementação de um painel de controle (dashboard) com filtros que possibilitassem a identificação dos beneficiários com base em critérios como idade, cidade, gênero e etnia. Com a consolidação desses dados, espera-se aprimorar o direcionamento das políticas públicas implementadas pela Secretaria, alinhando-as às suas diretrizes de atuação nos campos da saúde, educação, assistência social e planejamento urbano e espacial. No cenário atual, a Secretaria enfrenta o desafio de integrar o modelo do dashboard, que incorpora filtros facilitadores para a identificação de povos e comunidades tradicionais, ao sistema do Cartão CRIA. Assim, este relato de prática tem como propósito central refletir sobre a importância da coleta de dados para identificação étnica e étnico-racial no contexto das políticas públicas destinadas às primeiras infâncias em Alagoas.

Palavras-Chave: Gestão-pública. Dados. Cartão Cria. Indicadores éticos e étnico-raciais.

### Introdução

Fundamentado na experiência técnica na Secretaria Extraordinária da Primeira Infância em Alagoas, um órgão pioneiro de primeiro escalão no Brasil dedicado exclusivamente à gestão de políticas públicas voltadas para a primeira infância, este trabalho tem como objetivo central refletir sobre a captação de dados e a construção de políticas públicas étnica e étnico-racial referenciadas, com base no sistema de cadastros do Cartão CRIA.

Esta pesquisa empreende uma análise do processo de implementação de filtros de identificação étnica e étnico-racial no âmbito do sistema do Cartão CRIA em Alagoas. O êxito do programa CRIA, estabelecido em 2015 por meio da Lei Estadual nº 7.965, de 09 de janeiro de 2018<sup>229</sup>, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância em seus aspectos físicos, cognitivos e psicossociais (ALAGOAS, p. 15), serviu de inspiração para a criação da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância, demonstrando o comprometimento do governo alagoano com a implementação de políticas públicas voltadas para essa fase crucial do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, dentre os diversos âmbitos de atuação do programa, este relato de prática concentra-se na análise dos dados que embasam a gestão do Cartão CRIA, que representa um pilar fundamental das políticas públicas de desenvolvimento da primeira infância no Estado.

O Cartão CRIA é o principal programa de transferência de renda no Estado de Alagoas, com o objetivo primordial de promover o desenvolvimento da primeira infância. Para alcançar esse propósito,

---

229 Disponível em

<[https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1410/1410\\_texto\\_integral.pdf#:~:text=educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20assist%C3%A2ncia%20social%20e,o%20seu%20contexto%20de%20vida.](https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1410/1410_texto_integral.pdf#:~:text=educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20assist%C3%A2ncia%20social%20e,o%20seu%20contexto%20de%20vida.)> Acesso em 21/09/2023



realiza-se uma transferência mensal de R\$150,00 (cento e cinquenta reais), que se inicia desde o início da gestação e perdura até os 72 meses de vida das crianças. Essa iniciativa visa garantir o apoio financeiro necessário para contribuir efetivamente com o crescimento saudável e bem-estar das crianças nessa fase crucial de suas vidas.

Diante da necessidade de compreender de forma mais profunda as realidades plurais das infâncias em Alagoas, tornou-se fundamental abordar a questão da identificação étnica e étnico-racial, dada a complexidade e relevância dessa temática em relação aos dados estaduais. Desde a sua criação em janeiro de 2023, a equipe da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância tem trabalhado incansavelmente para aprimorar a gestão do Cartão CRIA, desenvolvendo iniciativas inovadoras para otimizar a sua operação.

A gestão do Cartão CRIA se baseia em um sistema de dados, combinando recursos da Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação de Alagoas (SECT-AL) e do Laboratório de Computação Científica e Análise Numérica (LaCCAN) para gerenciar os cadastros dos beneficiários. Nesse sentido, o desafio atual da Secretaria é coletar dados mais precisos, consolidando um banco de dados representativo dos diversos contextos das crianças alagoanas.

Não obstante os avanços já alcançados, persistem lacunas notáveis no que diz respeito à compreensão da diversidade étnico-racial das crianças alagoanas na primeira infância. Até o momento, os dados coletados se limitam a marcadores de cunho social, englobando informações básicas dos beneficiários e de suas famílias, como município de origem, bairro, gênero e renda per capita, bem como dados relacionados à gestante.

Este relato de prática explora os esforços da Secretaria para preencher essas lacunas, destacando a tentativa de implementação de filtros no sistema de gestão do cartão CRIA, que permitam a identificação dos beneficiários com base em critérios sociais da diversidade étnica e étnico-raciais.

Mais do que isso, busca refletir sobre a relevância e as implicações da captação de dados sobre os beneficiários considerando o contexto das políticas públicas voltadas para as primeiras infâncias em Alagoas, bem como discutir os caminhos a serem trilhados para

aprimorar a compreensão das complexidades dessa diversidade e sua aplicação eficaz no desenvolvimento de políticas direcionadas à primeira infância.

Portanto, o presente relato de experiência busca aprimorar os indicadores no sistema de gestão do Cartão CRIA, reconhecendo que a pesquisa quantitativa é um dos pilares fundamentais para a construção de políticas públicas, uma vez que são os dados que subsidiam a necessidade de provocar transformações efetivas na sociedade alagoana.

#### Povos e comunidades tradicionais

Conforme o decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007<sup>230</sup>, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, povos e comunidades tradicionais podem ser definidos como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6.040, art. 3º, § 1º).

Nesse sentido, ao contrário do conhecimento científico, que se forma por meio da ruptura com o senso comum e pela construção de processos e modelos rigorosamente estabelecidos, baseados em métodos específicos, o conhecimento tradicional não se distingue pelo método, mas pela cultura que o fundamenta. Portanto, tentar defini-lo muitas vezes acaba por restringi-lo ou limitá-lo em sua complexidade.

É importante destacar que o termo "tradicional" não se refere necessariamente a um conhecimento "antigo" ou deixado para trás quando surgem novos conhecimentos, como o conhecimento

---

<sup>230</sup> Disponível em  
<<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/911/1/Decreto%20n%C2%BA%206040.htm>> Acesso em 21/09/2023

científico ou inovações tecnológicas que desafiam as compreensões anteriores do mundo<sup>231</sup>.

O conhecimento tradicional é, na verdade, uma forma dinâmica de conhecimento que é desenvolvida, sustentada e transmitida de geração em geração dentro de uma comunidade. Muitas vezes, esse conhecimento faz parte da identidade cultural ou espiritual dessas comunidades. Uma definição esclarecedora fornecida pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) afirma:

Os conhecimentos tradicionais não são assim chamados por causa da sua antiguidade. Trata-se de um conjunto dinâmico de conhecimentos que é desenvolvido, sustentado e transmitido de geração em geração dentro de uma comunidade, muitas vezes, fazendo parte de sua identidade cultural ou espiritual.<sup>232</sup>

Inclusive, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), em seu artigo 8, “j”, estabelece que os países devem:

Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas<sup>233</sup>.

Essa distinção dos indicativos étnico e étnico-raciais é fundamental no âmbito da criação de programas destinados à primeira infância, uma vez que implica em desafios complexos que devem ser considerados ao lidar em todas as organizações, tanto do setor público quanto do setor privado. Por exemplo, a Secretaria atualmente enfrenta dificuldades na determinação da abordagem legal para a inclusão de novos indicativos étnico e étnico-raciais devido à complexidade das identidades étnicas presentes nas comunidades atendidas.

---

<sup>231</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O Direito sob o marco da pluriétnicidade/multiculturalidade. Deborah Duprat, Subprocuradora-Geral da República, Coordenadora da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal.

<sup>232</sup> Disponível pela Organização Mundial de Propriedade Intelectual - OMPI em nota informativa: <[http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo\\_pub\\_tk\\_1.pdf](http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_tk_1.pdf)>. Acesso em: 21/09/2023

<sup>233</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1998/anexos/and2519-98.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1998/anexos/and2519-98.pdf)> Acesso em: 21/09/2023

Com essa compreensão, será explorado com mais detalhes no tópico seguinte que analisará a normativa dos indicativos étnico e étnico-raciais no contexto da gestão do Cartão CRIA e os desafios associados à sua implementação, destacando a importância de garantir que o programa reflita com precisão a diversidade étnica e étnico-racial das crianças e famílias beneficiárias.

#### O universo da experiência de gestão do cartão CRIA

No ano de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou, pela primeira vez, o censo da população quilombola no Brasil, marcando um avanço significativo no reconhecimento das diferentes identidades étnica e étnico-racial presentes em nosso país<sup>234</sup>. Entretanto, esse avanço também destacou uma lacuna notável na capacidade do cenário da gestão pública brasileira de dar a devida atenção às especificidades de sua população diversificada<sup>235</sup>.

O Estado de Alagoas, reconhecido internacionalmente por sua iniciativa pioneira em relação à primeira infância<sup>236</sup>, enfrentou desafios nos primeiros meses de atuação nesse campo. Isso se deveu, em parte, a uma limitação na abordagem pragmática de consolidação das ações dos órgãos públicos. Ou seja, a compreensão dos perfis das crianças estava restrita ao banco de dados existente, que se concentrava nas condicionalidades socioeconômicas, como a renda per capita de R\$210,00.

Para o próprio órgão da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância, foi uma revelação “desconfortante” perceber que questões essenciais, como “quantas crianças indígenas estão cadastradas em nosso programa?”, não poderiam ser respondidas, o que também se aplicava a outros grupos com diferentes realidades étnica e étnico-racial. Essa

---

<sup>234</sup> Disponível em: < IBGE inicia Censo inédito das comunidades quilombolas (www.gov.br)> Acesso em: 21/09/2023.

<sup>235</sup> SOUZA, C. A. R.; SILVA, F. B. Diálogos entre redes e fóruns de promoção e proteção dos direitos da criança e adolescentes: perspectivas e desafios a partir da Resolução n. 181/2016 do CONANDA. Revista Brasileira de Direito da Criança e do Adolescente, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 125-145, jul./dez. 2018. pág. 15/17.

<sup>236</sup> Disponível em: < https://alagoas.al.gov.br/noticia/projeto-do-governo-de-alagoas-e-selecionado-em-programa-internacional > Acesso em: 21/09/2023

limitação reduzia a capacidade da instituição de desenvolver ações e programas direcionados a esses segmentos da população.

O Estado de Alagoas apresenta uma realidade demográfica, étnica e étnica-racial complexa que requer uma atenção especial em termos de políticas públicas voltadas para a primeira infância. De acordo com dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em 2023, estima-se que haja aproximadamente 301.000 crianças de 0 a 6 anos no estado.

Dentro desse cenário diversificado, Alagoas abriga um conjunto significativo de 74 comunidades quilombolas, todas devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares, conforme a Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social - SEADS<sup>237</sup>. Essas comunidades estão distribuídas em todas as regiões administrativas do estado, destacando a presença e a relevância da cultura quilombola em Alagoas, o que exige a consideração de suas necessidades específicas nas políticas públicas.

Em relação aos povos indígenas em Alagoas, também conhecidos como povos originários, esses grupos étnicos compreendem 11 comunidades distintas, cada uma com sua própria organização social e desafios particulares. Essas comunidades estão localizadas em diferentes regiões administrativas do estado.

Embora não haja uma pesquisa exata ou mais direcionada sobre a população cigana em Alagoas, é importante mencionar que, conforme dados de março de 2018 do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estão cadastradas 542 famílias ciganas no Cadastro Único, o que demonstra a dificuldade na construção de dados sobre essa população.

Diante dessa diversidade de identidades étnicas e étnico-raciais, torna-se ainda mais evidente a necessidade de políticas públicas que reconheçam, respeitem e promovam as especificidades de cada grupo, especialmente no contexto das políticas voltadas para a primeira infância. A compreensão dessas realidades é fundamental para o desenvolvimento de ações efetivas que atendam às necessidades das crianças alagoanas, levando em consideração a pluralidade étnica do estado.

---

<sup>237</sup> Disponível em: < <http://iteral.al.gov.br/gpaf-gerencia-de-politica-agraria-e-fun> >  
Acesso em 21/09/2023.

A tabela abaixo mostra a média de consolidação do repasse do benefício para as famílias em Alagoas que atendem às condicionalidades. No entanto, é importante ressaltar que esse conjunto de dados sugere um número de beneficiários que, diante da experiência de complexificação do perfil étnico e étnico-racial desses usuários, é o ponto focal do interesse da gestão, solicitando ao corpo técnico da equipe responsável pelo gerenciamento a condição que vem sendo fundamentada na prática de reelaboração do sistema de gestão do Cartão CRIA para a ampliação de seus marcadores.

MESES	JAN	FEV	MAR	ABR
QUANTIDADE GERAL DE BENEFICIÁRIOS	141781	144000	147210	147992
VALOR PAGO (em R\$)	21.267.150,00	21.600.000,00	22.081.500,00	22.198.800,00

MESES	MAI	JUN	JUL	AGO
QUANTIDADE GERAL DE BENEFICIÁRIOS	147682	124351	119998	123490
VALOR PAGO (em R\$)	22.152.300,00	18.652.650,00	17.999.700,00	18.523.500,00

Fonte: Resultados originais da pesquisa obtidos pela Gerência de Assistência Social da Secretaria da Primeira Infância de Alagoas.

A partir da experiência na gestão do Cartão CRIA, a equipe técnica dedicou-se a aprimorar as capacidades da plataforma. Essas melhorias tinham como objetivo principal tornar a plataforma mais funcional na prática, incluindo a capacidade dos técnicos de cadastrar, gerenciar, consultar e validar dados dos beneficiários. Ficou evidente que a plataforma precisava, primeiramente, de uma atualização para tornar seu uso mais fluido para os técnicos.

Além disso, percebeu-se que a capacidade de aplicar filtros de dados estava comprometida, o que resultava em uma análise superficial dos aspectos sociais, étnicos e etnico-raciais relacionados aos beneficiários. Também foram detectadas dificuldades na análise de dados cruzados, o que reduzia a eficácia nessa área.

Diante dessas limitações da plataforma, foi desenvolvido um dashboard ilustrativo que destacava as informações essenciais que o programa deveria fornecer, incluindo informações étnicas e raciais para compreender a complexidade social desses grupos presentes na realidade alagoana. Para atender a essa necessidade, percebeu-se que o próprio processo de cadastramento no programa poderia servir como uma oportunidade para coletar informações sobre identificação racial e étnica.

Com base nos dados apresentados neste trabalho, fica evidente que, embora existam bancos de dados sobre a população de comunidades e povos tradicionais, o compartilhamento e a integração desses dados em programas são limitados, em níveis federal, estadual e municipal. Isso obriga os gestores a buscar dados no Cadastro Único para seus programas e projetos, o que nem sempre é eficiente. Além disso, a integração total de bancos de dados entre programas estaduais ou municipais depende, em muitos casos, de processos manuais, o que resulta em atrasos e aumenta o risco de erros.

O programa de gestão do Cartão CRIA é projetado para coletar dados diariamente com novos cadastros, o que oferece um grande potencial para a obtenção de informações detalhadas sobre a primeira infância em Alagoas. Compreender o perfil étnico e etnico-racial dos usuários do Cartão CRIA é fundamental para embasar a formulação de ações e projetos e aprimorar o programa para atender à realidade do estado. Esse esforço visa a tornar a gestão da Secretaria mais alinhada com a realidade do estado, em vez de ser baseada em suposições sobre a infância.

A reformulação da página de cadastramento, incluindo a ampliação dos marcadores sociais e étnico-raciais, faz parte de um conjunto de técnicas de coleta de dados para a subsequente elaboração de políticas públicas etnico-raciais voltadas para a primeira infância em Alagoas.

Em menos de um ano de existência, a Secretaria da Primeira Infância já demonstrou progressos significativos na formulação de políticas públicas abrangendo as áreas da saúde, educação, assistência social e projetos. Isso se deve, em grande parte, à necessidade de uma abordagem intersetorial para atender às complexas demandas da primeira infância. A institucionalização do programa CRIA proporcionou um ambiente propício para essa colaboração eficaz entre diferentes setores governamentais.

Os dados apresentados sobre o estado de Alagoas evidenciam a rica diversidade étnica e etno-racial que caracteriza essa região. Essa diversidade reflete a pluralidade de realidades das crianças que vivem no estado, cada uma com sua individualidade e contexto específico.

É exatamente essa diversidade que destaca a importância do projeto em andamento, que busca adicionar filtros ao programa CRIA para melhor compreender e representar a realidade de todas as infâncias em Alagoas. Atualmente, os dados disponíveis são limitados em sua capacidade de captar as nuances e particularidades de cada criança, o que pode resultar em uma abordagem genérica no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

A inclusão desses filtros torna-se fundamental para a implementação de políticas públicas mais individualizadas e sensíveis às necessidades específicas de cada criança, uma vez que garantem ao Estado a oportunidade de reconhecer a existência de sua diversidade étnica e etno-racial desde a gestação da mulher até os primeiros anos de vida da criança.

Isso permitirá que o programa CRIA possa oferecer um apoio mais efetivo e direcionado, levando em consideração o contexto em que cada criança e sua família vivem. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, o programa poderá atender de maneira mais eficaz às necessidades das crianças quilombolas, indígenas, ciganas e de todas as outras comunidades étnicas que compõem o cenário alagoano.

Reflete-se então que a implementação desses filtros no programa CRIA pode servir como um exemplo e uma inspiração para outros municípios, estados e até mesmo o governo federal. A coleta de dados sensíveis à diversidade étnica e cultural é essencial para a promoção de políticas públicas mais justas e inclusivas em todo o país.



Para lidar com o conceito de identidade étnica obtivemos inspirações nos trabalhos de pesquisadores da antropologia social brasileira, (OLIVEIRA, João Pacheco de, 1994; SILVA, Aracy L, 1994; ALMEIDA, Marco Antônio D, 1994; BARBOSA DA SILVA, Alexandra, 1994; SILVA, Aracy L. da, 1994; VALLE, C. G. O, 2004; LEITE, Ilka B, 2005; ARRUTI, 2005; O'DWYER, Eliane C, 2005; OLIVEIRA, Osvaldo M; 2005; BECKER, Simone, 2013;

BARBOSA DA SILVA, Alexandra, 2015; NASCIMENTO, Pedro, 2017) Que fundamentaram reflexões importantes a respeito da conceito de etnicidade e a atuação do Estado com relação esses grupos por meio de laudos técnicos, bem como a relação de proximidade com a prática do direito em referência a aplicação das burocracias e legislação sobre povos e comunidades tradicionais para com estes grupos sociais.

Portanto, acreditamos que este relato de prática pode desempenhar um papel fundamental na conscientização sobre a importância da coleta de dados étnico-raciais e na promoção de políticas públicas voltadas para a primeira infância que respeitem e valorizem a diversidade de nosso país.

#### Referências

ABA. Protocolo de Brasília : laudos antropológicos : condições para o exercício de um trabalho científico / Associação Brasileira de Antropologia. -- Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2015.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas/Alagoas. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2015.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas/Alagoas. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2017. 27p.

ALMEIDA, Marco Antônio D. “Diálogos entre antropologia e direito à luz dos laudos periciais”. In: J. P. de Oliveira; F. Mura e A. B. da Silva (org.). Laudos antropológicos em perspectiva. Brasília: ABA Publicações, 2015.

ANDRADE, Maristela de Paula. Mediação e conflitos agrários – uma reflexão sobre processos de mediação entre quilombolas e aparelhos de Estado. 33º Encontro Nacional Da Anpocs. Caxambu Outubro 2009.

ARRUTI, José Maurício P.A. “Etnografia e História no Mocambo: notas sobre uma ‘situação de perícia” In Leite, Ilka B. (org.), *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: ABA-NUER, 2005.

BECKER, Simone et. al. A Prevalência da lógica integracionista: negações à perícia antropológica em processos criminais do Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. *Etnográfica*, v.17 (1) p. 97-120, 2013.

DAL POZ NETO, João. “Antropólogos, Peritos e Suspeitos: Questões sobre a Produção da Verdade Judicial”. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia e HELM, Cecília M.V. (org.), *A perícia antropológica em processos judiciais*. Florianópolis: ABA: EFSC, 1994.

DALLARI, Dalmo de A. “Argumento antropológico e linguagem jurídica”. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia e HELM, Cecília M.V. (org.), *A perícia antropológica em processos judiciais*. Florianópolis: ABA: EFSC, 1994.

LEITE, Ilka B. (org.). “Os laudos periciais: um novo cenário na prática antropológica”. In: Ilka B. Leite (org.), *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: ABA-NUER, 2005.

O'DWYER, Eliane C. “Laudos Antropológicos: pesquisa aplicada ou exercício profissional da disciplina? In Leite, Ilka B. (org.), *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: ABA-NUER, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Os instrumentos de bordo: expectativas e possibilidades do trabalho do antropólogo em laudos periciais”. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia e HELM, Cecília M.V. (orgs.), *A perícia antropológica em processos judiciais*. Florianópolis: ABA: EFSC, 1994.

SILVA, Aracy L. da. 1994. “Há antropologia nos laudos antropológicos?”. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia e HELM, Cecília M.V. (org.), *A perícia antropológica em processos judiciais*. Florianópolis: ABA: EFSC, 1994.

SOUZA, C. A. R.; SILVA, F. B. Diálogos entre redes e fóruns de promoção e proteção dos direitos da criança e adolescentes: perspectivas e desafios a partir da Resolução n. 181/2016 do CONANDA. *Revista Brasileira de Direito da Criança e do Adolescente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 125-145, jul./dez. 2018. pág. 15/17.

WIPO Report on Fact-finding Missions on Intellectual Property and Traditional Knowledge (1998-1999), [www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/tk/768/wipo\\_pub\\_768.pdf](http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/tk/768/wipo_pub_768.pdf)

# EDUCAÇÃO, DIREITO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*Lúcia Fernando Dassala Chipuca<sup>238</sup>*

*Augusto Domingos Chipuca<sup>239</sup>*

*Fernando Ilídio da Silva Ferreira<sup>240</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas para com crianças desde bebés  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O artigo sobre educação, direito e desenvolvimento da criança, se baseia na questão: que importância tem a educação para a formação da cidadania da criança? Através da pesquisa narrativa, auxiliado por métodos de nível teórico e de nível empírico direcionada aos pais, conclui que, a escola é tida como local de aquisição de valor para a educação e desenvolvimento de atitudes e de valores para a convivência social.

Palavras-chave: Criança. Educação. Direito. Desenvolvimento

---

<sup>238</sup> ISCED-Benguela, Doutorada pela (Universidade de Granada). Professora do (ISCED), Benguela/Angola. Contato: luciachipuca@hotmail.com.

<sup>239</sup> ISCED-Benguela, Doutorado pela (Universidade de Granada). Professor do (ISCED), Benguela/Angola. Contato: augustochipuca@hotmail.com.

<sup>240</sup> Instituto da Educação-Braga, Doutorado. Professor da (UMinho), Braga/Portugal. Contato: filidio@ie.uminho.pt.

### Introdução

A escola é um espaço privilegiado para a formação do cidadão a todos os níveis. A escola tem a honrosa responsabilidade de dar respostas às exigências da sociedade, preparando as crianças para que um dia tenham um papel efetivo na sociedade onde estão inseridas. A educação realiza uma função essencial no desenvolvimento dos indivíduos desde a tenra idade, o que permite o desenvolvimento das sociedades. Segundo o artigo 21º da Lei 32/20, Lei de Base do Sistema Educativo a “educação pré-escolar é a base da educação, que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor [...]” (Angola, 2020). No âmbito das ciências e no nível etário das crianças em jardim-de-infância se deseja dar oportunidade de analisar e compreender um conjunto de situações que ocorrem no quotidiano e no meio que as rodeia. É neste contexto que as práticas educativas em jardim-de-infância demandam qualidade, gerando oportunidades educativas.

A universalidade da educação da criança em idade pré-escolar ocorre de forma holística porque ela aprende e se desenvolve, muitas vezes, conseguindo estimular em si mesma curiosidade através da mídia, integrando as tecnologias no mundo infantil, criar relações de dependência com os adultos que lidam com ela no dia-a-dia.

Nota-se uma diferença muito grande entre as crianças que frequentaram o pré-escolar e ingressam no ensino primário e as crianças que saem de casa diretamente para começarem a escrever, tanto em termos psicológicos, cognitivos quanto em termos de destreza, o que evidencia cada vez mais a importância e contributo da educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança.

De acordo o 27º artigo da Lei nº 32/20, Lei de Base do Sistema de Ensino, o ensino primário decorre num período de 6 (seis) anos e para tal, são admitidas crianças que completam 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula (Angola, 2020). Assim sendo, o Ensino Primário firma-se como fundamento do ensino geral pois a sua conclusão com sucesso passa a ser condição indispensável para a frequência do ensino subsequente.

No artigo 21º da Constituição da República de Angola, estão consagrados os direitos da criança como um Direito Fundamental e, para garantia deste direito, o estado, a família e a sociedade estão constitucionalmente obrigados a criar condições com vista a educação integral e harmoniosa da criança, a proteção da sua saúde física e mental, bem como para o seu pleno desenvolvimento (Angola, 2012).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Angola é uma antiga colónia de Portugal que se situa na costa ocidental da África com aproximadamente 20 milhões de habitantes. O país viveu tempos de guerra para que alcançasse a sua independência até 1975<sup>241</sup>.

Depois da independência, Angola ficou envolvida numa lamentável guerra civil armada que durou cerca de 30 anos até 2002. Os cerca de 30 anos de guerra levaram o povo a um declínio consubstanciado em diversas consequências socioeconómicas. As diversas consequências dos conflitos armados vivenciados foram refletindo-se nos vários indicadores de desenvolvimento do país. O Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) afirma que a população angolana tem uma expectativa de vida equivalente a 51,5 anos com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.508, considerado um dos mais baixos a nível do mundo<sup>242</sup>. Estes indicadores, querendo ou não acabam afetando o estado socioeconómico e emocional de muitas famílias angolanas e concomitantemente no crescimento, educação e desenvolvimento das crianças, configurando violação flagrante dos seus direitos. Por todas as razões anteriormente elencadas, julgamos pertinente este trabalho, quer pelo facto de revelar novidade em relação às definições de diferentes autores que a constituem assim como também os testemunhos dos futuros professores sobre aspetos que têm a ver com a educação, direitos e desenvolvimento dos alunos dos seis aos onze anos nas escolas primárias.

---

<sup>241</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 publicado pelo PNUD desde 1990. Nova York. 2013. Disponível em: <https://hdr.undp.org>.

<sup>242</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 publicado pelo PNUD desde 1990. Nova York. 2013. Disponível em: <https://hdr.undp.org>.

#### Desenvolvimento Teórico

A educação pré-escolar: é o nível escolar estabelecido deliberadamente para oferecer condições ótimas que propiciem o desenvolvimento da criança antes dos 6 anos de idade e sua integração social (Tobin, Wu e Davidson, 1987).

A educação é um processo educativo que cumpre um seguimento lógico de atividades sistemáticas nas quais interagem educadores e crianças com vista a construção sólida e consciente de conhecimentos, hábitos e habilidades para o desenvolvimento de cidadãos íntegros. Para tal, é necessário se ter em conta os direitos da criança em ambiente escolar e não só, destacar a provisão que se refere ao direito à alimentação, abrigo, proteção, saúde, liberdade de expressão e a educação, entre outros.

Historicamente falando, notamos que a educação pré-escola, criada no século XX para os filhos da burguesia, assumiu no setor público funções de fase preparatória para o ensino fundamental. Hoje em dia, tem buscado uma identidade própria dentro do sistema de ensino. Os jardins-de-infância têm adotado uma concepção de ensino individualista e separada do contexto social. É notório que o processo de aprendizagem é sistematizado através de atividades descontextualizada e pouco significativa dentro de rotinas rígidas, sem consideração das especificidades da faixa etária. A educação infantil, atualmente, ainda, carrega em si a dicotomia entre creche e pré-escola, pois a concepção vigente relaciona a pré-escola como instrumento de apoio ao ensino básico, enquanto a creche vincula-se à assistência de crianças por pouco tempo dos pais trabalhadores sem alguém em casa para cuidar das mesmas (Oliveira, 2002).

Atualmente, as escolas infantis são tidas como uma exigência da vida social no complemento da acção da família, assim como na materialização dos seus direitos, das mulheres e das próprias crianças. A República de Angola é um país da costa ocidental de África que durante o século XIX e fundamentalmente no século XX, tornou cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da leitura, escrita e cálculo.

O ano 1839 tornou-se histórico para Portugal pois, foi nesta altura em que foi criada a primeira escola normal ou seminário central de mestres, porque eram escolas que davam a norma docente, e funcionaram na altura como os primários/modelo, onde a outro nível se estudava a norma didática, que deveriam seguir todos aqueles que queriam dedicar-se ao ensino das crianças. As escolas normais surgem, como instituições encarregues de assegurar uma formação inicial suficiente aos educadores do ensino primário. Todas estas ações são tidas na educação para se perpetuar o direito e desenvolvimento da criança em todas as vertentes num ambiente harmonioso e sadio (Garcia, 1999). Uma das condições básicas para o bom crescimento e desenvolvimento integral das crianças, é o direito a proteção ou seja, a não sofrer abusos de nenhum tipo porque muitas vezes, são submetidas a maus-tratos ou negligências. Esta proteção deve ser proporcionada tanto pelo estado assim como pelas famílias, como primeiro núcleo da sociedade onde a criança deve sentir-se bem. Por outro lado, ao falarmos de liberdade de expressão, estaremos a induzir a participação das crianças em fóruns próprios com o direito de expressar suas opiniões e de ser tida em conta na tomada das grandes decisões que, direta ou indiretamente irão impactar a sua vida (Verhellen, 2000). O tema sobre direitos da criança constitui novidade por ser atual na história da humanidade, porque não se reconhecia nelas valor algum que permitisse atribuir-lhes direitos e especificidades de desenvolvimento, até nos finais do século XIX. Para a confirmação da concretização do princípio constitucional, na Lei 25/12 sobre a proteção e desenvolvimento integral da criança, o estado angolano homologou um pacote legislativo, reforçados com compromissos políticos e sociais, de carácter multissetorial, para promover e assegurar os direitos da criança à sobrevivência, ao desenvolvimento integral, à participação e à proteção, a crianças menores de 18 anos, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, condição física e psíquica ou qualquer outra particularidade objetiva ou subjetiva, relativa à criança, aos seus progenitores ou representantes legais, fazendo parte deste conjunto de medidas os “11 Compromissos” que elucidam um conjunto de

tarefas essenciais que devem ser desenvolvidas a favor da criança (Angola, 2012).

Assim sendo, enumeramos a seguir os 11 compromissos da criança: 1. Esperança de vida ao nascer; 2. Segurança alimentar e nutricional; 3. Registo de nascimento; 4. Educação da primeira infância; 5. Educação primária e formação profissional; 6. Justiça Juvenil; 7. Prevenção, tratamento, apoio e redução do impacto do HIV/Sida nas famílias e crianças; 8. Prevenção e combate a violência contra a criança; 9. Proteção social e competências familiares; 10. A criança e a comunicação social, a cultura e o desporto; 11. A criança no plano nacional e no orçamento geral do estado (Angola, 12).

Responsabilidade familiar na educação e no asseguramento do desenvolvimento da criança

Olhando para o artigo 22 da Lei nº 25/12, observamos que a criança tem o direito de ser criada e educada no seio da sua família, assim como assegurar a convivência familiar e comunitária. É igualmente da responsabilidade do estado angolano tomar medidas necessárias para que a criança não seja separada dos seus pais contra a vontade destes, a não ser que seja da responsabilidade da autoridade competente, nos termos da lei, porque cabe a família (pai e mãe) educar a criança e assegurar o seu desenvolvimento (Angola, 2012).

A importância da educação para a cidadania

A educação para a cidadania é um processo importante que envolve pais e professores, tendo em conta o cumprimento do artigo 4º da Lei de Base 32/20 do Sistema de Educação que orienta a necessidade das escolas organizarem o currículo nas vertentes a nível explícito, quanto o currículo a nível implícito, com o propósito de promover nos alunos uma formação pessoal e social, que os leva a compreenderem e a apreciarem a justiça no desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas assim, como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens de forma sistemática e contínua, com o fim de elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico (Angola, 2012).



Assim sendo, a estrutura curricular lança à escola o desafio de melhoria do desenvolvimento integral das crianças para consubstanciar-se no desenvolvimento socioeconómico do país.

#### Metodologia

No desenrolar desta pesquisa fez-se uso da pesquisa narrativa de tipo narrativo que apoiou-se no paradigma qualitativo, utilizando entrevistas que possibilitaram a descrição da educação e desenvolvimento das crianças em idade escolar. A recolha de informações foi feita com base na aplicação de um guião de entrevista, onde cada interveniente partilhou suas experiências enquanto pai e/ou encarregado de educação, como professor e/ou estagiário.

Antes da aplicação do instrumento foi contactada a direção da escola para a permissão desta investigação. O projeto de investigação teve a aprovação do comissão de ética para a investigação em ciências sociais da instituição superior onde estudam os estagiários. Previamente, isto é, antes de se levar a cabo a entrevista, as questões relacionadas com os objetivos da investigação e os aspetos éticos, foram clarificados pelos investigadores. Posteriormente, foi realizada a gravação autorizada que foi a seu tempo transcrita.

Da investigação participaram os seguintes elementos:

Participantes	Quantidade	Escola de Aplicação	Idade	Classes
Professores	05	Do ensino primário na zona F do município de Benguela	Compreendida entre os 22 aos 50 anos de idade	Da iniciação a sexta classe
Estagiários	5			
Pais e Enc. educação	3			
Total	13			

Através do método narrativo foi possível refletir e esclarecer experiências vivenciadas pelos participantes no exercício profissional, como professores e iniciantes da docência no subsistema do ensino primário, tendo sido exteriorizados elementos que consideramos

relevantes quanto a educação, direitos e desenvolvimento das crianças. Segundo a Fundação Carlos Chagas, a investigação narrativa visa avaliar os processos de interpretação das experiências de cada profissional. O uso das narrativas catapultam a implementação de inovações na aplicação dos direitos da criança para a educação e desenvolvimento integral, pois, hermenêuticamente falando, a investigação narrativa afixa-se da perspectiva hermenêutica e o fundamento constitui-se da noção de experiência. Razão pela qual, da prática profissional dos professores e dos estagiários deste subsistema de ensino foi possível compreender o nível do cumprimento dos direitos da criança para a educação e o desenvolvimento integral (Chagas, 2023)<sup>243</sup>.

Análise e interpretação dos resultados das entrevistas dirigidas às professoras e à estagiários do ensino primário em Benguela

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas, e em seguida foi retirada a essência de cada uma delas, que foram finalmente organizadas em categorias, como se apresenta nos quadros abaixo:

#### Organização da educação e do ensino

Os dados nos mostram que as professoras entrevistadas trabalham com classes do ensino primário nomeadamente, da iniciação à sexta classe.

No que diz respeito as condições de trabalho da escola os entrevistados declaram não serem das melhores, se tivermos em conta os objectivos gerais da educação em Angola, nem contribuem para a educação integral das crianças, pelo fato de não existirem carteiras suficientes e muitas delas e muitas delas em más condições, poucas salas de aulas, visto que algumas turmas lecionam ao ar livre.

Os meios básicos de ensino são escassos, inclusive manuais para alunos e para professores.

---

<sup>243</sup> Fundação Carlos Chagas. Investigação narrativa em ciências humanas e sociais / Hervé Breton; Tradução Camila Aloisio Alves; – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. 265. p. e-book.

No tocante a segurança, constata-se que há um número reduzido de guardas para manterem a segurança dos alunos e da própria escola em si, de forma eficaz, o que tem preocupado muito a direção da escola pelo fato de estar localizada numa área com um elevado índice de delinquência.

Em relação a estratégia de ensino, os entrevistados elencam a utilização de práticas cooperativas que visam incentivar os alunos a trabalharem juntos para ajudarem-se uns aos outros na resolução de atividades, para melhorar a aprendizagem nas diversas disciplinas assim como para desenvolver o espírito de equipa. Por outro lado, verifica-se a ausência de condições para facilitar aulas utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação o que de uma certa maneira leva os professores a prática tradicional.

Do Material existente e tendo em conta as respostas das educadoras se pode constatar que o pré-escolar não tem material suficiente para poder estimular a aprendizagem das crianças. Portanto, limita-se à ficha da iniciação, o que dificulta de certo modo, o processo docente-educativo assim como o processo de aprendizagem. Sabe-se pela literatura especializada, que na idade pré-escolar as crianças aprendem através do jogo. Por essa razão, a criatividade da educadora faz a diferença mesmo quando o material é escasso. Para tal, é necessário que se faça um esforço para que a instituição tenha jogos de quebra cabeça, legos, plasticinas e brinquedos diversos.

No que respeita a função da escola como instituição social, alude-se ser responsável pela facilitação de valores que permitem desenvolver nos alunos um comportamento sadio e atitude aceitável para a convivência social.

Quanto ao nível de aprendizagem dos alunos, os entrevistados consideram aceitável, apesar de todos os constrangimentos observados na escola conforme acima descrito.

Segundo as implicações da falta de material didático no pré-escolar, para o desempenho da criança as educadoras considera que a falta de material didático tem sido um dos condicionamentos para o bom desempenho das crianças.

### Convivência social e cidadania

Olhando nas questões sobre convivência social e cidadania, os professores entrevistados revelam que, no que refere a participação dos alunos em atividades escolares é positiva e ativa porque todos eles se interessam nas dinâmicas pedagógicas.

Em relação as estratégias de ensino, nota-se ainda uma prática tradicional no exercício profissional dos professores por ausência de alguns meios didáticos e outras condições para que nas aulas se pudesse fazer uso das TICs, o que de certa forma inviabiliza ou retarda a aprendizagem eficaz dos alunos.

Em termos de respeito às opiniões dos outros, os entrevistados declaram que, os alunos costumam dar as suas opiniões assim como respeitarem as opiniões dos outros colegas.

Quanto às responsabilidades sociais, os alunos assumem as suas responsabilidades quer na escola como em casa de formas a dinamizarem a vida social e o desenvolvimento individual e coletivo de cada evolvente do processo de educação.

Das competências pedagógicas desenvolvidas enquanto estagiários, os mesmos declaram que o estágio profissional ajudou-os a tornarem-se bons professores, investigadores com capacidade de lidar com as crianças, principalmente na transmissão de valores.

No que toca a função da escola como instituição social, estes consideram que cabe tanto a escola quanto a família passar valores cívicos, ético-morais e políticos para que estes desenvolvam atitudes positivas dentro da sociedade.

### Considerações Finais

Da análise dos inquéritos por entrevista, podemos concluir que a grande maioria dos professores consideram as condições da escola pouco aceitáveis pelo estado das salas e pelas poucas condições didático-pedagógicas. Mais isto não tem inibido a participação ativa dos alunos nas várias atividades escolares. Os mesmos consideram ainda a situação de segurança da escola como preocupante,

necessitando um reforço no policiamento por quanto a escola possui apenas dois guardas.

Quanto aos pais e encarregados de educação, estes consideram que é da responsabilidade da família e da escola a transmissão de valores para que as crianças desenvolvam atitudes positivas com enfoque positivo no comportamento das crianças principalmente no respeito mútuo e na disciplina no seio da sociedade.

Os estagiários, declaram o estágio profissional como sendo muito importante porque capacita o futuro profissional na aquisição de conhecimentos práticos bem como na preparação adequada dos alunos para vida social e facilita a sua inserção no mercado de trabalho. Afirmam ainda ser uma experiência muito positiva e instrutiva.

Tendo em conta todos os constrangimentos vivenciados no dia-a-dia da escola, entende-se que os direitos das crianças têm sido beliscados, o que de certa forma acaba afetando a educação das mesmas assim como o seu desenvolvimento integral. Desta forma, não se cumpre com os onze compromissos da criança declarada na constituição angolana.

Olhando nas implicações dos materiais didáticos, as educadoras estão conscientes de que o mesmo deve ser baseado em ilustrações interessantes e outros que será de grande suporte no desenvolvimento da criança pois que a insuficiência de material didático acaba prejudicando a evolução e aprendizagem da criança.

Por este e todos os outros constrangimentos encontrados, deixamos abaixo algumas sugestões para melhoria do ambiente escolar para o bom desempenho profissional dos professores e para boa formação integral da criança:

- Preparação de condições para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pela escola para os professores e para facilitar a aprendizagem dos alunos;
- Apetrechamento e facilitação na utilização de recursos didáticos para auxiliarem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;

- Adoção de uma pedagogia diferenciada para o atendimento das particularidades dos alunos.

Referências Bibliográficas:

- CARVALHO, Maria Campos. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: Ferreira, Maria Clotilde Rosseti. Os Fazeres na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. Machado (Org.), Encontros e desencontros em educação infantil (pp. 169- 188). São Paulo: Cortez, 2009.
- Fundação Carlos Chagas. Investigação narrativa em ciências humanas e sociais / Hervé Breton; Tradução Camila Aloisio Alves; – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. 265. p. e-book.
- GARCIA, J. A. Construção Social da Indisciplina na Escola. In: Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 2005, Curitiba. II Anais... Curitiba: UTP, 2005. v. 1. p. 87-93.
- ANGOLA. [Constituição (2012)]. Constituição da República de Angola de 2012. Luanda, Assembleia Nacional. Edição Especial Atualizada. 10664/2022.
- ANGOLA. Lei nº 25/12 de 22 de Agosto de 2012. Define Regras e Princípios Jurídicos Sobre a Protecção e o Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República. I Série - Nº152, 24 ago. 2012.
- ANGOLA. Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016. Estabelece os Princípios e as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. I Série - Nº 170, 7 out. 2016.
- ANGOLA. Lei nº 32/20 de 12 de Agosto de 2020. Altera a Lei nº17/16, de 7 de Outubro Sobre os Princípios e as Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. I Série . Nº 123, 12 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. Acesso em: 29 nov. 2023. 2002.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 publicado

pelo PNUD desde 1990. Nova York. 2013. Disponível em:  
<https://hdr.undp.org>.

TOBIN, Joseph., Wu, David e Davidson, Dana. Pré-escola em três culturas: Japão, China e Estados Unidos. Imprensa da Universidade de Yale. 1989.

VERHELLEN, Eugeen. Convenção sobre os direitos da criança. 3. ed. Leuven: Garant. 2000.

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EQUIDADE NO ACESSO DA CRIANÇA PEQUENA À CRECHE NA REGIÃO NORTE**

*Maria Aparecida Antero Correia<sup>244</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta alguns dados sobre as desigualdades no acesso à Educação Infantil de 0 a 3 anos da Região Norte do Brasil. Essa desigualdade tem aspectos relacionados à regionalidade, à cor/raça e renda e consolida um quadro de exclusão no acesso aos bens sociais das crianças, especificamente de determinados grupos sociais, como negros e indígenas. Diante dessa realidade, é preciso que sejam desenvolvidas e implementadas políticas públicas que considerem e atendam à demanda de inclusão nos espaços educacionais de todas as crianças brasileiras, para alcançar a

---

<sup>244</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. Contato: cidinha.antero@unir.br.



qualidade da educação com equidade e que reflita as diretrizes dos documentos oficiais brasileiros e os compromissos assumidos nas últimas décadas pelo poder em suas diferentes esferas.

Palavras-Chave: Creche; Políticas Públicas de Educação;  
Desigualdade social; Desigualdade racial.

### Introdução

A regulamentação da Educação Infantil está presente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Tem como diretriz para a formulação das políticas públicas relacionadas ao tema, a concepção de criança como sujeito de direitos, um grande avanço sobre a forma de se pensar a infância e a criança: como um ser humano rico, competente, participativo e produtor de cultura (BRASIL, 2010). Assim, do ponto de vista da formulação das políticas, o Brasil pode ser considerado um país avançado. Mas, quando a política sai do papel e vai para o campo da implementação se revelam os graves problemas estruturais brasileiros, dentre eles o grande número de crianças pequenas fora das instituições educacionais, agravado pela desigualdade regional, de cor e raça e de renda.

Um estudo de Pinto e Corrêa (2020) apontou que, no período de 1996 a 2017, o Brasil passou de 7,4% na taxa de atendimento na educação de 0 a 3 anos para 34%. No caso da pré-escola, a taxa dobrou, passando de 43% para 93% no mesmo período. No entanto, a desigualdade de disponibilização de vagas por região apresentava um grave problema na entrada do sistema educacional. A região com maiores dificuldades em implementar uma política de expansão de vagas era a Região Norte, que em 2017, mantinha vários estados com baixo atendimento: o Amapá (8%), o Amazonas (12%), Pará e Roraima (ambos com 21%) e Rondônia (22%) (Pinto e Corrêa, 2020).

Já em 2022, o atendimento no Brasil chegou ao percentual de 37,3%, e quando se observa as regiões, verifica-se a mesma disparidade de anos anteriores: Norte (20%); Nordeste (33,7%); Sudeste (44,3%); Sul (42,5%) e Centro-Oeste, 31,5% (Inep, 2023). Ao se verificar os dados por estados da Região Norte, é perceptível a continuidade do baixo

atendimento mencionado anteriormente, destacando Rondônia que apresentou queda de 4%.

Tabela 1 - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava creche (Região Norte – 2022)

Estados	Percentuais de atendidos
Brasil	37%
Norte	20,4%
Rondônia	18,3%
Acre	19,3%
Amazonas	16,7%
Roraima	22,9%
Pará	21,7%
Amapá	10,2%
Tocantins	32,3%

Fonte: Inep (2023).

O quadro de desigualdade social é grave para as diferentes regiões brasileiras. Mas, também é preciso sempre lembrar que essa desigualdade na distribuição de recursos públicos é pior para os grupos historicamente excluídos da apropriação dos bens materiais e sociais produzidos pela sociedade. Conforme Rosemberg (2012, p. 15):

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira.

É o que comprova os dados de atendimento de 0 a 3 anos por cor/raça, conforme tabela a seguir da Região Norte:

Tabela 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava escola ou creche, por cor/raça - 2022

	Indígena	Parda	Preta	Amarela	Branca
--	----------	-------	-------	---------	--------

Brasil	24,2%	34,2%	44,7%	43,9%	39,6%
Região Norte	17,6%	19,8%	32,0%	47,7%	20,3%

Fonte: Inep (2023).

Em todos os grupos étnicos/raciais a região está abaixo da média nacional, inclusive no grupo de indígenas que tem grande concentração nesse território. No caso das diferenças por renda, o quadro também é desigual com 41,6% do atendimento concentrado nos 20% mais ricos e 15,6% para os 20% mais pobres (Inep, 2023).

E, nesse sentido, é necessário pensar em políticas que estejam de acordo com cada contexto local, relacionando com o quadro geral de precarização e falta de recursos para a educação, pois

Quando se reduz a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, causa-se um impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros [...] o racismo material se sustenta também via chamadas políticas públicas 'para todos', que tratam de modo desigual pobres e não pobres (Rosemberg, 2014, p. 750).

Esse quadro muitas vezes é desconsiderado quando se pensa a Amazônia, que em alguns momentos é vista apenas como um bloco homogêneo, quando na realidade é território com vasta diversidade de grupos sociais composta por comunidades tradicionais de ribeirinhos, indígenas, negros, caboclos e quilombolas, extrativistas, população do campo e da cidade, que habitam as amazônias:

Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que têm esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania (Gonçalves, 2008, p. 09).

Ao compreender a implementação das políticas públicas preconizadas por nossos documentos oficiais no Brasil, em que pese a assimilação das creches dentro do campo da educação, existe uma luta pela disponibilização de vagas e pela necessidade de oferecer um atendimento de qualidade e democrático, que propicie de forma indissociável o cuidado e a educação, fator de cidadania e justiça social.

A grande Fúlvia Rosemberg (2012), nos chamava a atenção na discussão sobre desigualdades, para ampliarmos o foco de análise para além do hiato social entre crianças negras e brancas, mas para pensar também no hiato de idade. Se na faixa de 0 a 3 anos existe um número maior de crianças fora da escola do que em outras idades e etapas da educação básica, está consolidada a desigualdade de idade. Fator fundamental para um olhar completo sobre as políticas públicas,

E, nesse sentido, pensando no mundo do Norte, é preciso sempre reafirmar que as amazônias também são das crianças, com suas especificidades e diversidades.

#### Considerações finais

Mesmo o Brasil tendo apresentado um crescimento no número de matrículas na Educação Infantil ao longo das últimas décadas, e que a meta nacional tenha avançado, é preciso se atentar para as disparidades de atendimento entre regiões, estados e municípios, conforme apresentado neste trabalho sobre a região Norte.

Também devem ser consideradas as desigualdades raciais e de renda. Conforme afirma Almeida (2019), direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e à distribuição de renda que desconsideram o quesito raça e cor são pouco efetivas. Sem desconsiderar o papel que programas e políticas universais têm na redução das desigualdades, também é necessário um processo de (re)formulação e implementação de políticas públicas direcionadas ao combate às desigualdades regionais e raciais, de forma a promover a equidade no Brasil.

Assumir o compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária é também olhar para lugares e grupos sociais excluídos e vulneráveis socialmente sob o olhar das políticas públicas, pois o racismo e a desigualdade social se combatem na arena das prioridades políticas, econômicas e sociais que fundamentam a formulação e implementação de ações e programas que podem manter ou alterar a conformação da sociedade brasileira.

Em tempos em que se discute o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) com a meta de atendimento nas creches até 2024 de 50% da população de 0 a 3 anos, também seria importante relacionar o cumprimento dessa meta a cada do grupo social tratado de crianças de 0 a 3 anos.

#### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. [Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 17 set. 2022.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Amazônia, Amazônias. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, José Marcelino R.; CORREA, Bianca C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 10, n. 24, p. 1-27, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 12 set. 2023.

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março de 2002.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In.: BENTO, Maria Aparecida. S.(org.) Educação infantil, igualdade racial e

diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e desigualdade. Cadernos de pesquisa, 44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014.

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Contribuições de produções acadêmicas

*Margarete Cordeiro Costa Enes<sup>245</sup>  
Patrícia Maria Uchôa Simões<sup>246</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as produções acadêmicas de tese e dissertação, das políticas da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, recorte temporal de 2018 a 2022, através da metodologia da pesquisa bibliográfica descritiva. Foram identificados sete estudos que abordaram a temática. A análise destaca a ausência de políticas próprias dos municípios, a falta de participação das

---

<sup>245</sup> Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação Culturas e Identidades/UFRPE/FUNDAJ. Professora do AEE na Rede Municipal do Recife. Licenciatura Plena em Educação Física pela UPE, Brasil. Contato: [margarete25enes@gmail.com](mailto:margarete25enes@gmail.com)

<sup>246</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Pesquisadora da FUNDAJ. Docente do PPGEI/UFPE-FUNDAJ, Brasil. Contato: [pusimoes@gmail.com](mailto:pusimoes@gmail.com).

crianças com deficiência nas propostas educativas, a necessidade do trabalho colaborativo, as formações fragmentadas e a falta de articulação entre as atividades de formação continuada dos núcleos de Educação Infantil e Educação Especial.

Palavras-Chave: Política, Educação especial inclusiva, Educação infantil.

### Introdução

As atuais políticas públicas educacionais no Brasil vivem a efervescência de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência, bem como outro tipo de necessidade educacional específica (Amaral, 2017).

A partir da afirmação desses direitos, marcada nas definições da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Base-LDB, a legislação nacional passa a reconhecer o direito das crianças de zero a cinco anos à educação e o dever do Estado de oferecer Educação Infantil, em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças (Art.58), incluindo aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Na pesquisa de Bueno (1999), com a Declaração de Salamanca aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, (Declaração de Salamanca,1994, p.2).

No último Censo, em 2022, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as matrículas na Educação Infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%.



Na perspectiva desse aumento do número de matrículas, faz-se necessário perguntar, como as produções acadêmicas de tese e dissertação estão analisando as Políticas da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, nos últimos cinco anos?

Nessa perspectiva, o presente estudo, tem como objetivo de analisar as produções acadêmica de tese e dissertação, das políticas da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil. Para tal precisamos os objetivos específicos de:

- Identificar as produções acadêmica de tese e dissertação, relacionado a palavras norteadoras, Política, Educação Especial e Educação infantil.

- Investigar o que os autores falam na produção acadêmica de tese e dissertação.

- Analisar as produções acadêmicas que foram reunidas em dois eixos: políticas de acesso e qualidade e políticas de formação do docente.

Este estudo se justifica pela relevância das pesquisas das produções acadêmica, de teses e dissertação para contribuir na análise das atuais pesquisas nos últimos cinco, no período de Pandemia da COVID 19, sobre a políticas da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil.

Marco legal das políticas de Educação Especial na Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º inciso IV) e define, no Artigo 205º, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Para a educação infantil, a Constituição Federal de 1988, assegurou o direito e a garantia de acesso a todas as crianças a creches e pré-escolas nas suas comunidades, que foi concebida como dever do Estado e opção da família e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) concebe a educação infantil como a primeira

etapa da educação básica nacional, com metas e objetivos voltados não só ao cuidar como também ao educar.

No seu Artigo 206º da Constituição Federal de 1988, é estabelecido a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208º).

Também nessa década, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

É nesse contexto, o termo inclusão passa a fazer parte do discurso educacional brasileiro, no documento elaborado em 1994 no Governo de Itamar Franco, denominado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, relatando um projeto de capacitação de educadores, feito pelo Instituto para o Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência (INDEPED), dedicado à capacitação de profissionais no Brasil, onde vários tópicos foram abordados para promover a compreensão do conceito de inclusão, tais como oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular, o que é inclusão, linhas gerais para promover inclusão, envolvimento e informações de pais e modificação curricular.

Já no governo subsequente, de Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação foi aprovada em 1996, que culminou na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 58, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais 1. ”, já no capítulo V, da Educação Especial parágrafo 3o, determina que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. (BRASIL, 1996, p. 01).

Em 1998, é criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) , um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade.

Kassar (2011) salientou em seus estudos que, a partir dos anos 2000, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer onde começou a determinar a matrícula das crianças com deficiência nas salas comuns de escolas públicas, com a indicação do acompanhamento (ou não) do atendimento educacional especializado, “prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. (KASSAR, 2011, p. 72).

Na aprovada pela ONU em 2006 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, onde uns dos objetivos: [...] que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

Também em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dentre as suas ações programáticas na educação básica de:

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p.33).

Já em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI que tem por objetivo assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e que foi fortalecida pela instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 01).

### Metodologia

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando um só banco de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, desenvolvida em base de material já elaborado de teses e dissertações, para o estudo mais aprofundado das pesquisas, entre os anos entre 2018 e 2022, período da pandemia da COVID 19, usando os descritores: política, educação especial e educação infantil.

Na primeira etapa foi colocado Política de Educação Especial, foi identificado 256 estudos de várias diversas áreas, na segunda etapa, e quando utilizados os filtros Educação Especial e Educação Infantil, resultou em 11 estudos. Após a leitura desses trabalhos, foram selecionadas sete estudos, cinco dissertações e duas teses, a partir do foco na política de Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil. A segunda etapa do estudo consistiu na análise das produções acadêmicas que foram reunidas em dois eixos: políticas de acesso e qualidade e políticas de formação do docente.

### Análise dos resultados

No eixo de políticas de acesso e qualidade, a análise da produção bibliográfica revelou a importância dada pelos estudos às políticas municipais de Educação Especial na Educação Infantil (MARTINS, 2018; NASCIMENTO, 2018; HERNADEZ-POLOTO, 2018). Seus resultados apontam a ausência de políticas próprias e a adoção das políticas do governo federal. Os estudos alertam para o papel da gestão municipal de educação na sistematização das ações e na formulação do PME, considerando as diferenças de cada município.

Para Martins (2018), pesquisar sobre a Educação Infantil e a educação inclusiva foi um processo de descobertas a respeito do quanto ambas, historicamente, foram desvalorizadas e desprovidas de reconhecimento social.

Souza (2018) analisou as políticas de Educação Infantil e de Educação Especial nos PNE's de 2001 e 2014, abordando a tensão entre as forças decorrente dos embates no âmbito da sociedade civil e o modo como o Estado brasileiro está organizado. O autor aponta para o agravamento dos riscos de perdas de direitos sociais, após o ano

2016, depois do impacto do golpe contra a presidente Dilma Rousseff e com a implementação de reformas privatistas da educação. Como conclusão, o autor reconhece a importância das lutas coletivas e da resistência em torno da defesa de uma educação emancipatória, contra hegemônica e de qualidade.

Por sua vez, Nascimento (2018) afirma que foi possível perceber que os municípios têm se esforçado para atender as políticas vigentes no que diz respeito à educação especial e que, mesmo tendo um padrão quanto aos conteúdos que deve conter, o PME não deve interferir na singularidade do documento de cada contexto municipal. O autor afirma também a importância da elaboração dos PME's serem desenvolvidos de forma colaborativa entre vários setores da educação.

Morais (2022) analisou a política educacional inclusiva nas instituições de Educação Infantil, implementada no município de Maricá, no Rio de Janeiro. Seus resultados apontam para a dificuldade do reconhecimento da garantia de proteção integral em igualdades de condições e a obrigatoriedade do acesso, da permanência e do direito de aprendizagem e o desenvolvimento pleno num ambiente educacional inclusivo próximo à residência, complementado ou suplementado pelo AEE, apesar da educação de bebês e crianças com deficiências em ambiente educacional ter amparo legal. Como conclusão, o autor afirma que os caminhos para o fortalecimento e a expansão da Educação Infantil inclusiva e o fortalecimento das ações de construção de um sistema educacional inclusivo, começa pelas creches e deve ser considerada a atualização do Plano Gestor ou no Plano Plurianual do Município.

Para Hernandez-Piloto (2018), a matrícula das crianças com deficiência nas escolas regulares não é garantia de participação nas propostas educativas. Esse autor analisou os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação das crianças nos discursos de professores de Educação Especial e registrou a necessidade de avanço na concepção do direito à qualidade da educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, emancipadora e libertadora.

Os estudos de Martins (2018) e Nascimento (2018) referem-se à parceria realizada pelos municípios com outras áreas, reforçando a

ideia de promover mobilização da equipe no trabalho colaborativo em prol da qualidade do atendimento da criança com deficiência, garantindo a ela não apenas o acesso à Educação Infantil, mas, sobretudo, permanência, através da qualidade em seu atendimento, recursos necessários para sua aprendizagem, professores capacitados e ambiente acolhedor.

O segundo eixo de análise focalizou a formação docente, considerando as metas 15 e 16 do PNE 2014-2024 que preveem que todos os professores com licenciatura na sua área de atuação e ao menos 50% do quadro de discentes do ensino superior com pós-graduação ao término da validade do plano.

Sá (2018) estudou o atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo, analisou o AEE em escolas municipais de Educação Infantil e constatou a ausência do profissional responsável pelo AEE o que teve como consequência tornar o professor de sala regular responsável pelo atendimento. Apesar da nova política de educação especial prever três diferentes modalidades de AEE (contraturno, colaborativo e itinerante), a modalidade mais praticada é a itinerante, em que o próprio professor regente da classe comum realiza o AEE. Constatou-se, ainda, grande dificuldade do profissional do AEE, responsável pelo atendimento itinerante nas escolas em atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular. Como conclusão, Sá (2018) afirma que ainda vivemos uma fase de integração, na qual o aluno ainda se adapta ao ambiente escolar, diferente do que propõe uma política na perspectiva inclusiva onde o ambiente se adapta a escola.

Rodrigues (2022), refletindo sobre a formação continuada da rede municipal de ensino de Uberlândia, aponta para a dicotomia e a falta de articulação entre as atividades de formação continuada dos núcleos de Educação Infantil e Educação Especial. Acrescenta que a formação continuada na Educação infantil que é oferecida aos profissionais da rede, são fragmentadas e não permitem a construção de relações entre os docentes de níveis e modalidades distintas.

De forma geral, os estudos concluíram que a grande maioria dos professores da pré-escola terminam o curso de Pedagogia sem formação adequada para trabalhar com o público-alvo da Educação

Especial e que os processos formativos necessitam ser ampliados a todos os profissionais que trabalham na perspectiva da inclusão de crianças indicadas à Educação Especial.

#### Conclusão final

Na conclusão dos estudos sobre políticas de Educação Especial na Educação Infantil, podemos analisar o destaca na ausência de políticas próprias dos municípios, a falta de participação das crianças com deficiência nas propostas educativas, a necessidade do trabalho colaborativo, as formações fragmentadas e a falta de articulação entre as atividades de formação continuada dos núcleos de Educação Infantil e Educação Especial. Nos eixos de estudos, ao acesso e qualidade, e formação docente, revelou as desigualdades históricas envolvidas na oferta desse atendimento nessa etapa do ensino que necessitam de um olhar mais comprometido com a cidadania e o direito das crianças.

#### Referências

AMARAL, M. M. A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: Uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. Dissertação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94, pelas EC nº 1/92 a 91/2016 e pelo decreto legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. 1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos 3. Políticas Públicas

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO/CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- Brasília, DF: MEC, 2008.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p.07-25. 1999.

INEP. CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2022. Brasília-DF: Inep/MEC 2023

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F. Inclusão escolar e direito à educação de crianças público alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados. Tese, UFES, Vitória, 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, p. 61 - 79, 2011.

MARTINS, C. De A. F. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores. Dissertação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

MORAIS, J. C.. M. de. A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá / RJ. Dissertação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

NASCIMENTO, B. A. B. do. Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação. Dissertação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, L. S. As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SÁ, M. R. C. F. de. O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo. Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SOUZA, F. C. de. Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990. Tese, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.



# ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL O que dizem os documentos oficiais brasileiros

*Viviane Jaqueline Peron Ferreira*<sup>247</sup>  
*Luciana Aparecida de Araújo*<sup>248</sup>  
*Cleriston Izidro dos Anjos*<sup>249</sup>

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Com o objetivo de analisar os documentos oficiais brasileiros sob o viés da organização das práticas pedagógicas que podem nortear o trabalho de docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos, optou-se pela análise de documentos oficiais brasileiros, analisados

---

<sup>247</sup>Mestranda em Educação (Unesp-Marília). Diretora de escola na Prefeitura Municipal de Lins-SP, Brasil. Contato: vjp.ferreira@unesp.br

<sup>248</sup>Livre-Docente em Pesquisa Pedagógica (Unesp-Marília); Professora Associada (Unesp-Marília). Contato: luciana.a.araujo@unesp.br

<sup>249</sup>Pós-Doutorado em Educação pela USP; Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil). Contato: cianjos@yahoo.com.br

de forma descritiva e interpretativa. Os documentos trazem orientações que podem contribuir para a organização de práticas pedagógicas, desde que as experiências favoreçam o desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas, considerando-as como sujeito ativo nos processos, explorando espaços organizados para esse fim.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Creche.

### Introdução

Apresenta-se neste texto, o recorte dos resultados de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada junto ao curso de Pedagogia da Unesp/Marília-SP, intitulado “Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil-Creche: uma análise da produção acadêmica (2006-2021)”. O excerto apresentado objetivou analisar os documentos oficiais brasileiros sob o viés da organização das práticas pedagógicas e que podem nortear o trabalho de docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Compreendemos que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é uma fase de suma importância para o desenvolvimento infantil se constituindo como um período de ricas aprendizagens e produção de cultura por parte das crianças. Conforme Horn (2004, p. 15), “O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.” Assim, reflexões sobre as práticas pedagógicas em creches são essenciais para que as crianças possam ter seus direitos garantidos dentro das Instituições Escolares, tendo respeitadas suas vozes. Para tanto, faz-se necessária uma análise dos documentos oficiais publicados para a Educação Infantil ao longo dos anos, advindos de Políticas Públicas Nacionais e que são possíveis instrumentos norteadores da organização das práticas pedagógicas dos docentes.

### Percurso Metodológico

Metodologicamente, optou-se pela análise de documentos oficiais brasileiros disponibilizados no site <http://portal.mec.gov.br>, divulgados a partir de 2006. Esse marco temporal foi estabelecido, pois nesse ano foram publicados os Parâmetros Nacionais para a Qualidade na

Educação Infantil. Os documentos analisados foram: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (v. I e II) (2006); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006); “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995, 2009); “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (2009); “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”- DCNEI (1999, 2009), “Brinquedos e Brincadeiras de creches- manual de orientação pedagógica” (2012) e a “Base Nacional Comum Curricular” BNCC (2017). Foi elaborado um instrumento de pesquisa evidenciando os trechos dos documentos que se aproximavam da temática pesquisada com ênfase nos tempos, espaços, materiais, interações e brincadeiras. Os dados coletados foram analisados de forma descritiva e interpretativa (Bardin, 1977).

O que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre a organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil

Ficou evidente durante as análises dos documentos oficiais brasileiros, que muitos deles abrangem os diversos aspectos que estão envolvidos na organização de práticas pedagógicas, incluindo propostas de atividades, direitos das crianças, objetivos de aprendizagens, planejamento, questões estruturais e curriculares. Optou-se então, pela busca de apontamentos e/ou orientações mais específicas envolvendo a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos, cerceadas pela atenção dada ao espaço, tempo e materiais, bem como pelas interações e brincadeiras.

A indissociabilidade entre o cuidar e educar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil foi evidenciada em diversos documentos como na “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006. v.2), que abordam a importância das instituições de Educação Infantil articularem o educar e o cuidar, considerando a integralidade da criança, ou seja, seu físico, emocional, social, afetivo, cognitivo e linguístico. As DCNEI, estabelecidas na resolução nº 5 de 2009, trazem princípios,

fundamentos e procedimentos para orientação de políticas públicas e também em âmbito escolar, norteando as propostas pedagógicas escolares e curriculares. Nessa pesquisa, foi utilizada a versão publicada pelo MEC em 2010 em forma de manual. Na seção “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” constam algumas condições que as propostas devem contemplar: “[...] prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]” (Brasil, 2010, p. 19).

Analisando os aspectos referentes a tempos, espaços e materiais a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006) estabelece como meta a divulgação de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil, sendo possível verificar a atenção voltada para o espaço interno e externo e materiais. Nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006, p.19, v.1) o direito das crianças “[...] a espaços, tempos e materiais específicos” também está presente.

Os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006) orientam informações essenciais para a construção e reformas de prédios, considerando a criança que neles estará. “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (Brasil, 2006, p. 7). O ambiente onde se dá a Educação Infantil tem suas especificidades, que são promotoras de aprendizagens quando bem articuladas e organizadas.

A importância da segurança da organização espacial, adequação de mobiliários, funcionalidade, cores do local, aspectos visuais que podem gerar curiosidade das crianças, ambientes próximos que possibilitem interações entre elas, delas com o ambiente natural e seus elementos, espaços semiestruturados (para bebês), elementos estruturados em áreas amplas, inserção de brinquedos por faixa etária, objetos soltos nas áreas externas para manipulação e fantasia, a presença de áreas reservadas, espaços para os dias de chuva, arranjos internos em conformidade com a intenção do professor são algumas das orientações trazidas (Brasil, 2006).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) na dimensão 5 também tratam especificamente dos espaços, materiais e mobiliários que serão utilizados por bebês e crianças bem pequenas. Garantir a presença de materiais diversos, livros, brinquedos, com acesso e uso pelas crianças é primordial. No indicador 5.1 “Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças”, o item 5.1.1 questiona se “há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?” (Brasil, 2009, p. 51). Esses são apenas alguns dos aspectos presentes no documento, que podem possibilitar muitas reflexões por parte da equipe escolar sendo sinalizadores de elementos e práticas que precisam de atenção.

A relevância da intencionalidade pedagógica e das interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas da Educação Infantil foram identificadas em vários documentos como nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006.v.1) com ênfase no incentivo às brincadeiras e interações sociais, onde essas com pessoas variadas, juntamente com experiências diversificadas se tornam potencializadoras do desenvolvimento das crianças. Em seu v. 2, na seção que trata sobre a proposta pedagógica, foi selecionado um item que permite reflexões significativas por parte do docente, sendo o “2.1 Organizam intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres” (Brasil, 2006, p. 32).

As DCNEI (2010) endossam a essencialidade das interações e brincadeira e trazem na seção “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” que “as práticas pedagógicas” que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2010, p. 25). Tal importância também é vista no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009), que apresenta critérios para o atendimento de qualidade em creches. O primeiro direito é à brincadeira, seguido por outros também essenciais. O direito à brincadeira prevê a disponibilidade de brinquedos, se as crianças conseguem acessá-los, flexibilidade das rotinas com períodos longos garantindo o brincar de forma livre, salas

arrumadas, favorecendo o brincar espontâneo e interativo (Brasil, 2009).

As interações e brincadeiras são apresentadas como fundamentais no documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” (2012), que traz diversas orientações para profissionais da educação que atuam em creches com ênfase nas possibilidades de “[...] seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores de uma educação infantil de qualidade” (Brasil, 2012, p. 5). Esse documento explicita que as formas como são organizados os ambientes podem ou não favorecer a brincadeira, mobiliários adequados ao campo de visão das crianças favorecem suas escolhas de brinquedos, pois “A inexistência de uma organização prévia reproduz práticas espontaneístas, de um brincar pobre, sem recursos e materiais” (Brasil, 2012, p. 143).

A BNCC (2017), afirma a necessidade de intencionalidade nas práticas dos docentes na Educação Infantil pensando na criança enquanto ativa nos processos, de modo a conhecer a si e ao outro e compreender as relações com a natureza, cultura e com a produção científica. Os eixos estruturantes apresentados pela BNCC, que norteiam o trabalho na Educação Infantil são as interações e brincadeira, assim como em outros documentos oficiais analisados, devendo ser assegurado às crianças o direito de: “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (Brasil, 2017, p. 39-40).

#### Considerações finais

Foi objetivo deste texto, analisar os documentos oficiais brasileiros sob o viés da organização das práticas pedagógicas que podem nortear o trabalho de docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos. A partir da análise, foi possível compreender que os documentos publicados no Brasil voltados para a Educação Infantil, desde 2006, apresentam orientações que abordam diversos aspectos relacionados à organização da prática do professor, que se compreendidas e efetivadas dentro das escolas de Educação Infantil podem ser

potencializadoras de experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, garantido o seu direito enquanto sujeito ativo nos processos, que precisa interagir e brincar, explorando espaços organizados para esse fim, que garantam a indissociabilidade entre cuidar e educar. No entanto, a efetivação de tais orientações perpassa pela necessidade do planejamento de práticas com intencionalidade, garantindo as interações e brincadeiras como afirma Barbosa (2009, p.88), “Uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos.”

#### Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 05 fev. 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BRASIL. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 07 mar. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, v.1.2006. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, v.2.2006. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf).  
Acesso em 24 out. 2021.

BRASIL. *Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed). Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.  
Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)  
. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017, p. 33-53.  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E O NEOLIBERALISMO

## Breves considerações

*Daniella Couto Lôbo<sup>250</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

RESUMO:

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo identificar a influência das políticas neoliberais na educação infantil. Para tanto, buscou-se, na revisão de literatura,

---

<sup>250</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Docente Permanente no Programa de Pós- Graduação em Educação /Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas (FacMais). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Goiás, no curso de graduação de Pedagogia. Goiânia, Goiás, Brasil. Contato: *coutolobo@gmail.com*.

estudos já publicados em artigos científicos que contribuem para a compreensão do possível alinhamento das políticas educacionais ao projeto neoliberal nas últimas duas décadas.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Educação infantil. Neoliberalismo. Direito à educação.

A presente pesquisa em andamento objetiva identificar nos artigos científicos publicados, a influência das políticas neoliberais na educação infantil. Para tanto, buscou-se, na revisão de literatura, estudos já publicados em artigos científicos entre 2021 e 2023 que contribuem para a compreensão do possível alinhamento das políticas educacionais ao projeto neoliberal nas últimas duas décadas.

A preocupação com o presente e futuro das crianças pequenas não é algo recente remonta segundo Muller (2007) e Rizzini (2008), a infância no século XX, no Brasil, quando ela a ser responsabilidade de outras instituições, escolares, hospitalares, religiosas e de justiça. A criança<sup>251</sup> passa a ser vista como o centro das famílias, patrimônio da nação, e o futuro da sociedade depende desses herdeiros, que precisam de instrução e educação. No curso da história, as mudanças no cenário econômico, político, social, e as transformações no sistema produtivo dos países, exigiram cuidados e educação para as crianças pequenas como uma preparação para o futuro.

A história da educação apresenta que a infância, no século XIX até o momento em que passou a receber atenção e cuidados de outras instituições, as pesquisas mostram que, ao longo do tempo, a educação das crianças manteve um viés assistencialista e filantrópico. Os primeiros jardins de infância eram gerenciados por instituições privadas no Brasil, datam de 1875, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e alguns anos depois, são criados os públicos.

Da virada para o século XX até a consolidação da educação infantil, as políticas foram formuladas a partir das situações sociais constituindo bases legais e regulamentações. Em meados da década de 1920, foi criada a primeiras creches na vila operária da Companhia

---

<sup>251</sup> As famílias consideradas incapazes de cuidar de seus filhos passam a ser responsabilidade do Estado controladas pelas instituições educativas e profissionais de toda ordem para controlar desvios e a marginalização dos menores.

Nacional de Tecidos e Jutas, no estado do São Paulo, para mulheres deixarem seus filhos (Guimarães, 2017). Outro marco importante para entender o atendimento as crianças seu deu com a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, órgão vinculado ao Ministério da Educação e saúde pública. “Organismos internacionais assumem, neste tempo histórico, a definição das políticas assistenciais destinadas à infância nos países subdesenvolvidos, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946.” (Guimarães, 2017, p.107).

Na década 1950 e 1960 identifica-se perpetuação do caráter assistencialista e a influência de órgãos internacionais nas políticas voltadas para a infância no Brasil se evidenciam na iniciativa do Departamento Nacional de Educação ao apresentar o Plano de Assistência à Pré-escola em 1967. Nesse contexto, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e para a Adolescência (Unicef) desempenhou um papel significativo, oferecendo orientação em questões relacionadas à saúde e nutrição, antes de expandir seu âmbito de atuação para a esfera da educação infantil. Para justificar a interferência internacional norte americana no Brasil e outros países:

as teorias elaboradas nos Estados Unidos e na França sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada dos problemas sociais (Oliveira, 2002, p. 81).

As teorias supracitadas tratam da criação de propostas de educação compensatória<sup>252</sup>, preparando crianças de creches e pré-escolas para a alfabetização subsequente, processo que coincidiu com mais mulheres entrando no mercado de trabalho, aumentando a demanda

---

<sup>252</sup>Por outro lado, percebe-se a invisibilidade das ações destinadas as creches e pré-escolas, em sua maioria, foram desenvolvidas Projeto Casulo. À época, criado pelo MEC, o projeto foi implementado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA. De caráter filantrópico, organizado em muitos municípios brasileiros, atendia crianças durante um período de 4 a 8 horas diárias, liberando as mães para o trabalho. Chegou a atender 300 mil crianças no ano de 1981 e 600 mil em 1983 (Rosemberg, 2006).

por creches e padrões igualitários e levando, também, à criação de creches em empresas (Oliveira, 2002).

Nos anos 1970, o neoliberalismo ganhou força, promovendo a livre concorrência e a redução do Estado na economia ocidental, o que abriu caminho para o capital estrangeiro na América Latina e levou à internacionalização da economia brasileira. Nas décadas seguintes, o neoliberalismo moldou a educação brasileira, enfatizando a formação para o mercado de trabalho, resultando em uma escola alinhada com as demandas globais. A “instituição escolar, como parte integrante do tecido social, não está isenta dessas influências, quando na verdade ela mesma exerce ou ao menos favorece a participação desses atores na lógica neoliberal” (Raasch et al., 2020, p. 5).

O governo brasileiro estabeleceu acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) durante o período militar como forma de alinhar o Brasil com o capital internacional, permitindo que os membros da USAID atuassem na reestruturação da educação do ensino primário, na reforma do segundo grau (lei n.5.692/71) e na reforma universitária (lei n. 5540/68). Assim, a agência desenvolveu cursos de treinamento para professores e técnicos, supervisionou a editoração dos livros com controle dos conteúdos e também distribuiu livros técnicos e didáticos. “Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional” (Clark; Nascimento; Silva, 2006, p. 5). A continuação sendo oferta

Em princípio, a educação estava ligada à UNESCO, com foco em programas educacionais, desenvolvimento científico e objetivos culturais pós-guerra. Após a saída dos EUA da UNESCO, em 1984, o Banco Mundial assumiu esse papel, direcionando a educação como estratégia político-econômica para países em desenvolvimento.

Com a Constituição de 1988, o Brasil garantiu o direito à educação desde o nascimento, com ênfase na educação infantil em instituições públicas, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - lei n.9394/96) estabeleceu a gratuidade da educação infantil até os cinco anos de idade, ao passo que o Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990) reforçou a proteção à infância. Nesse sentido, foram criados documentos<sup>253</sup>, leis e decretos com o objetivo de regulamentar uma política nacional para a educação infantil.

As políticas educacionais, a partir década de 1990<sup>254</sup>, seguiram uma trajetória semelhante à economia, com propostas de reformas educacionais para atender às exigências dos organismos internacionais, as quais foram implementadas por meio de relatórios, diagnósticos e prescrições que deveriam ser adotadas pelos países da América Latina. Andrioli (2002) pontua a atuação neoliberalista do Banco Mundial e suas atribuições:

[...] são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade) (p. 4, grifos nossos).

Os princípios neoliberais concebem a educação como capital humano e a escola como uma instituição que prepara os alunos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências e necessidades dos sistemas produtivos. Na teoria do capital humano, a educação é utilitarista, considerando o ser humano como um objeto que faz parte das engrenagens da economia de mercado. Assim, ao atender às demandas do mercado e estar a serviço da economia, a educação se torna uma mercadoria, limitando a ação do Estado na garantia do direito à educação básica, enquanto a educação infantil fica a cargo dos municípios. A crianças pequenas nas instituições garantem

---

<sup>253</sup> Como os Indicadores para qualidade da educação infantil (Brasil, 2009); Diretrizes Curriculares para educação infantil (Brasil, 2010); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024 (Brasil, 2014) e outros. Em julho de 2023, foi sancionada a Lei nº14.617, instituindo agosto como o mês da infância. De modo geral, a lei apresenta a necessidade da atenção integral às gestantes e às crianças de até 6 anos de idade e prevê a importância dos investimentos na primeira infância, com vistas ao desenvolvimento das políticas e programas que visam a efetivação dos direitos (Brasil, 2023).

<sup>254</sup> No Consenso de Washington, em 1989, foram discutidas medidas de reforma para os países da América Latina em meio à crise econômica. Entre essas medidas, destacam-se a privatização das empresas estatais, a abertura para o mercado internacional e as reformas na educação, previdência social e saúde. O Banco Mundial, como organização financeira, realiza estudos, relatórios e consultorias em diversas áreas, incluindo a educação, com o propósito de promover o desenvolvimento econômico e social das nações.

também que as famílias e responsáveis possam fazer parte ou estar a serviço da lógica neoliberal.

O breve panorama apresentado justifica a pertinência da presente pesquisa. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura como base de pesquisa o portal de periódicos da Capes, artigos entre 2021 e 2023. Para tanto, utilizou os descritores políticas, educação infantil, projeto neoliberal, neoliberalismo, políticas educacionais foram selecionados 38 artigos. Após a leitura dos resumos, 12 foram selecionados para leitura na íntegra atenderam aos critérios de inclusão. A pesquisa está na fase de leitura na íntegra dos textos selecionados. De forma parcial, os resultados indicam que a educação infantil no Brasil é reflexo de mudanças sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo. Embora tenha havido avanços significativos no reconhecimento dos direitos das crianças, desafios persistem, especialmente no contexto neoliberal.

#### Considerações Finais

Espera-se que este trabalho contribua para demonstrar o quanto é necessário pesquisar e publicizar como o viés econômico do neoliberalismo imposto à educação na educação básica e a educação infantil é um fator que favorece para perpetuação das desigualdades sociais e educacionais

Os desafios são persistentes, especialmente quando consideramos as influências globais impactaram na realidade brasileira e na educação. Visto que as políticas educacionais não têm garantido o acesso das crianças pequenas e a permanência em tempo integral. No Brasil cerca de 42% crianças na faixa de 04 e 05 anos não frequentam a pré-escola por falta de vagas (Brasil, 2022).

Os movimentos em defesa dos direitos da criança chamam a atenção para a necessidade de dar visibilidade para a primeira etapa da educação básica com a implementação de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento integral e biopsicossocial da criança.

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade continue debatendo por políticas públicas que assegurem uma educação infantil de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e

contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### Referências

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 13, jun. 2002.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/53390/751375150973/>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE), 2022.

BRASIL. Lei nº14.617 de 10 de julho de 2023. Institui o mês de agosto como o mês da Primeira Infância. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14617-10-julho-2023-794416-norma-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 set. 2023.

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: 1990.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 set. 2023.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006. Disponível em:

[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4917/art9\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4917/art9_22e.pdf).

Acesso em: 12 set. 2023.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. // CORSINO, P. (org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

MÜLLER, V. R. História das crianças e das infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZINI, I. Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAASCH, P. et al. O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69077>. Acesso em: 20 set. 2023.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. // Freitas, M. C. (org.). História social da infância no Brasil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



# O COMPARTILHA- MENTO DO CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS FAMÍLIAS

**Olhares a partir de documentos oficiais**

*Keity Elen da Silva Melo*<sup>255</sup>  
*Lenira Haddad*<sup>256</sup>

Trabalho financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com as crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>255</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. Contato: [keityemelo@gmail.com](mailto:keityemelo@gmail.com).

<sup>256</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. Contato: [lenirahaddad@gmail.com](mailto:lenirahaddad@gmail.com).

## RESUMO

Este trabalho é recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, cujo tema central é o compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias. Em termos metodológicos, utiliza-se da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), para apresentar parte dos dados analisados sobre como esse compartilhamento se desdobra e é posto em documentos normativos e orientadores de creches e pré-escolas.

Palavras-Chave: Compartilhamento. Cuidado. Educação infantil. Famílias.

## Introdução

Este trabalho é recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, que tem como tema central, o compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias. Neste trabalho, pretende-se apresentar parte da análise realizada sobre como esse compartilhamento se desdobra e é posto em documentos normativos e orientadores de creches e pré-escolas.

Os documentos analisados para comporem o referido texto são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A escolha desses documentos justifica-se em virtude de a história revelar que até a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, o cuidado e a educação das crianças pequenas em nosso país eram considerados uma atribuição exclusiva das famílias, assim a educação infantil (EI) como conhecemos hoje, sendo ela complementar às ações das famílias, é um fato recente (BUJES, 2001).

As mudanças nesse cenário são incitadas pela eclosão de diferentes movimentos sociais iniciados na década de 70, tendo destaque, o Movimento de Luta por Creches - MLC, oficializado em 1979 na cidade de São Paulo, e engajado por diferentes mulheres da periferia. Esse movimento reivindicava a participação mais ativa do Estado na criação de uma rede pública de creches, bem como a participação da comunidade na sua orientação e funcionamento (HADDAD, 2016).

A pressão de diferentes setores à Assembleia Constituinte resulta na aprovação de importantes reivindicações no texto da Carta Constitucional de 1988 (HADDAD, 2016). Dentre essas conquistas, destacam-se: o artigo 208, inciso IV, que definiu como dever do Estado a garantia do “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos [...]”<sup>257</sup> (BRASIL, 1988); e o artigo 7.º, inciso XXV, que estabeleceu esse atendimento como um direito de pais e mães trabalhadores, urbanos e rurais, “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”<sup>258</sup> (BRASIL, 1988).

Saltos importantes foram dados para a educação das crianças a partir da aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, como: a inserção de creches e pré-escolas ao âmbito dos direitos educacionais, representando um grande passo para a superação do caráter assistencialista que predominou os programas destinados às crianças de 0 a 6 anos no país (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001; HADDAD, 2016). Chama atenção, ainda, que além da consolidação do direito de todas as crianças à educação, essa também é assinalada na CF/1988 como um direito das famílias. Com isso, a educação das crianças deixa de ser uma responsabilidade única e exclusiva das famílias e passa a ser compartilhada com a esfera pública - o Estado.

#### Encaminhamentos metodológicos

Este trabalho orienta-se pelos princípios da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), e se utiliza de documentos como a principal fonte de dados.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 46) a análise documental consiste em uma estratégia metodológica que permite a identificação de “problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”.

---

<sup>257</sup> Redação alterada pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, que dispõe “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2016, p. 124).

<sup>258</sup> A mesma Emenda Constitucional n.º 53/2006 traz outra alteração: “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2016, p. 19).

A análise dos documentos que integram este texto engloba informações como: breve descrição do contexto em que o documento foi elaborado e publicado; objetivos; e discussão dos excertos que sinalizam orientações/menções acerca do compartilhamento do cuidado e da educação das crianças entre poder público e famílias. A identificação desses excertos nos documentos se deu pela busca de algumas palavras-chave, sendo estas: “família(s)”, “pais/mães” e “responsáveis”. Logo depois, cada documento foi lido na íntegra.

O compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias: O que dizem documentos oficiais?

O primeiro documento que integra a análise é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que regulamenta a educação brasileira. O período de implantação e aprovação dessa Lei foi marcado por transformações nas concepções de Estado e de políticas sociais, fato decorrente de razões econômicas e demográficas que permearam a década de 90 (ROSEMBERG, 2008).

Com a LDB/1996, a EI passa a integrar o sistema de ensino ao lado dos demais níveis da educação apresentando, em seu Art. 29, a função da EI e público-alvo: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Destaca-se que a ideia de complementariedade posta na LDB/1996 abre caminhos para espaços e diálogos contínuos que visem trocas sobre as experiências das crianças nos diferentes ambientes que participam, bem como coloca em evidência a necessidade de conhecer as crianças e suas famílias, que são diversas e plurais, têm interesses e necessidades distintas.

Em continuação à análise do texto da Lei, merece atenção o Título IV, que compreende a organização da educação nacional, no qual o tema relacionado a famílias aparece três vezes; no primeiro momento, atrelado aos estabelecimentos de ensino, que são incumbidos perante a Lei de “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando

processos de integração da sociedade com a escola”, Art. 12, inciso VI (BRASIL, 1996); o segundo, incluído ainda nesse artigo, traz a responsabilidade de informar pai, mãe e/ou responsáveis sobre a frequência, o progresso da criança e a execução da proposta pedagógica da escola, Art. 12, inciso VII (BRASIL, 1996). No terceiro momento, o Art. 13, inciso VI, encarrega os docentes a colaborarem “[...] com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996).

Segundo Resende e Silva (2015), o artigo 12 - inciso VI e o artigo 13 - inciso VI, da LDB/1996, preconizam que independentemente da demanda por parte da comunidade, as interações escola e família constituem-se em uma atribuição legal da instituição educativa.

O segundo documento compreende a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (PNEI), que tem como finalidade estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a EI, assim como fomentar o processo democrático na implantação das políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2005). Lima e Silva (2015) destaca que esse documento incorpora questões importantes para a EI, as quais vinham sendo debatidas na época de sua elaboração pelos atores estatais e não estatais, refletindo assim consensos.

No tocante às diretrizes assinaladas pela PNEI, as famílias aparecem em três momentos, dos quais dois merecem destaque. No primeiro, o termo família aparece associada à função da EI que “[...] é diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2005, p. 17). No segundo momento, aparece associada à educação das crianças com necessidades educacionais especiais, em que é afirmado que essa deva acontecer em conjunto com a família e a comunidade.

Nos objetivos propostos pela PNEI, orienta-se o fortalecimento das relações entre instituições de EI e famílias. Nas metas, as famílias são citadas em parágrafo que firma a criação de programas de orientação, assistência e apoio aos pais com filhos entre 0 a 6 anos (BRASIL, 2005).

No campo das estratégias, a PNEI instiga a formulação de duas ações que envolvam as famílias, quais sejam: I) a criação de programas que visem fortalecer as funções distintas entre famílias e instituição no que toca o cuidado e à educação das crianças; e II) o apoio a momentos de formação para as famílias e comunidades (BRASIL, 2005). Como recomendações, a PNEI ressalta que a prática pedagógica na EI deve considerar os saberes produzidos no cotidiano dos diferentes atores da EI, pais, crianças, professores e outros. Além disso, recomenda que esses atores participem da elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2005).

O terceiro documento refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). O debate sobre sua formulação teve início no ano de 1998, sendo aprovada a Resolução que a instituiu em 1999. Em 2009 essas diretrizes foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB/MEC n.º 5/2009. O processo de elaboração desse documento contou com contribuições de diferentes atores da sociedade civil, como grupos de pesquisa, sindicatos, entidades não governamentais e outros. Trata-se de um documento com caráter mandatário, que têm como objetivo estabelecer diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI (BRASIL, 2010).

A referência à família está posta na concepção de proposta pedagógica. O documento afirma que as instituições de EI devem garantir plenamente o cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica e para isso devem assumir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 17). Observa-se que, além da ênfase na função sociopolítica e pedagógica dos centros de EI, um novo termo é apresentado envolto na relação com as famílias, “o compartilhar”.

A referência à família também aparece associada aos objetivos de efetivação das propostas pedagógicas das unidades de EI. O documento assinala que essas devem prever condições com espaços, tempos e materiais que assegurem participação, diálogo e escuta das famílias bem como o respeito e valorização de suas formas de coexistirem.

No item avaliação, as DCNEI orientam à criação de procedimentos específicos para que as famílias conheçam o trabalho realizado na instituição com as crianças, seu desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2010).

O quarto documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Importa enfatizar que esse documento foi homologado pós-golpe parlamentar vivenciado no país no ano de 2016, o que resultou no cessamento de debates acerca de sua elaboração (PEREIRA, 2020). Além disso, a BNCC, foi “[...] financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucros” (PEREIRA, 2020, p. 75). Esse documento, ainda, tem caráter normativo.

Adentrando ao texto que compete a EI, a BNCC enfatiza que a creche e a pré-escola, na maioria das vezes, apresentam-se como a primeira separação entre a criança e a família. Assinala que a vinculação entre cuidar e educar consolida-se nas instituições de EI com o acolhimento das vivências e conhecimentos das crianças construídos no lar e articulados às propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

O documento postula que, para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças sejam potencializados, são necessários o diálogo e o “compartilhamento” de responsabilidades com as famílias. Dessa forma, a unidade educativa precisa “[...] conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 36-37). Por fim, as famílias são citadas ao lado de um dos cinco direitos de aprendizagens firmados pela BNCC, qual seja, o “conhecer-se”, em que é posto como direito à criança conhecer-se e construir uma imagem positiva de si e do grupo de pertencimento (BRASIL, 2018).

#### Considerações finais

Os excertos comentados da LDB/1996 apontam as unidades educativas como responsáveis na criação de canais de comunicação com as famílias e no incentivo de sua participação na instituição.

Assim como a PNEI/2005, o processo de construção do texto das DCNEI/2010 se deu em meio a um contexto democrático,

assentando-se em uma concepção de relações horizontais, desse modo, são apontadas orientações para que as instituições de EI fortaleçam as relações com as famílias e criem/planejem espaços e tempos para que elas participem.

No tocante à BNCC/2018, esse documento menciona orientações mínimas enfatizadas nas DCNEI/2010, mas não avança nas implicações práticas do significado de uma educação e cuidado complementar e compartilhada com as famílias.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. 4a ed. Editora: CRV, Curitiba, 2016.

LIMA e SILVA, I. C. de A. Rede de políticas públicas na educação infantil. 37º Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, 2015 – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4478.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. - Rio de Janeiro: E.P. U., 2018.



PEREIRA, F. H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>. Acesos em: 15 ago. 2023.

RESENDE, T. de F; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação brasileira (1988-2014). Rio de Janeiro. Ensaio aval. Pol. Publ. Educ. v.24, n. 90 p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. // MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-78.

# O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Clarisse Torres de Oliveira<sup>259</sup>  
Zilda Gláucia Elias Franco<sup>260</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O texto tem como objetivo analisar documentos legais, que contêm orientações relacionadas à Educação em Ciências, com vistas ao trabalho pedagógico na pré-escola. Trata-se de uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e com análise documental. As orientações do currículo apresentam objetivos e diretrizes para a Educação em Ciências e dão espaço para que a Ciência se faça presente na rotina das crianças por meio de observações, diálogos,

---

<sup>259</sup> Pedagoga. Professora da rede privada. Humaitá, Amazonas, Brasil. Contato: [clarisseoliveira818@gmail.com](mailto:clarisseoliveira818@gmail.com).

<sup>260</sup> Doutora em Educação (PUC-SP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do PPGECH da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Humaitá, Amazonas, Brasil. Contato: [zildaglaucia@ufam.edu.br](mailto:zildaglaucia@ufam.edu.br).

brincadeiras e experimentos, desenvolvendo conceitos científicos de forma crítica e consciente.

Palavras-chave: Criança. Educação em Ciências. Currículo. Prática Pedagógica.

### Introdução

Este texto é o recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Educação em Ciências na Educação Infantil: um estudo de caso em turmas do Pré I e II no município de Humaitá-AM*, desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN, cujo objetivo é analisar documentos legais, que contêm orientações relacionadas à Educação em Ciências, com vistas ao trabalho pedagógico na pré-escola. Trata-se de uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com análise documental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantem o ensino de Ciências na Educação Infantil, estabelecendo o currículo como conjunto de experiências em que serão desenvolvidas práticas que proporcionem conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, possibilitando o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2010).

Assim, a Educação em Ciências pode muito contribuir para o desenvolvimento social e intelectual dos pequenos, pois as crianças estão a todo momento tentando entender o mundo natural e social. Lima e Loureiro (2013, p. 15) descrevem que “As crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grande interesses pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquês as coisas são como são”. Na prática pedagógica, os autores reforçam ainda como é importante garantir o acesso à Educação em Ciências, pois ela está presente nos diferentes contextos, e ter acesso à ciência é, muitas vezes, uma questão de sobrevivência.

As atividades com intencionalidade educativa têm a capacidade de proporcionar às crianças interações para uma vida em sociedade, com o próximo, com a natureza e com o conhecimento científico. “Oportunizar o ensino de Ciências na Educação Infantil ainda colabora para que as crianças se reconheçam como parte do mundo em que

estão inseridas e para que possam solucionar problemas da sua vida cotidiana” (Lima; Loureiro, 2013, p. 15). A Educação em Ciências possibilita respostas às curiosidades e aos questionamentos, naturais nessa faixa etária.

Breve contexto da legislação sobre a Educação em Ciências na pré-escola

Os avanços relacionados às legislações que amparam a Educação Infantil ocorreram de maneira gradativa. Essas legislações regulam o sistema educacional, estabelecendo padrões e direitos que devem ser garantidos. Apresentaremos, de forma breve, o que orienta algumas dessas legislações acerca da Educação em Ciências na Educação Infantil.

É sugerido pelas DCNEI (Brasil, 2010) que o espaço e o ambiente possibilitem a efetivação dos objetivos da escola, promovendo interações e acesso a materiais que desenvolvam suas dimensões expressivo-motoras, estimulando interações com outras crianças e até mesmo com espaços internos e externos das salas de referências. Um de seus princípios éticos destaca “[...] autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 16).

Nas práticas pedagógicas sugeridas, foram encontrados assuntos que envolvem a Educação em Ciências, abrangendo o incentivo à curiosidade, à investigação, possibilitando a relação do meio ambiente natural e até o uso consciente das tecnologias. Nesse sentido, o currículo deve adotar dois eixos norteadores que possibilitem a interação e a brincadeira, garantindo experiências que proporcionem aprendizagens associadas ao cuidado pessoal, à saúde e bem-estar; incentivem a curiosidade, em que elas possam explorar os espaços, a natureza, questionar, conhecer, preservar e cuidar da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra (Brasil, 2010).

São ações que devem se manifestar no cotidiano da escola, aproximando as crianças das condições de vida, de conhecimentos não distantes de suas realidades, os quais são importantes não só

para aprender Ciência, mas principalmente para o desenvolvimento infantil. Para tanto, a DCNEI recomenda que essas atividades sejam integradas à proposta curricular das instituições de Educação Infantil. Um ponto relevante a ser ressaltado nas diretrizes é que não deve haver a “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 30), tendo em vista que a criança é um ser em desenvolvimento e cada fase sua precisa ser respeitada. O texto mencionado corrobora a seguinte afirmação: “Não acredito que estamos formando o cidadão do futuro: acredito, sim, que estamos, no dia a dia, convivendo e atuando com crianças que são cidadãs hoje, e como tal precisam ser respeitadas” (Kramer, 1995, p. 116-117).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP n.º 1, 9 de agosto de 2017, regulamenta a educação e aponta quais serão as aprendizagens essenciais que precisam ser trabalhadas. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil são descritos em seis tópicos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, bem como os campos de experiência.

Entre os direitos estabelecidos, o explorar e o expressar estão mais envolvidos na Educação em Ciências, por exemplo, no que diz respeito ao explorar, trabalham-se as formas, os elementos da natureza, as cores, as texturas, entre outros temas. Com relação ao expressar-se, pode-se ocupar com a criatividade, característica fundamental para a aprendizagem da Educação em Ciências, pois as crianças criam hipóteses, opiniões e fazem descobertas sobre o meio em que vivem. Tópicos essenciais para explorar os conhecimentos presentes na Educação em Ciências.

As possibilidades de aplicar a Educação em Ciências à Educação Infantil são inúmeras. No campo: o eu, o outro e o nós – pode ser trabalhada a realidade do outro de maneira que percebam o corpo humano, suas diferenças e necessidades, responsabilidades, a relação com a natureza, entre outros. Podem ser investigadas as várias formas como nosso corpo se movimenta, podendo explorar as características de animais, imitando o modo como eles se articulam e gesticulam no campo: corpo, gestos e movimento. Podem-se explorar as formas na observação da natureza, suas cores e sons,

contemplando e descobrindo como ela faz parte do nosso dia a dia por meio do campo: traços, sons, cores e formas.

No campo: escuta, fala e pensamento – pode-se trabalhar com a contação de histórias sobre diversos temas das Ciências que despertem a curiosidade e a imaginação, a cultura local, estimulando a criança em sua linguagem verbal, ouvindo e respeitando o outro. Por fim, no campo: espaços tempos, quantidades, relações e transformações – identificamos muitos temas da Educação em Ciências, percebendo os fenômenos naturais, compreendendo o mundo a sua volta, a importância de hábitos saudáveis e de suas relações e responsabilidades com o meio em que vive.

A Educação em Ciências é um espaço favorável para o desenvolvimento de conhecimentos que consideram o corpo, os movimentos, as cores, os sons e a imaginação, em que as atividades experimentais possibilitam os direitos de aprendizagem que certamente contribuem para a compreensão dos conceitos e para seu desenvolvimento cognitivo.

Levando em conta que cada Estado tem sua particularidade, o Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil (RCA), por meio da Resolução n.º 098/2019, dispõe que tem a intenção de valorizar essas peculiaridades que compõem a região amazonense.

O documento apresenta várias sugestões a serem trabalhadas na Educação Infantil, por exemplo, a percepção de mundo e a exploração de ambientes diferentes, além de perceber suas ações e transformações produzidas na natureza. Aborda aspectos que aproximam as crianças dos fenômenos naturais e que, por meio de brincadeiras e jogos, elas percebam e consigam diferenciar esses fenômenos da natureza. Devem-se dar condições para que as crianças possam experimentar e vivenciar esses fenômenos “por meio do contato com o sol, com a chuva, com a terra molhada, com a areia seca, que elas passem a questionar sobre a diversidade e a complexidade dos fenômenos da natureza” (Amazonas, 2019, p. 136).

Os documentos destacados no texto e que norteiam o currículo das instituições de Educação Infantil podem auxiliar o professor a pensar sua prática. O RCA (Amazonas, 2019) traz ainda o item contextualização, que possibilita “ver” como as atividades podem ser

trabalhadas e motivadas no espaço educativo, envolvendo o brincar, a atividade prática, vivenciando, experienciando os temas sugeridos relacionados com o cotidiano, percebendo a capacidade das crianças de aprender assuntos que achamos que elas não podem compreender. Nesse sentido, indagamos como a curiosidade da criança pode ser envolvida com a prática do(a) professor(a).

#### A Curiosidade da Criança e a Prática Pedagógica

As crianças, ao chegarem à instituição escolar, já apresentam muitas curiosidades, principalmente sobre assuntos que elas observam em seu dia a dia. A natureza faz parte da vida de cada criança, pois para ela é algo novo; desde o simples olhar uma formiga já lhe deixa com muitas perguntas e curiosidades a respeito do inseto. Por essa razão, muitos temas podem surgir na sala de aula, por exemplo: “Por que a lagartixa não cai do teto?”; “Existem plantas carnívoras?”; “Por que algumas flores exalam perfume e outras não?”; “O que aconteceria se os sapos comessem insetos até que eles acabassem?” (Brasil, 1998, p. 188). Dar esse espaço para que as crianças possam fazer suas perguntas e elaboração da resposta pode ser o ponto-chave para que o professor explore seu conhecimento e oriente sua construção.

Na maioria, são questões não muito distantes de sua realidade, e a criança vai tentando compreender todos os fenômenos que ela mais presencia em seu dia a dia. O fenômeno da chuva, por exemplo, muitas imaginam estar chovendo “porque Deus está chorando”, e os raios são porque “Deus está tirando fotos”. Quando não se explica como realmente esses fenômenos acontecem, as crianças têm a grande capacidade de dar uma resposta por meio da imaginação.

É por meio da imaginação, dos jogos e das brincadeiras de faz de conta que podemos atribuir a real representação a esses fenômenos, a partir de uma linguagem acessível, assim as crianças serão capazes de compreender e relatar como esses fenômenos tão comuns acontecem. Cachapuz *et al.* (2004) reiteram que as crianças possuem uma curiosidade natural e que são capazes de explorar situações de seu cotidiano e, por meio dessas descobertas, podem reconhecer contextos históricos e pessoais que possam estar relacionados, o que os motiva a querer saber sempre mais.

Dar valor a essas curiosidades pode gerar planos didáticos que dependerão da ação pedagógica, tornando possível preparar e desenvolver atividades em que as crianças se tornem pesquisadoras, além de que “formigas, caracóis, tatus-bola, borboletas, lagartas etc., podem ser observados no jardim da instituição, pesquisadas em livros ou mantidas temporariamente na sala” (Brasil, 1998, p. 189). A ação pedagógica pode oportunizar a resolver e reformular ideias, auxiliar seu desenvolvimento e a aprendizagem, sem a necessidade de o(a) professor(a) oferecer respostas prontas, diante das quais a criança não necessita pensar tanto, mas principalmente de construir o conhecimento, em que gradativamente elas possam desenvolver atitudes que impliquem a forma como elas se relacionarão com o próximo, com o meio ambiente e até mesmo com seu bem-estar.

Além disso, é necessário compreender que as crianças chegam à instituição com suas experiências culturais e sociais, daí ser fundamental que a prática seja criativa e de acordo com a necessidade. Por conseguinte, a aprendizagem se torna mais significativa por meio da troca de experiências entre as crianças com o(a) professor(a), em busca de superar obstáculos e barreiras, refletindo, interagindo, levantando hipóteses e avaliando as dificuldades, podendo solucionar os problemas de forma harmoniosa. Práticas que proporcionem às crianças a construção de conceitos, que continuem aprendendo, que possam fazer escolhas coletiva e individualmente, pois “[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (Franco, 2012, p. 170). Sendo assim, entendemos que a prática pedagógica tem a capacidade de promover conhecimento tanto para o(a) professor(a) quanto para o educando.

#### Considerações Finais

A legislação educacional apresenta objetivos e orientações para a Educação em Ciências na Educação Infantil. Dá espaço para que a Ciência se faça presente na rotina escolar, possibilita que o educador se aproprie das propostas presentes nos documentos e construa



variadas formas de tornar a Educação em Ciências presente nas turmas de Educação Infantil.

Portanto, a prática pedagógica carece promover o direito à Educação em Ciências, aguçando a curiosidade das crianças por meio de observações, diálogos, brincadeiras e experimentos e, assim, desenvolver conceitos científicos de forma crítica e consciente.

#### Referências

AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense. 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: DF: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.

CACHAPUZ, António *et al.* Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sonia. Carta a uma professora falando sobre escola e cidadania. *In*: KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1995.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. *Trilhas para ensinar ciências para as crianças*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

# DOCUMENTOS CURRICULARES MANDATÓRIOS

NACIONAL E SUBNACIONAL PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL:

**Qual(is) concepção(ões) de criança?**

*Ivanilda Dantas de Oliveira<sup>261</sup>  
Adelaide Alves Dias<sup>262</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este estudo, parte de uma pesquisa de doutorado, analisa as concepções de criança de documentos curriculares nacionais e subnacional, identificando continuidades e discontinuidades entre elas. Optamos pela abordagem qualitativa, conjugada a pesquisa documental. Constata-se que as concepções de criança presentes na Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI) e na Proposta Curricular da Paraíba - Educação Infantil é ambígua, pois, conquanto cite o conceito das Diretrizes Curriculares Nacionais para

---

<sup>261</sup> Licenciatura em Pedagogia (UFPB). Doutora em Educação (UFPB). Pedagoga (UAEI/UFCEG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Contato: *nildamas.dantas@gmail.com*.

<sup>262</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação da UFPB. João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: *Adelaide.ufpb@gmail.com*.

Educação Infantil (DCNEI), é observado que esta é vista como capital humano.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Políticas Curriculares. Criança.

### Introdução

Nas políticas curriculares para Educação Infantil estão presentes concepções de criança, advindas de estudos e pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, e que vêm contribuindo para pensar a educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses de forma mais qualificada.

A Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância, ao articular aportes teóricos de diferentes campos científicos, possibilita “captar o conjunto de aspectos envolvidos no processo educativo (social, familiar, cultural, psicológico, biológico etc.), no sentido de compreender as crianças e sua infância”. Tais conhecimentos implicam a revisão crítica de práticas pedagógicas/curriculares instrucionais que objetivam a transmissão de conteúdos e uma antecipação do modelo escolar, o que não se traduz em uma defesa por uma perspectiva espontaneísta, que contesta a importância da formação intelectual e apropriação de saberes pelas crianças. Em sentido contrário, a educação das crianças pequenas objetiva “[...] o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens [...] em atividades nas quais o adulto pode e deve dar sua contribuição sem tentar cristalizar as respostas” (Rocha, 2013, p. 374).

A teoria histórico-cultural referendada, sobretudo, pelos estudos de Vigotski e colaboradores, é outra abordagem que vem trazendo contribuições importantes para nortear as discussões sobre a criança e o currículo. Mello (2015), tendo por referência essa teoria, considera possível materializar uma educação para a infância que respeite a forma como as crianças aprendem em cada faixa etária, ao passo que promove o máximo desenvolvimento das suas qualidades humanas, possibilitando o acesso à cultura na sua forma mais elaborada. Nesse entendimento, elenca três elementos imprescindíveis à ação pedagógica: a cultura – expressa nos hábitos, costumes, ciências, técnicas, objetos materiais e não materiais; os adultos, parceiros mais experientes que ensinam, medeiam, apresentam o mundo da cultura e, por fim, a criança – sujeito da ação, ativo e capaz.

Os estudos sociológicos, ao realizar uma análise crítica do conceito de socialização, problematiza o discurso da dependência do adulto e da passividade das crianças na apropriação do mundo social, uma vez que essas “[...] não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem” [...] (Sarmiento, 2008, p. 29).

Outro autor que questiona que tão somente as crianças reproduzem comportamentos e valores dos adultos é Corsaro (2009), o qual define o termo reprodução interpretativa para elucidar como se dá a participação das crianças na sociedade, ressaltando que não se limitam apenas à imitação ou reprodução.

A partir da década de 1960, conforme Cohn (2005), a Antropologia alarga os conceitos de cultura, sociedade e de agência. A cultura passa a ser compreendida não mais como algo previamente dado através dos costumes, valores e crenças, mas como um sistema simbólico no qual os atores sociais, por intermédio de suas relações e interações, compartilham significados e dão sentido às suas experiências. Da mesma forma, a sociedade deixa de ser concebida como uma totalidade a ser reproduzida, uma vez que os atores sociais a estão sempre modificando.

As mudanças nas referidas concepções impactaram na forma de se perceber as crianças, pois, conforme Cohn (2005, p. 21), “ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializadas ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter papel ativo na definição da sua própria condição”.

A filosofia é outra área que vem tendo influência no campo da educação. Benjamin (1984) faz uma crítica ao modo como a infância é compreendida na perspectiva burguesa, apoiando-se na psicologia e na pedagogia, numa visão romantizada, que coloca as crianças como imersas numa aura de ingenuidade e cuja educação familiar e escolar buscam preservá-las, infantilizando o modo como se constituem as relações com os adultos tanto na vida cotidiana, quanto nas instituições. Em contraposição a essa concepção, as compreende a partir de sua inserção de classe, situadas cultural e historicamente; e o seu inacabamento, em vez de ser visto negativamente, traz a possibilidade da invenção, da imaginação criadora e de reinvenção do mundo.

Nesse toar, é notório que tais concepções ainda estão sendo apropriadas pelos/as professores/as nas creches e pré-escolas e nos currículos desenvolvidos nas práticas pedagógicas: a criança natural e universal, a criança como um vir a ser, a criança sujeito cultural marcada por sua classe social, etnia, gênero, que desvenda o mundo de forma lúdica, expressiva, criativa.

Nessa compreensão, no presente artigo, analisamos as concepções de criança que orientam os documentos curriculares nacionais e subnacional - DCNEI (2009), BNCC-EI (2017) e a Proposta Curricular da Paraíba-EI (s/d), na interlocução com Bardin (2016), Barbosa (2009), Cohn (2005), Corsaro (2009), Kramer (2006), Minayo (2002), Oliveira (2019), Rocha (2013), Sarmiento (2008) etc.

#### Metodologia

A pesquisa desenvolvida teve caráter qualitativo e possibilitou investigar o universo de significados, motivos e atitudes que correspondem à profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2002). Nessa compreensão, objetivamos compreender “as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico” (Trivinos, 1987, p. 130).

As fontes documentais ganharam relevância nessa pesquisa, pois concordamos com Le Goff (1996, p. 545) quando afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”, podendo ser considerado um monumento por não se constituir numa verdade.

Nesse caminho, tomamos como fonte de pesquisa as DCNEI, a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba - EI, no intuito de analisar e compreender concepções de criança(s) balizadoras das políticas curriculares nacionais e subnacional para a Educação Infantil

Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016, p. 37- 44), conceituada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem por objetivo “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou

eventualmente de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

As concepções de criança/s nas DCNEI, na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI: continuidades e descontinuidades

Os documentos curriculares são orientados por concepções que materializam determinada forma de compreender a criança, trazendo implicações para a função e a própria identidade da educação infantil. Nessa compreensão, realizamos a análise e o cotejamento da concepção de criança nos documentos curriculares: DCNEI, BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI.

Pudemos constatar que a definição de criança que orienta as DCNEI encontra-se em consonância com as contribuições dos estudos contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais que ressaltam a sua agência e seu protagonismo no processo educativo, a sua historicidade e inserção de classe, gênero, etnia, espaço geográfico, religião e outras, o seu estatuto de cidadã de direitos, o seu modo específico e singular de apropriar-se da cultura produzida pela humanidade e, a partir dela, construir com os seus pares as culturas infantis (Cohn, 2005; Corsaro, 2009; Kramer, 2006; Sarmiento, 2008). Nessa orientação, as DCNEI, no seu artigo 4º, trazem a seguinte concepção de criança:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

A BNCC-EI (2017) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI (s/d) reproduzem o artigo 4º, além de, ao longo dos documentos, em algumas seções, reafirmá-lo, embora o direcionamento de tais documentos em torno, sobretudo, do direito de aprender traga o risco de, ao invés de avançarmos na discussão sobre a criança em sua integralidade – seus interesses, necessidades, experiências, contexto sociocultural em que se insere, suas múltiplas linguagens e outros –, reduzi-la à concepção de um vir a ser, na qual está implicado um modelo de educação como preparação para a etapa seguinte.

Nesse sentido, embora a concepção de criança que orienta as DCNEI seja citada na BNCC-EI, a análise realizada por Coutinho e Moro (2017), com a qual coadunamos, revela que o documento traz como meta os objetivos de aprendizagem, compreendendo, desse modo, a criança como capital humano. Tal concepção é utilizada pelo BM e presente nas suas recomendações para a primeira infância, que, segundo Oliveira (2019, p. 117), “estão delineadas por princípios econômicos e permanecem alicerçadas na visão de educação infantil como uma etapa compensatória e preparatória para a escolarização”.

Sendo assim, precisamos estar atentos à excessiva prescritividade dos documentos curriculares nacionais ou subnacionais, a exemplo da BNCC-EI e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, que objetivam formatar um percurso de aprendizagem e aquisição de conhecimento predeterminado, por faixas etárias, para todas as crianças, no intuito de moldar um determinado modo de ser – dócil e útil, desconsiderando o tempo, as peculiaridades e as diferenças entre elas (Agostini, 2017).

Sob outra perspectiva, a concepção de criança como sujeito histórico que orienta as DCNEI vem afirmar a infância como construção social, o que nos informa que há diversas formas de compreendê-la e modos de vivê-la, a depender do tempo histórico, do lugar que habita, da classe social, da etnia, do gênero e outros, significando a criança como agente e ator social que “tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (Cohn, 2005, p. 27-28).

Em relação ao papel central da criança no planejamento curricular, este pressupõe que a criança seja considerada em seus interesses e necessidades, destacando a importância de que seja escutada e tenha garantido o seu direito a participar “de algumas definições políticas e pedagógicas da vida escolar” (Barbosa, 2009, p. 65).

Ao que nos parece, documentos como a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI, cuja organização curricular visa ao detalhamento das aprendizagens infantis a serem reguladas em tempos definidos, limitam a possibilidade para a participação da criança no planejamento curricular, destituindo-a da posição de

sujeito histórico, de direitos e ator social. Assim como Arroyo (2011, p. 93), entendemos que “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados”.

#### Considerações

Na análise realizada quanto às concepções de criança da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, pudemos constatar que, embora referendem a concepção de criança presente nas DCNEI – sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular –, há um distanciamento entre o que a caracteriza, a define e as proposições dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Desse modo, há um dissenso entre o que está dito nos documentos sobre os sujeitos crianças e a orientação sobre como devem ser operacionalizados tais objetivos nas práticas pedagógicas das creches e das pré-escolas de todo o país. Assim, evidencia-se que, nas entrelinhas, a criança é perspectivada como um vir a ser, ou, melhor dizendo, um capital humano a ser conformado cognitivamente e emocionalmente para ajustar-se à sociedade contemporânea.

#### Referências

- AGOSTINI, Camila Chiodi. As artes de governar o currículo da educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª reimp., Lisboa. Portugal: Edições 70, 2016. BRASIL.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível



em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 agosto. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

CORSARO, William Arnold. Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro / Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, dez., 2017.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil Educação Infantil e/é ensino fundamental. Revista Educ. Soc., v. 27, nº 96, p.797-818, out, 2006.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MELLO. Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. Revista Cadernos de Educação, nº 50, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. Políticas curriculares para a educação infantil: O caso da BNCC 2015-2017. 2019, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá: PR, 2019.

PARAÍBA. Governo do Estado/UNDIME/CONSED. Proposta Curricular do Estado da Paraíba. João Pessoa, s/d.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Educação e infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candau.; KRAMER, Sônia (Org.). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 367-384.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). In: Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TRIVINOS, A.N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1087.

# A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ELABORAÇÃO DO PRIMEIRO PLANO DECENAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA DO RECIFE

*Célia Maria Vieira dos Santos<sup>263</sup>  
Maria Jackelane Darck Finelon Barros<sup>264</sup>  
Mônica Maria Villar e Luna Paiva<sup>265</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Relato de prática

## RESUMO

Este relato de prática tem como objetivo evidenciar a participação das crianças, da Rede Municipal de Ensino do Recife, numa ação denominada de consulta às crianças/Etapa Escolar, para elaboração do Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância de Recife,

---

<sup>263</sup>Doutora em Educação (UFPE). Professora, em função técnica pedagógica (Secretaria de Educação do Recife), Recife, Pernambuco, Brasil. Contato: *celia.m.v.santos@gmail.com*

<sup>264</sup>Especialista em Arte - Educação (UNICAP). Pedagoga, professora, em função técnica pedagógica (Secretaria de Educação do Recife), Recife, Pernambuco, Brasil. Contato: *jackelanedarck@gmail.com*

<sup>265</sup>Especialista em Psicopedagogia na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), pedagoga, professora em função técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Recife (Prefeitura do Recife), Recife, PE, Brasil. Contato: *monicapaiva@educ.rec.br*

estabelecido em Lei Municipal Nº 18.769/2020. Neste sentido, a concepção de criança como sujeito de direitos e o princípio da participação social nas políticas públicas, justificaram essa ação tendo como resultado o registro das necessidades e desejos das crianças para o Primeiro Plano Municipal para a Primeira Infância de Recife.

Palavras-Chave: Participação das crianças. Políticas públicas. Primeira Infância.

### Introdução

A participação das crianças, em espaços de construção de políticas públicas, tem respaldo no conceito de cidadania da pessoa a partir do nascimento, ou seja, as crianças são cidadãs e, portanto, membros ativos da cidade em que vivem. A participação infantil nesses contextos supera “as ideias de que só o adulto tem direito à palavra e que só ele decide, enquanto a criança é submissa não tem voz e só lhe resta ouvir e aceitar como verdade o que lhe ensinam”(BRASIL, 2020, p.42).

Assim, destaca-se neste trabalho, um relato de prática, que resgata o processo de elaboração do Plano Municipal para a Primeira Infância do Recife (2020-2030) e a realização da consulta às crianças, nas Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino do Recife.

O primeiro plano decenal para a primeira infância do Recife (2020-2030) estabelece princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas, voltadas para os bebês e crianças de até seis anos de idade, conforme determina o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016), que atribuiu aos estados, municípios a incumbência da criação dos seus planos municipais de Primeira Infância.

Nesse sentido, os planos da Primeira Infância são políticas públicas, tendo no contexto de sua elaboração, monitoramento e avaliação, a prerrogativa constitucional da participação social, princípio, reafirmado no artigo 4º do Marco Legal da Primeira Infância “I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento” (BRASIL, 2016).

A Prefeitura do Recife, através da Secretaria Executiva para a Primeira Infância do Recife e o Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) lançou, em fevereiro/2020, uma consulta para escuta popular acerca da elaboração do primeiro Plano Municipal para a Primeira Infância do Recife.

A participação indicava o acesso a uma plataforma digital<sup>266</sup> para resposta a um roteiro de questões sobre os diversos setores dos serviços públicos do município, com espaços para proposições de ações, relativas a cada setor, a exemplo: saúde, educação, assistência social, cultura e urbanismo, para subsidiar a construção do Plano Municipal da Primeira Infância do Recife (PMPI-Recife).

Como parte desse processo, simultaneamente, a Prefeitura do Recife e o COMDICA, em articulação com a Secretaria de Educação do Recife, promoveu uma escuta, com aproximadamente 40 mil crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental matriculadas na rede municipal de ensino, a partir de uma estratégia, amplamente divulgada para as Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), denominada: *Consulta às crianças (Etapa Escolar)*.

Dentre as crianças que participaram da etapa escolar destaca-se para este relato aquelas na faixa etária de 4 a 5 anos, correspondendo as turmas da pré-escola (Grupo IV e Grupo V) da Educação Infantil, por compreender a importância de ações que favorecem a participação das crianças pequenas nas políticas públicas, dando visibilidade a uma fase de vida tão potente, que é a infância, conforme defendida por Sarmiento (2008):

A infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnica-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real (SARMENTO, 2008, p. 35).

---

<sup>266</sup> <https://consultas.colab.re/primeirainfanciarecife> na plataforma Colab

Diante do exposto, se reconhece o protagonismo infantil, tendo a criança pequena, a exemplo deste relato, o direito de se manifestar através de suas múltiplas linguagens, sobre as situações reais, do mundo que vive.

#### Consulta às crianças (etapa escolar)

Considerando as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como a concepção de criança como sujeito de direito e crítico de sua própria realidade, compreende-se a relação da criança com o outro e o planejamento pedagógico, “com respeito à especificidade de cada faixa etária, promovendo vivências que favoreçam à expressão de seus desejos, opiniões e ideias na singularidade da criança, em pensar, compreender, e agir no mundo”(RECIFE, 2019, p.27).

Diante da concepção em destaque, para a consulta às crianças, nas escolas e CMEIs foram sugeridas pela Secretaria de Educação, através de orientações para todos(as) gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais de equipes técnicas, ressaltando os seguintes itens: a autonomia para o planejamento de cada unidade educacional; diálogos com as crianças sobre suas experiências a respeito da cidade, sobre ser criança e ter direitos; socialização das produções (coletivas e/ou individuais), através da confecção de painéis representativos dos momentos de escuta das crianças.

Quanto às produções das crianças nas escolas e CMEIs, em sua maioria, foi possível observar a construção de painéis com desenhos, atividades como dramatizações, contação de histórias (realizada pelas crianças), utilizando fantoches e demais brinquedos. Tais produções indicaram que a etapa escolar foi vivenciada num cotidiano permeado de ludicidade, apesar das falas das crianças revelarem difíceis condições de vida, reflexos de uma sociedade tão desigual, que compromete a condição cidadã, de ter direitos básicos, conforme as manifestações das crianças:

*A cidade que queremos...*

*“O lugar que eu moro tem que ter muitas casas para todas as pessoas, porque não é bom morar na rua”( Rafael, 5 anos , Grupo V).*

*“Quero uma rua limpa, para brincar” (Yasmin, 5 anos, Grupo V).*

*“Lá devia ter uma ponte para passar pelo canal e não pisar na água suja” (João Pedro, 5 anos, Grupo V).*

*“Que não falte água” (Joaquim, 5 anos).*

*“Com muitas lixeiras na rua” (Tadeu, 4 anos, Grupo IV).*

*“Casa para os meninos de rua” (Adriana, 4 anos, Grupo IV).*

*“Com escadarias e sem buracos” (Douglas, 5 anos, Grupo V).*

*“Uma escola nova” (Jéssica, 5 anos, Grupo V).*

*“Que a praia esteja sempre limpa” (João, 5 anos, Grupo V).*

*“Com mais parques pra gente brincar” (Maria Cecília, 5 anos, Grupo V).*

*“Mais ônibus, menos trânsito, pra gente não chegar atrasada na escola” (Jéssica, 5 anos, Grupo V).*

As falas das crianças foram selecionadas por serem representativas de um conjunto de evidências, que se assemelham as manifestações das demais crianças que participaram desta consulta. Nesse caso, verifica-se o destaque para as proposições relativas à situação de infraestrutura dos lugares onde moram e do desejo das crianças pelos brinquedos e brincadeiras, como visto também em diversas falas:

*“Jogar bola e andar de bicicleta” (Heytor, 5 anos, Grupo V).*

*“Jogar bola na praia” (Marcia, 5 anos, Grupo V).*

*“Mais praças para brincar” (Jessica, 4 anos, Grupo IV).*

*“Brinquedos no parque” (Raul, 5 anos, Grupo V).*

*“Praças sem lugares escuros” (Márcio, 4 anos, Grupo IV).*

*“Parque com escorrego” (Tiago, 5 anos, Grupo V).*

*“Brinquedos em todos os lugares da cidade” (João, 4 anos, Grupo IV).*

*“Brincar de bicicleta” (Ana Paula, 4 anos, Grupo IV).*

*“Praças com muitas plantas” (Rafael, 4 anos, Grupo IV).*

*“Carrinhos de brinquedos” (Rian, 4 anos, Grupo IV).*

*“Brincar de pula-pula na escola” (Marina, 5 anos, Grupo V).*

*“Um Lugar bonito para brincar” (Weberton, 5 anos, Grupo V).*

Quando manifestam os seus desejos pelos brinquedos e brincadeiras as crianças afirmam o brincar, como algo fundamental em suas vidas e alertam, através de suas proposições, para a necessidade de

políticas públicas que considerem em seus planejamentos mais espaços de lazer para todas as crianças.

Primeiro Plano Municipal para a Primeira Infância do Recife (2020-2030) e as proposições das crianças

Posterior, ao período da consulta às crianças, já em meados do mês de março/2020<sup>267</sup> houve a continuidade dos trabalhos da comissão coordenadora do PMPI de Recife, em fase de sistematização, porém a conclusão do Plano e sua aprovação em Lei<sup>268</sup>, aconteceu em dezembro/2020.

Dos eixos, metas e estratégias do Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife (2020-2030), vale aqui destacar algumas proposições que apresentam relação com as manifestações das crianças, advindas da consulta realizada nos CMEIs. Neste sentido, um dos eixos estratégicos, do Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife (2020-2030) é denominado: *Direito ao espaço urbano*, e considera como meta *Ambiente da cidade mais acolhedor e seguro para a criança de 0 a 6 anos* :

1.9 Ampliar a oferta de espaços lúdicos e acessíveis em áreas externas dos equipamentos público[...] considerando as especificidades da primeira infância, o princípio do livre brincar[...]

1.10 Garantir a construção de áreas de lazer e convivência adequadas para as crianças de zero a seis anos no interior de novos conjuntos habitacionais[...]

1.11 Promover o Programa de Lazer na Rua para as crianças na Primeira infância, restringindo o acesso de veículos motorizados aos finais de semana[...] (RECIFE, 2020, p.146)

O bloco das estratégias citadas, ao demonstrar consonância com o conteúdo da consulta realizada com as crianças, enfatiza a importância de que ouvir as crianças e assegurar sua participação nos processos de construção das políticas públicas é respeitar seus direitos de se expressar e de participar em todos os assuntos que lhes dizem respeito, um exercício de cidadania e democracia.

## Considerações finais

---

<sup>267</sup> Mês em que inicia-se o isolamento social, devido a Pandemia da Covid-19

<sup>268</sup> LEI Nº 18.769 /2020 -Institui o Primeiro Plano decenal para a Primeira Infância do Recife.

O processo da consulta às crianças, na etapa escolar, para o Primeiro Plano Municipal da Primeira Infância do Recife demonstrou aspectos significativos quanto à participação ativa das crianças, nas questões relativas as políticas públicas que envolveram decisões sobre sua realidade local.

Assim, o momento relatado implica o compromisso do Estado com o reconhecimento da criança cidadã, capaz de influenciar para a garantia dos direitos das infâncias numa perspectiva democrática, considerando a instituição escolar como espaço privilegiado de articulação, a partir da valorização das diferentes maneiras das crianças expressarem seus interesses.

Diante do processo de escuta, na etapa escolar da elaboração do PMPI Recife, destaca-se a participação construtora das crianças na expressão de suas singularidades e necessidades a partir da narrativa de seus sonhos, anseios, desejos de uma cidade melhor para seu bem - estar e de sua família, como princípio ético, político e estético, evidenciando a vez e a voz da criança na compreensão da amplitude e possibilidades de transformação de seu território através de política pública que a priorize de maneira absoluta, e na potência da expressão de sua fala, como criança/cidadã, sujeito de direitos.

Apesar do reconhecimento da participação das crianças na elaboração do Primeiro Plano Municipal da Primeira Infância do Recife, responder ao cumprimento de prerrogativas legais que determinam a importância da participação social, neste processo, é fundamental admitir que a experiência da consulta pode ser considerada como uma ação inédita para a Secretaria de Educação, no que diz respeito a uma demanda vinda de outros setores (Prefeitura do Recife e CONDICA), reconhecendo a importância para a escuta das crianças desde a educação infantil.

Quanto ao reconhecimento das crianças, na educação infantil, como sujeitos ativos marca avanços para as políticas da cidade do Recife, porém ainda verifica-se limites e restrições quando estabelecem a faixa etária de 4 a 5 anos para participação “oficial” no processo divulgado pela Secretaria de Educação.

Ainda, sobre à consulta, se constatou que em alguns CMEIs aconteceram amplos processos de participação das crianças, pois



apesar de atender ao chamamento institucional de forma pontual devido ao prazo estabelecido, também desenvolvem práticas cotidianas, articuladas aos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, tendo os princípios éticos, estéticos e políticos, como referência.

Em síntese, a opção de apresentar o Plano já finalizado e o conteúdo de um de seus eixos, é a intenção de valorizar algumas proposições da “etapa escolar”, incluídas na legislação municipal e diante deste fato, reafirmar a importância da experiência ocorrida em Recife, mas também, reconhecer a necessidade de avanços em práticas promotoras da participação que incluam todas as crianças, desde os bebês, com o propósito de garantir que as políticas públicas sejam realmente voltadas para o atendimento de seus interesses, necessidades e desejos.

#### Referências

BRASIL. Congresso. Senado. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

BRASIL. Guia Para Elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Governo Federal, 1990.

RECIFE. Prefeitura do Recife. Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife 2020-2030.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife /coordenação: Alexandra Felix de Lima Sousa, Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Nyrluce Alves Marília da Silva.– Recife: Secretaria de Educação, 2019.

SARMENTO. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA,

M. C. S. de. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

[http://comdica.recife.pe.gov.br/sites/default/files/comdica/arquivos/paginas\\_basicas/primeiro\\_plano\\_decenal\\_para\\_a\\_primeira\\_infancia\\_do\\_recife\\_v.47\\_1.pdf](http://comdica.recife.pe.gov.br/sites/default/files/comdica/arquivos/paginas_basicas/primeiro_plano_decenal_para_a_primeira_infancia_do_recife_v.47_1.pdf), acesso em 23/09/2023.

[https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/plano\\_decenal\\_para\\_a\\_primeira\\_infancia-3.pdf](https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/plano_decenal_para_a_primeira_infancia-3.pdf), acesso em 23/09/2023.

# PÉ NA ESCOLA

## Uma política de privatização da Educação Infantil no município de Salvador-BA

*Rosilene Guimarães dos Santos*<sup>269</sup>

*Marlene Oliveira dos Santos*<sup>270</sup>

Trabalho financiado pelo PIBIC

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre políticas públicas de Educação Infantil no município de Salvador-BA. O objetivo é analisar o projeto Pé na Escola, uma política de privatização da Educação Infantil. Este estudo, de abordagem qualitativa, baseia-se em pesquisa bibliográfica e análise documental. Como resultados, apresenta-se alguns dados sobre os convênios com a rede privada. Conclui-se que o Pé na Escola contribui para o desmonte da educação pública, desviando fundos que poderiam ser aplicados na ampliação do número de vagas, bem como na melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública.

---

<sup>269</sup> Estudante de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Salvador, Bahia, Brasil. Contato: *rosilene.guimaraes@ufba.br*

<sup>270</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Professora do Curso de Pedagogia (UFBA) na área de Educação Infantil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI/CNPq/PPGE-UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. Contato: *dossantos.ufba@gmail.com*

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Privatização. Gestão da Educação. Fundo público.

### Introdução

A Educação Infantil (EI), segundo determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 1996, o poder público municipal, em regime de colaboração com os governos federal e estadual, fica responsável pela oferta de vagas nessa etapa que, desde a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a partir da Lei nº 9.424, de 1996, enfrenta um ambiente de subfinanciamento.

Esta pesquisa consiste no estudo de uma das políticas públicas voltadas para a EI no município de Salvador-BA, o projeto Pé na Escola - Lei Municipal nº 9.410 (Salvador, 2018a), que tem por objetivo ampliar as matrículas de crianças na EI com a compra de vagas em instituições privadas.

Considerando o contexto do município de Salvador, este trabalho, integrando a pesquisa sobre *Políticas públicas de Educação Infantil no contexto da prática: reverberações na formação de professoras, no currículo, no trabalho docente e nas experiências das crianças em instituições de Educação Infantil*, foi apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Bahia.

Este texto se justifica pelo fato de não haver publicações sobre a política pública aqui analisada. Além da relevância social de estudarmos as ações implementadas pelos nossos governantes e que implicam diretamente na qualidade da educação oferecida às crianças.

A pesquisa tem como objetivo analisar o projeto Pé na Escola, uma política de privatização da Educação Infantil do município de Salvador-BA, articulando essa discussão com o que dizem alguns teóricos sobre a temática. E, para a realização deste estudo, recorreremos ao aporte teórico de autores como Flores, Brusius e Daniel (2022), que falam sobre políticas públicas que afetam diretamente a

oferta de EI, e Domiciano e Adrião (2020), que falam sobre privatização da EI.

Para falar sobre políticas públicas para a EI, cabe mencionar que o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) impulsiona a criação dessas políticas porque estabelece metas a serem cumpridas pelo poder público. Considerando as propostas para a EI, observamos que a meta 1 define que o acesso à pré-escola deveria ser universalizado até 2016, e que, pelo menos, 50% das crianças entre 0 e 3 anos de idade deverão estar matriculadas em creches até 2024. Essa meta pressiona os poderes públicos a implementarem políticas que se traduzam nos resultados esperados.

Pesquisadores, como Borghi, Adrião e Arelaro (2009), e Franco, Domiciano e Adrião (2019) vêm debatendo o fenômeno da privatização da EI no Brasil. E, uma das formas de privatização que temos visto é a utilização do *voucher* ou a compra de vagas na rede privada, que ameaça a consolidação de uma educação pública, democrática, laica, inclusiva e socialmente referenciada, além de abrir precedentes para a diminuição do empenho dos poderes públicos em oferecer uma educação que contemple a qualidade anunciada em leis, diretrizes e orientações para a primeira etapa da Educação Básica.

#### Materiais e métodos

Este trabalho tem abordagem qualitativa e recorreu à pesquisa bibliográfica e à análise documental como método de procedimento que, conforme afirma Gil (2002, p. 46), configura-se como estratégia bastante vantajosa, pois “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”. Foram analisados 12 documentos sobre o projeto Pé na Escola disponibilizados na internet pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, entre eles os textos da Lei nº 9.410 (Salvador, 2018a) e do Decreto nº 30.734 (Salvador, 2018b), responsáveis por sua instituição e promulgação, bem como os editais de credenciamento das escolas e seus respectivos resultados, nos quais analisamos os tópicos sobre a justificativa para o projeto, o objeto dos editais, a estimativa do número de vagas e a gestão e fiscalização do contrato.

Houve também um contato com as escolas credenciadas para obter dados que contribuíssem com uma análise mais concreta a respeito dos desdobramentos do projeto no cotidiano das escolas. Responsáveis pela gestão de duas escolas credenciadas ao Pé na Escola se prontificaram a fornecer dados para a pesquisa. Esse contato aconteceu através da troca de e-mails, em que foram fornecidos o número de matrículas efetivadas e ociosas para cada grupo da EI contemplado pelo projeto no ano corrente.

### Resultados

O Pé na Escola é um projeto que permite à prefeitura contratar vagas para crianças entre 2 e 5 anos através de convênios com escolas da rede privada (Salvador, 2018a). Em 2019, o valor anual repassado às escolas por criança na creche era de R\$ 2.804,82 (Tabela 1) e na pré-escola, era de R\$ 3.506,45. Esses valores sofreram reajustes até chegarem, em 2023, a R\$ 3.955,65 para creche parcial, R\$ 6.042,00 para creche em tempo integral e R\$ 5.187,00 para pré-escola.

Tabela 1 - Valores anuais por criança previstos nos editais de credenciamento do Projeto Pé na Escola - 2019-2023, Salvador-BA

EDITAL	CRECHE PARCIAL	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA
2019	R\$ 2.804,82	-	R\$ 3.506,45
2020	R\$ 3.550,82	-	R\$ 3.550,82
2021	R\$ 3.550,82	-	R\$ 3.550,82
2022	R\$ 3.955,65	-	R\$ 3.955,65
2023	R\$ 3.955,65	R\$ 6.042,00	R\$ 5.187,00

Fonte: elaborada pelas autoras com informações dos editais de credenciamento do Pé na Escola.

Nos editais de credenciamento, o projeto traz como embasamento para a sua implementação uma lista robusta de leis, decretos e resoluções, com destaque para a CF de 1988, a LDBEN de 1996 e as DCNEI. Os dados sobre quantas crianças, de fato, chegaram a ser matriculadas através dos convênios do Pé na Escola não são informações amplamente divulgadas e o acesso a esses dados, mesmo através de contato com a SMED ou com as escolas

conveniadas, se mostrou uma grande dificuldade na realização da pesquisa.

Conforme aponta o edital de credenciamento de 2019, naquele ano o município tinha quase 23.000 crianças aguardando uma vaga na rede pública (Tabela 2), sendo que o mesmo edital destacou que a Prefeitura Municipal desobrigava-se de contratar o total de vagas demandadas. Em 2021 se observou uma redução na estimativa de vagas a serem contratadas – levando em conta o cenário pandêmico enfrentado pela sociedade, que levou ao fechamento das escolas e à prática de atividades remotas –, passando a oferecer apenas 6.000 vagas.

Tabela 2 - Número de vagas estimadas para o projeto Pé na Escola de 2019 a 2023, Salvador-BA

EDITAL	2019	2020	2021	2022	2023
Nº de vagas	23.000	10.000	6.000	15.000	15.000

Fonte: editais de credenciamento do Pé na Escola.

Na Tabela 3 podemos notar que o número de escolas conveniadas em cada edital variou bastante entre os anos do projeto, especialmente quando observamos 2019 e 2020, em que houve um acréscimo no número de escolas conveniadas. Tendência que não se manteve nos 2 anos seguintes, quando observamos uma queda sucessiva no número de escolas conveniadas. Apenas em 2023 esse número voltou a crescer.

Tabela 3 - Número de escolas credenciadas ao projeto Pé na Escola de 2019 a 2023, Salvador-BA

EDITAL	001/2019	004/2019	002/2021	001/2022	002/2023
Escolas credenciadas	13	52	30	25	37

Fonte: elaborada pelas autoras com base nos editais de credenciamento do Pé na Escola.

Para coletar dados sobre o número de matrículas efetivadas no Pé na Escola, entramos em contato por e-mail com as escolas credenciadas no último edital, solicitando informações sobre quantas vagas a escola ofertou e quantas foram, de fato, preenchidas pelas demandas da SMED. Apenas 2 escolas forneceram os dados (Tabela 4) que,

numa análise preliminar, mostram que essas escolas permaneceram com muitas vagas ociosas após o credenciamento.

Tabela 4 - Número de vagas ofertadas e preenchidas em duas escolas credenciadas ao Pé na Escola, Salvador-BA

ESCOLAS	Nº de vagas	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Escola 1	Ofertadas	67	50	7	19	143
	Preenchidas	25	50	7	0	82
Escola 2	Ofertadas	38	35	35	37	145
	Preenchidas	2	3	0	0	5

Fonte: informações levantadas pelas autoras.

Com esses dados é possível notar que, nas escolas em questão, há um grande número de vagas que foram disponibilizadas para o Pé na Escola mas não foram preenchidas, situação que requer outras investigações para buscar o motivo pelo qual as vagas ficaram em aberto. Desconsiderando as proporções numéricas, podemos constatar que houve maior demanda por vagas na creche em ambas as escolas, o que pode estar relacionado ao fato de que a SMED tem concentrado seus esforços em atender mais ao público de 4 e 5 anos em sua rede – em atenção à meta do PNE para a pré-escola, fazendo com que a demanda por vagas nos grupos 2 e 3 seja ainda maior na rede privada.

Notamos, com esses resultados, que a privatização da Educação Infantil no município de Salvador vem sendo fortalecida nos últimos anos e, um projeto que se pretendia transitório, vem tomando proporções cada vez maiores. O Pé na Escola que, entre 2020 e 2022, repassava valores iguais para creche e pré-escola, em 2023 revisou os valores, diferenciando as etapas, e incluiu a creche em período integral, que é um subsídio primordial para as famílias mais carentes economicamente poderem cuidar do sustento do seu lar, enquanto suas crianças são cuidadas e educadas durante sua jornada de trabalho. Mas é preciso salientar que a compra de vagas na rede privada não garante o direito fundamental dessas crianças que é o acesso a uma educação de qualidade na rede pública. Assim, quando revertemos o dinheiro público para financiar um serviço oferecido por instituições particulares, estamos privando a sociedade de usufruir de

serviços públicos gratuitos de qualidade, pois um dos fatores que distancia a realidade dos serviços ofertados nas redes pública e privada é o grau de investimento financeiro.

Em síntese, os resultados mostram que o município de Salvador tem investido seus esforços para atender às metas do PNE em uma via que não privilegia a qualidade mas apenas a quantidade na educação. Como afirmam estudiosos aqui mencionados (Borghini; Adrião; Arelaro, 2009, p. 17), a privatização da EI é uma experiência marcada pela precariedade do atendimento às crianças e essa parceria público-privada vem se sustentando como uma estratégia mais eficiente e de menor custo para os poderes públicos.

#### Discussão

Os dados levantados corroboram com a ideia de que o município de Salvador tem investido no atendimento ao direito das crianças menores de 5 anos à EI. Contudo, o meio principal a que se tem recorrido é a privatização dessa etapa através de convênios com a rede privada.

Mesmo considerando as cláusulas contratuais do convênio que garantem às crianças do Pé na Escola o direito de usufruir de todos os serviços prestados na instituição, não há como garantir que as diretrizes para a EI sejam cumpridas. Neste sentido, Correa e Adrião (2010, p. 12) já criticavam o modelo de oferta da EI através de convênios com a rede privada questionando *que direitos estão sendo garantidos quando as crianças que frequentam instituições conveniadas, com raras exceções, convivem em ambientes cuja infraestrutura é inadequada e onde os profissionais nem sempre têm a formação específica para atuar?*

Assim, notamos que o município de Salvador tem afastado-se, cada vez mais, da própria capacidade de oferecer a quantidade de vagas necessárias a quem depende da rede municipal de educação. Além do mais, o município tem seguido a tendência de deixar de atender aos bebês e às crianças bem pequenas em sua rede, além de extinguir o tempo integral para as crianças da pré-escola. Assim, compreendemos que políticas como o Pé na Escola atuam na



desqualificação da educação oferecida às crianças da rede municipal. Os editais de credenciamento do projeto ressaltam que o município não dispõe de recursos suficientes para alcançar as metas do PNE nos prazos estabelecidos. Mas a opção pela privatização não nos aproxima da capacidade de ofertar essas vagas na rede municipal.

Então, a conclusão a que chegamos com a análise desse projeto é de que o município de Salvador tem seguido por caminhos que não garantem o cumprimento do direito das crianças à educação, sem a qual é impossível promover mudanças sociais e eliminar as desigualdades em nossa sociedade. Como o município tem se voltado para a privatização, entendemos que se faz necessária uma revisão dessa política para que se priorize o acesso à educação na rede pública, que é passível de fiscalização e acompanhamento de sua qualidade por parte da sociedade.

A análise resultante que fazemos sobre o Pé na Escola é de que se trata de uma iniciativa pública que, embora tenha surgido sob a justificativa de atender metas estabelecidas pelo PNE, acaba se configurando como uma estratégia de desmonte da educação pública, ao passo em que se deixa de investir no aprimoramento do atendimento às crianças na rede municipal de EI, transferindo a responsabilidade inicial do poder público para a rede privada, de forma que os direitos básicos das crianças menores de 6 anos tornam-se passíveis de serem negligenciados pelos poderes públicos.

#### Referências

BORGHI, R. F.; ADRIÃO, T. M. de F.; ARELARO, L. A relação público-privada na oferta da Educação Infantil: continuidades e rupturas. 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/281.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Thereza. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. Revista Adusp nº 48. Setembro de 2010. p. 6-13. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://adusp.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/09/r48a01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan.-mar., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DOMICIANO, C.; ADRIÃO, T. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues, BRUSIUS, Ariete; DANIEL, Camila (Orgs.). *Monitoramento de políticas públicas de educação infantil: repercussões da matrícula obrigatória na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

FRANCO, D. S.; DOMICIANO, C. A.; ADRIÃO, T. Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a oferta. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, p. 80-96, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50491/751375149017>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

SALVADOR. Lei nº 9.410/2018a. Institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, e dá outras providências.

SALVADOR. Decreto nº 30.734 de 19 de dezembro de 2018b. Regulamenta a Lei Municipal nº 9.410, de 14 de dezembro de 2018, que institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos e dá outras providências.

# A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR COMO UM DIREITO

## Relatos de experiência

*Maria Aryssia Layanne Barbosa dos Santos Silva<sup>271</sup>*

*Ana Sara Amorim da Silva<sup>272</sup>*

*Maria Paula Alves Araújo<sup>273</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês  
MODALIDADE: Relato de prática

### RESUMO

O artigo enfatiza o direito das crianças brincarem, conforme a legislação, e destaca uma análise da atividade pedagógica na brinquedoteca do Hospital da Criança, em conformidade com a lei federal 11.104/2005, que exige a implantação de brinquedotecas em hospitais com regime de internação. O objetivo é explorar a experiência das acadêmicas e conscientizar sobre a brinquedoteca como um direito das crianças hospitalizadas, sobretudo em Maceió, Alagoas. O artigo inclui um relato de experiência e ressalta a relevância desse trabalho, considerando a falta de informações sobre o hospital analisado.

---

<sup>271</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFAL e bolsista pelo PIBIC. Contato: [maria.layanne@cedu.ufal.br](mailto:maria.layanne@cedu.ufal.br).

<sup>272</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFAL. Contato: [ana.amorim@cedu.ufal.br](mailto:ana.amorim@cedu.ufal.br).

<sup>273</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFAL e bolsista pelo PRP. Contato: [maria.paula@cedu.ufal.br](mailto:maria.paula@cedu.ufal.br).

Palavras-Chave: Legislação. Brinquedoteca Hospitalar. Direito da Criança. Relato de Experiência. Infâncias.

### Introdução

A presente produção apresenta um estudo com observações e análises feitas ao decorrer da atividade de campo realizada no componente curricular Atividade Curricular de Extensão 4 - Oficinas II, ministrado pela Profa. Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Este trabalho, que incide hoje em um artigo, ocupa-se em explanar e discorrer sobre uma experiência coletiva das acadêmicas responsáveis realizada no Hospital da Criança, mais especificamente na brinquedoteca hospitalar.

O avanço da concepção da infância e do bem-estar físico, psicológico e social da criança trouxe avanços significativos em questão de direitos, sendo assegurados através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que se refere ao direito da criança e do adolescente, conhecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Art. 3º, garante que:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O brincar é uma atividade espontânea da criança. A atividade lúdica do brincar na área da infância não pode ser afetada em sua forma orgânica por ser extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Contudo, a criança hospitalizada muitas vezes interrompem seu desenvolvimento pleno, em contraponto desta condição a Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Por saber que o brincar é essencial ao desenvolvimento, e deve ser promovido e protegido em qualquer contexto e momento, independente do estágio que a criança se encontra.

O brincar dentro do ambiente hospitalar ocupa a questão de ser um direito humano que deve ser garantido a todas as crianças, em qualquer situação. O brincar deve estar interligado não só na humanização mas também na promoção de saúde e melhoria de quadros clínicos. De acordo com Cunha e Veiga (2008) o brincar não deve e não pode ser interrompido pela hospitalização, pois corre o risco de agravar as condições que levam a criança a estar na condição hospitalar.

Em paralelo a isso, a Política Nacional de Humanização – o HumanizaSUS, afirma que as instituições de saúde devem proporcionar aos usuários espaços de humanização. Logo, compreendemos que as brinquedotecas proporcionam vivências lúdicas, e conseqüentemente tornam o ambiente hospitalar humanizado. Nesse cenário, o brincar é uma oportunidade de expressar afetos, sentimentos e, principalmente, minimizar o sofrimento no período da infância.

Assim, partimos da interação com crianças de diferentes faixas etárias, por isso estruturamos um plano de ação que realizamos durante o dia de execução do projeto de extensão, conduzido no espaço da brinquedoteca do Hospital da Criança. As diversas atividades foram divididas em setores do brincar, como: contação de histórias, pintura e jogos.

Este relatório parte de análise descritiva, procedendo como pesquisa de campo, utilizando o relato experiência para contribuir nas descrições das análises. As referências para subsídios teóricos se concentraram em Cunha e Veiga (2008) por desenvolverem melhor sobre a temática analisada.

### Metodologia

A metodologia deste estudo de relato experiencial e análise descritiva é projetada para fornecer uma compreensão abrangente das experiências vivenciadas na atividade do componente curricular. Essa abordagem permite uma análise detalhada e contextualizada das observações e informações coletadas. No presente artigo, nosso objetivo é descrever e analisar as experiências, fazendo recortes

bibliográficos para fundamentar as análises das experiências e observações feitas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os pais das crianças, incluindo também as próprias crianças, colegas de equipe, psicopedagogos responsáveis pelo espaço da brinquedoteca, e outros envolvidos no contexto. Também damos prosseguimento com uma análise documental, fazendo um levantamento de documentações online relevantes, como relatórios anteriores e documentos de planejamento, registro de reuniões e quaisquer informativos. Infelizmente, o quantitativo de dados e informações disponíveis era mínimo por se tratar de um hospital inaugurado recentemente em Alagoas.

Para a execução do projeto de extensão sistematizamos um roteiro com diversas atividades, de acordo com as faixas etárias, no qual levamos algumas atividades destinada para cada público, e pensamos na potencialidade de desenvolver atividades de maneira multisseriada.

Então, para as crianças de 0 a 3 anos planejamos abordar musicalização infantil e movimento. A partir das variedades das atividades lúdicas a criança progride nos estágios do desenvolvimento cognitivo, físico e cultural. Em razão disso, sugerimos atividades que estimulem as potencialidades que cada criança tem por meio da sonorização, cesto de tesouros e brincadeiras com fantoches.

Para crianças de 4 a 6 anos pensamos nos jogos simbólicos e de construção por meio das brincadeiras com blocos de montar, para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, planejamos uma oficina de desenhos com o propósito de contribuir no afloramento da criatividade infantil.

Na faixa etária de 7 a 12 anos planejamos jogos de regras simples e complexas que proporcionam novos saberes intelectuais. Nesse sentido, o uso desses jogos foram planejados com o intuito de praticar o raciocínio lógico e a capacidade de análise, que servirão como boas estratégias para a obtenção de melhores resultados.

### A brinquedoteca e o hospital

O Hospital da Criança foi inaugurado dia 1 de abril de 2022, e está localizado no bairro do Jacintinho em Maceió, Alagoas. Faz parte do Programa Criança Alagoana (CRIA), e foi projetado exclusivamente para o público infantil com o objetivo de transformar o atendimento hospitalar das crianças no estado. Essa unidade hospitalar possui uma brinquedoteca, e é a primeira que conta com pedagogas em sua equipe de colaboradores, pois são esses profissionais que possibilitam às crianças internadas a não se desvincularem da educação.

A brinquedoteca está localizada na recepção do Hospital e conta com uma psicopedagoga por turno. É um ambiente aberto que tem sua divisão feita por um cercado de madeira colorido, e os materiais que compõem o espaço se resumem a três mesas e algumas cadeiras infantis, alguns tatames no chão, uma estante, um armário que contém alguns materiais e poucos brinquedos, que foram adquiridos por doações.

Figura 01: Armário da brinquedoteca do Hospital da Criança.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A unidade hospitalar atende diariamente uma grande quantidade de crianças, por causa disto a brinquedoteca se torna um ambiente relativamente pequeno para a demanda existente, e conseqüentemente sobrecarrega a profissional. Por se tratar de um espaço aberto e sem muitos recursos, os acompanhantes das crianças não enxergam o potencial do espaço, para eles, o ambiente

serve apenas para distração. Por isso, a brinquedoteca necessita de uma série de avanços para melhor atender a todas as crianças que utilizam o espaço.

A brincadeira não pode parar

Levando em consideração a quantidade de crianças que frequentam a unidade hospitalar e o espaço que tivemos disponível para desenvolver nosso roteiro, poucas atividades ocorreram como o planejado. Por causa disso, priorizamos atividades coletivas e multisseriadas, então decidimos dividir as atividades em três setores do brincar: contação de histórias, pintura e jogos.

A prática de contação de histórias no ambiente hospitalar é um fator marcante na infância, pois é uma prática terapêutica que auxilia na descontração e momentos de aprendizagem. Além disso, possibilita a interação entre as crianças e seus acompanhantes, como também corrobora para o desenvolvimento intelectual e despertar o desejo pela leitura. Durante a hospitalização as histórias devem ser selecionadas com o objetivo de proporcionar reflexões que contribuam de forma positiva para a construção da identidade do sujeito.

Assim, organizamos um espaço para a contação de histórias, tendo em vista os diversos benefícios educacionais, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. Todavia, o barulho no local só permitiu contar apenas uma história, a famosa fábula “A Lebre e a Tartaruga”, no qual algumas crianças já conheciam a moral da história.

Na infância, a arte está associada ao brincar. A criança ao desenhar e pintar está brincando com linhas, formas e cores, ou seja, explorando e tentando dominar habilidades da linguagem gráfica e expressando ideias. Além disso, o desenho e a pintura no ambiente hospitalar se tornam atividades terapêuticas.



Figura 02: Momento da contação de história “A Lebre e a Tartaruga”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Dessa forma, organizamos um espaço de pintura para proporcionar às crianças a pintura e a valorização das suas produções artísticas, por isso não levamos impressões para colorir. Utilizamos as cadeiras e mesas disponíveis na brinquedoteca, e espalhamos folhas brancas A3, pincéis e tintas sobre as mesas. As crianças possuíam autonomia de escolher o espaço de sua preferência, e também sobre como realizar a sua pintura.

Figura 03: Momento da pintura



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

No espaço dos jogos preparamos um montante considerável de jogos e deixamos que as crianças escolhessem o que iríamos jogar. Os jogos em sua maioria eram pedagógicos, envolvendo letras e números, com

simbologias para desenvolver alfabetização e letramento, e alguns com dados que desenvolviam a capacidade de raciocínio matemático. Inicialmente, ocorreu a organização de apenas três jogos: pega-varetas, roleta com palavras e quebra-cabeça com palavras. Visando à autonomia da criança, não intervimos no que elas executavam, realizamos apenas uma supervisão para que não se machucassem e pudéssemos analisar como cada um se comportaria mediante cada jogo.

É interessante e válido observar que a presença de adultos no meio do brincar mais os encantaram do que os intimidaram, muitas vezes as crianças incentivaram os pais a entrar dentro do cercado para jogar com eles. A troca de jogo era mediada também pelas crianças, pois deixamos a maleta aberta para que pudessem explorar, e nós explicamos o funcionamento de todos os jogos.

Figura 04: Momento dos jogos



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

### Resultados e discussões

Ao longo da nossa visita à brinquedoteca, pudemos identificar algumas dificuldades que permeiam o espaço. A primeira dificuldade foi a quantidade de crianças e a rotatividade em um espaço pequeno e com poucos recursos para desenvolvimento de atividades, por causa disto cabe um espaço mais amplo para melhor atender as crianças que adentram à brinquedoteca.

Além disso, observamos que o ambiente não dispõe de uma quantidade de material suficiente para atender as demandas de crianças no local. Os materiais que a brinquedoteca possui não atendem todas as faixas etárias, pois algumas propostas de brinquedos são destinadas para crianças acima de três anos, porém o local também atende bebês.

Outra dificuldade que encontramos foi na realização das nossas propostas. A brinquedoteca localiza-se perto da recepção, local onde há grande concentração de barulho, e por causa disso em alguns momentos as crianças ficaram dispersas de algumas atividades, por exemplo, na contação de histórias que conseguimos realizar apenas uma. Além disso, os pais em alguns momentos interferiram nas atividades que estavam sendo realizadas.

Em suma, a brinquedoteca é um espaço novo, mas que ainda precisa de muitas melhorias para melhor atender aos bebês e crianças que passam por ela. É um ambiente que precisa ser mais amplo, ter uma boa localização e recursos para melhor atender a demanda. Vale salientar também que, visando a importância da brinquedoteca no ambiente hospitalar, é necessário que seja exposta a proposta daquele local para os acompanhantes, pois assim eles terão consciência e confiança do trabalho que está sendo realizado.

### Considerações Finais

Levando em consideração as temáticas abordadas no presente relatório, caminharemos para as considerações finais destacando as reflexões que surgiram durante a construção do trabalho. O presente relatório experiencial descreve um estudo realizado durante uma atividade de campo no componente curricular Atividade Curricular de

Extensão 4 - Oficinas II, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. O objetivo do estudo foi explorar a experiência coletiva das acadêmicas responsáveis por um projeto na brinquedoteca do Hospital da Criança - CRIA, conectando a teoria e a prática.

Durante a atividade, as acadêmicas interagiram com crianças de diferentes faixas etárias, planejaram e realizaram diversas atividades na brinquedoteca e também conduziram uma entrevista com a psicopedagoga. O trabalho na brinquedoteca foi analisado à luz da Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS), que destaca a importância de proporcionar espaços de humanização em instituições de saúde.

A pesquisa também menciona a importância do brincar no desenvolvimento da criança, independentemente de sua condição de saúde. O texto destaca a importância da brinquedoteca como um espaço de humanização no ambiente hospitalar e ressalta a necessidade de garantir sua implementação e adequação de acordo com as diretrizes estabelecidas por lei. Também é observado que nem todos os hospitais possuem espaços lúdicos para crianças, e nem todos contam com profissionais especializados para desenvolver um trabalho transformador e afetuoso.

O relatório também descreve o Hospital da Criança e sua brinquedoteca, destacando a importância dos pedagogos no atendimento às crianças internadas e a necessidade de melhorias na estrutura da brinquedoteca para atender adequadamente a todas as faixas etárias.

Por se tratar de um estudo primário, em que somos as primeiras a produzir academicamente sobre tal instituição, é válido ressaltar que necessita-se de mais estudiosos e pesquisadores no que se refere ao Hospital da Criança, em consonância de um trabalho mais aprofundado e aparelhado.

No geral, o relatório evidencia a importância das brinquedotecas como espaços de humanização e promoção do desenvolvimento infantil no ambiente hospitalar. Também ressalta a necessidade de investimentos e aprimoramentos nesses espaços para garantir o bem-estar e o atendimento adequado às crianças hospitalizadas.

#### Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Presidência da República, 22 mar. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11104.htm). Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

CUNHA, N. H. S; VEIGA, D. (Org.). Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

# **INFÂNCIAS E(M) LUTAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, DO CAMPO E DE COMUNIDADES TRADICIONAIS**

**Eixo Temático 7**

# ALYSON E A CAIXA DE FERRAMENTAS

## Desdobramentos no Pantanal Sul-Mato- Grossense

*Miraíra Noal Manfroi*<sup>274</sup>  
Trabalho financiado por CAPES

EIXO TEMÁTICO: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O Pantanal - águas, terras, céus, bichos e seres humanos - foi campo de imersão do processo de doutoramento. Para este trabalho, trago a passagem que se desenrola a partir do encontro que aconteceu com Alyson, na Comunidade da Barra do São Lourenço. Este recorte tem por objetivo refletir sobre quais as possibilidades reveladas na relação de uma criança com uma caixa de ferramentas no contexto do Pantanal Sul-Mato-Grossense no processo de continuação da cultura ribeirinha. O estudo teve caráter qualitativo, em diálogo com a antropologia da infância. Alyson se mostra como a continuidade da existência e do fortalecimento da cultura ribeirinha. Palavras-Chave: Antropologia da Infância. Pantanal. Comunidades Tradicionais. Crianças. Infâncias.

---

<sup>274</sup> Licenciada em Educação Física (UFMS), Mestre em Educação Física (UFSC), Doutora em Educação Física (UFSC). Professora na Instituição Vila Materna, Maceió/AL/Brasil e no Curso de Especialização "A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis", ofertado pela A Casa Tombada, São Paulo/SP/Brasil. Contato: mirairamanfroi@gmail.com

### Adentrando o Pantanal Sul-Mato-Grossense

O Pantanal, com suas águas, terras, céus e bichos, constitui-se como bioma - patrimônio natural da humanidade e reserva da biosfera -, no qual as crianças de agora e as crianças de outrora se manifestam, mergulhadas em cenários ecológicos poetizados por Manoel de Barros (2010, p. 199): “Quando os meus olhos estão sujos de civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves. [...] Os homens deste lugar são uma continuação das águas.” (BARROS, 2010, p. 350). O Pantanal, como campo de pesquisa foi desafiador, impregnado de mistérios, de singularidades, de surpresas, de espantos e de encantamentos que exigiram o olhar aguçado, o ouvir atento, o sentir respeitoso (ZANATTA, 2011).

A Serra do Amolar - campo ampliado da pesquisa -, é parte dos vastos pantanais e está localizada em território Sul-Mato-Grossense. Para escrever, especificamente este trabalho, retomo parte de um mergulho profundo realizado durante a escrita da tese, na Comunidade da Barra do São Lourenço. Esta região, corredor biogeográfico, é habitat de espécies ameaçadas de extinção como a onça-pintada, o jacaré do papo amarelo e o cachorro vinagre. As famílias que resistiram e permanecem no local, enfrentam desafios cotidianos como: escassez de água potável; redução dos seus territórios para cultivo de hortaliças e roças, como também para criação de animais para o consumo familiar; perda de biodiversidade e mudanças climáticas que causam quebras no cultivo de alimentos. As comunidades têm como atividade econômica predominante a pesca e a “catação de iscas vivas”, que são vendidas para o setor turístico pesqueiro. Esta coleta é feita por jovens e adultos, com predominância de mulheres.

Com o passar dos anos, há memórias do que foi experienciado que continuam muito presentes e entranhadas no meu fazer, como educadora com as crianças. O encontro que irei me debruçar na escrita deste trabalho, se faz de um recorte da tese, que teve por objetivo geral: Compreender as concepções, as significações e as singularidades de ser criança na Barra do São Lourenço e no Paraguai Mirim - Pantanal de MS, vislumbrando o brincar com a (e na) natureza,



nas expressões corporais e nas linguagens que se querem muitas e livres.

O encontro foco deste texto, aconteceu com Alyson, quando ele tinha nove anos de idade, na Comunidade da Barra do São Lourenço (Barra). Esta passagem tem por objetivo refletir sobre quais as possibilidades reveladas na relação de uma criança com uma caixa de ferramentas no contexto do Pantanal Sul-Mato-Grossense no processo de continuação da cultura ribeirinha. Para isso alguns questionamentos amparam a escrita: o que se pode esperar do encontro de uma criança com uma caixa de ferramentas? Quais experiências podem surgir deste encontro?.

A pesquisa foi desenvolvida, com inspirações da Antropologia da Infância, que desde a década de 1980, evidencia que as crianças possuem culturas próprias, conseqüentemente, são atores sociais que circulam e constituem seus mundos de acordo com as suas necessidades diversas (FRIEDMANN, 2015). Para tanto, foi um exercício como pesquisadora, aguçar meu olhar antropológico com as crianças, que segundo Friedmann (2015, p.41) trata-se de: “[...] de forma constante, ‘se colocar na pele do outro’, acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior.”.

Ao buscar um olhar antropológico me coloquei no exercício de estar no campo de pesquisa de forma sensível ao sutil. Para isso estive atenta e entregue aos movimentos, pausas, silêncios que os corpos dessas crianças expressam. Nesta perspectiva estive em diálogo com a Educação Física que transvê<sup>275</sup> os corpos em seus contextos, expressões, significados e liberdades, ampliando a potência e o repertório dos movimentos (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015).

O estudo teve caráter qualitativo, se fez por meio de imersões, entre 2017 e 2019. Houve inspiração na dialética e no interpretacionismo, diálogos com a etnografia. Busquei as liberdades de perceber o mundo desconstruindo conceitos e estabelecendo o diálogo da Educação Física com as Ciências Humanas e Sociais. O estar no Pantanal se fez na guiança das crianças. Os achados e registros da tese se fizeram

---

<sup>275</sup> Termo inspirado na poesia de Manoel de Barros (2010, p. 350): “Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”.

com: a) observações participantes; b) conversas informais; c) caderno de apontamentos;

d) fotografias; e) vídeos; e, f) cartas. Partilho neste texto uma narrativa tecida por palavras e fotografias.

As narrativas, feitas de palavras e imagens, foram a linguagem encontrada para compartilhar as experiências vividas e as preciosidades dos saberes que se ressignificam em fazeres cotidianos e nas tradições orais. Os procedimentos metodológicos foram construídos processualmente, em buscas intencionais, intuitivas e surpreendentes. Pescar tem preparação, intuição, observação, espera, rapidez, percurso, jeitos, caixas de ferramentas e compartilhar. Exige experiências, saberes e sabedorias. Exercícios de fazer, refazer, desfazer e fazer de novo, com jeitos diferentes.

#### Espiando o que tem dentro da caixa de ferramentas

Estava passando uma semana hospedada na escola da Comunidade da Barra do São Lourenço (Barra). A escola tem algumas salas de aula, dois cômodos destinados a dormitórios dos alunos/as e professores/as. Nesta semana que cheguei, soube que as professoras precisariam ir para a cidade de Corumbá, regularizar alguns papéis com a secretaria de educação do município. Como foi um chamado de urgência, acionaram a Dona Joana, merendeira aposentada da escola, que mora no Aterro do Binega, longe 30 minutos dali.

Como as famílias a conhecem, ficariam confortáveis de saberem que ela quem estaria cuidando. Sendo assim, Dona Joana ficou na escola durante essa semana, e seu filho/neto, Alyson, que costumava ir e vir de barco escola todos os dias, também ficou no alojamento. O fato da configuração da escola ter mudado, pois não haveriam aulas nestes dias, fez com que eu pudesse usufruir de mais tempo livre com as crianças e jovens que por ali ficaram, inclusive com a própria Dona Joana, que contava muitas histórias, recheadas de detalhes.

A escola estava com um gerador estragado, fato que deixou a gente sem luz, tendo que organizar os horários de janta e banho para antes do pôr do sol. Jantávamos, aproveitando o espetáculo do sol se despedindo, que era belíssimo. O calor era intenso, aos poucos

Rayane, filha mais velha de Dona Joana, que estava como merendeira na escola, foi me explicando como dormir com maior conforto, me ensinou a tomar um banho e deitar sem se secar muito bem, para que o corpo se mantivesse fresco até pegar no sono. Muitos mosquitos chegavam ao entardecer e o jeito era fazer fumaça, para que eles se afastassem.

A manhã chegava e o sol batia rápido no quarto. A minha cama ficava próxima a parede da cozinha. Acordava com o cheiro de chá mate, café e as vozes das crianças. Foram passando os dias, fui criando aos poucos laços de afeto com as crianças. Estava conhecendo de forma mansa seus brincades e suas fazeres por ali. Alyson, foi me convidando para suas brincadeiras, eu fui adentrando...

#### Tocando na caixa de ferramentas

Acordamos, era um dia sem vento. Alyson me chamou para pescar com ele. Foi no zelador da escola. Ele tinha uma vara e nos emprestou. Faltava o anzol. Fomos na casa de dona Maria buscar. Andando. Chegamos lá, ela estava na batedouro, lavando roupa no rio. Alyson falou:

*– Tem anzol?*

*– Pede para o “Marinho” que está roçando lá atrás. Mas chega devagar, ele está sozinho e pode se assustar.*

Fiquei ali conversando com dona Maria. Alyson voltou e falou:

*– Ele disse que tem lá dentro.*

*– Peraí.*

Levantou. Deixou as roupas.

*– Cuidem do sabão, os porcos comem tudo se deixar.*

Entrou, voltou e entregou o anzol.

*– O primeiro pintado que pegarem é meu.*

Agradecemos. Estávamos voltando para a escola, quando Alyson avistou um barco e começou a gritar:

*– Meu pai. Meu pai.*

Era o Zé Catarina, pai/avô de Alyson.

#### Fotografia 1



Fonte: autoria própria

Adentrou o barco do pai/avô. Pegou um farelo de pão, uma tampa de plástico, colocou um pouco de água e começou a fazer uma massa. Deixava alguns pedaços, pequenos caírem e me disse:

- *É para chamar atenção.* (dos peixes)

Fotografia 2



Fonte: autoria própria

Pegou a vara, colocou a massa que tinha feito na ponta do anzol e foi para a beira do rio. Pouco tempo depois, pegou a Sardinha:

Fotografia 3



Fonte: autoria própria

Matou a sardinha com um pedaço de pau, atento ao gato que estava a por perto.

Fotografia 4



Fonte: autoria própria

Colocou mais massa no anzol.

Fotografia 5



Fonte: autoria própria

Procurou um “chumbinho” na caixa de ferramenta.

Fotografia 6



Fonte: autoria própria

Fotografia 7



Fonte: autoria própria

Fotografia 8



Fonte: autoria própria

Pegou a faca na caixa de ferramentas. Cortou a Sardinha.

Fotografia 9



Fonte: autoria própria

Fotografia 10



Fonte: autoria própria

Fotografia 11



Fonte: autoria própria

Trocou o anzol.

Fotografia 12



Fonte: autoria própria

Fotografia 13



Fonte: autoria própria

Fotografia 14



Fonte: autoria própria



Fotografia 15



Fonte: autoria própria Pescou a piranha.

Fotografia 16



Fonte: autoria própria

Devolve o peixe para o rio.

#### A caixa de ferramentas e seus transbordamentos

Uma manhã para ficar na memória: “Meninos pescam das varandas da casa” (BARROS, 2010, p.202). Assim acompanhei Alyson, que ao apalpar a intimidade do mundo, me mostrou: “Como pegar na voz de um peixe” (BARROS, 2010, p.299). Convidou a espiar a caixa de ferramentas, seu brinquedo, e encontrar linhas, facas, estiletes, pregos, martelo, anzóis, chumbinhos... A perceber que as ferramentas em suas mãos ganhavam vida, pois: “Quem não tem ferramentas de pensar, inventa” (BARROS, 2010, p.473).

Uma caixa de seu pai/avô, uma caixa que guarda os utensílios, uma caixa-brinquedo, uma caixa que guarda memórias, que guarda um tanto do que seus ancestrais e ele, Alyson, se constituem. As crianças, como reflete Benjamin (2004, p. 94): “[...] fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo entre criança e povo.”. As crianças são a continuidade da existência de cada ser e o fortalecimento da cultura ribeirinha. São concebidas, gestadas e recebidas como seres potentes. Aprendem e ensinam. Possuem tempos e espaços para as experiências. Há pertencimento

Alyson me convidou para pescar piranhas. Convidou a olhar para seus gestos, seus saberes. A achar os instrumentos para cada etapa da captura. Olhar para o gato, que queria pegar peixe. Olhar para o rio, olhar a Serra do Amolar. Olhar para o corpo entusiasmado de quem se sente autorizado a mexer na caixa de ferramentas quantas vezes sentir vontade. Olhar o movimento de quem que está em sintonia com as águas, aos bichos, as gentes de onde habita. Olhar para ele, criança, que acompanha os fazeres de sua comunidade. Olhar para sabedoria que carrega de seus antepassados, vivas em sua existência

Olhar para a construção de um pensamento que se torna a construção de um fazer, de uma pesca, de uma captura, de uma emoção, de uma criança que experimenta, faz, refaz, faz novamente. Vivi, com Alyson, o desejo da repetição, que “[...] para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. (...) toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno[...].” (BENJAMIN, 2004, p.101). Com Alyson, experimentei a admiração da natureza, mas ao mesmo tempo, assumi o desejo de dominá-la, durante a pesca, assim como narrado em “Caçando borboletas” de Benjamin, guardadas as devidas proporções:

Com a rede levantada, esperava tão só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado.[...] então teria querido dissolver-me em luz e em ar a fim de me aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la. (BENJAMIN,1980, p.81).

Alyson foi se apresentando, livre e íntimo das belezas, dos desafios e dos perigos que o viver naquelas paragens traz para cada um e para o coletivo. Ao estar com ele, mergulhada em suas experiências, me inspirou a seguir nos caminhos de compreensão das crianças como seres sociais-culturais da (com e na) natureza, que se expressam por meio das linguagens do brincar, com historicidades, intuições e sensibilidades que as tornam partes de um coletivo, mas unas e singulares.

Estar no Pantanal, com as crianças, ressignificou a professora que nasceu em mim, há tempos idos, no ninhal da Educação Física que transvê os corpos em seus contextos, expressões, significados e liberdades, ampliando a potência e o repertório dos movimentos (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015). Renasci parceira das crianças e poetizei com Manoel de Barros (2010, p. 475): “Na estrada, ponho meu corpo a ventos. Aves me reconhecem pelo andar.”. No estradar da pesquisa: “As plantas me ensinavam de chão. Fui aprendendo com o corpo.” (p. 115). E, ao juntar experiências e estudos, reconheci, de jeitos mais intensos que, para brincar, é preciso se jogar inteira, mergulhar, e em alguns casos, trocar o anzol.

#### Referências

BARROS, M. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. Textos escolhidos. In: BENJAMIN, W. et al. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 1-85.

\_\_\_\_\_. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed. 34, 2004. FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (org.). Território do brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SAURA, S. C.; MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil - considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 29, p. 19-27, 2015.

ZANATTA, S. C. S. Comunidade ribeirinha Barra de São Lourenço: um estudo heurístico sobre desenvolvimento local como projeto endógeno e comunitário. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 229 2011.

# EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NA PARAÍBA

**Mapeamento das temáticas abordadas nas  
pesquisas (2017-2022)**

*Ana Clara da Silva Nascimento<sup>276</sup>  
Luzia Mendes da Costa<sup>277</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este estudo é classificado como uma pesquisa de Estado da Arte e teve como objetivo compreender as temáticas que fundamentam a produção de conhecimento na pós-graduação sobre Educação Infantil no Campo, a partir de pesquisas já realizadas. Analisamos os programas de pós-graduação da Paraíba, compreendendo suas abordagens e perspectivas. Nossa pesquisa abrange o período de

---

<sup>276</sup> Pedagoga (UFPB), Mestre em Educação (PPGE/UFPB). Aluna Especial do Doutorado (PPGE/UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: prof.claranascimento@gmail.com.

<sup>277</sup> Pedagoga (UFPB). Aluna Especial do Mestrado (PPGE/UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: luzia.mcosta@professor.joaopessoa.pb.gov.br

2017 a 2022 e foi realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Inicialmente, encontramos 46 trabalhos, mas, após aplicarmos nossos critérios de seleção, reduzimos para 10 trabalhos.  
Palavras-Chave: Educação Infantil no Campo. Educação do Campo. Infâncias na Paraíba.

### Introdução

Nosso trabalho é uma pesquisa de Estado da Arte sobre a Educação Infantil do Campo na Paraíba, que busca mapear as produções acadêmicas da pós-graduação do estado em relação à Educação Infantil no campo. Realizamos nossa pesquisa no catálogo de teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como referência as universidades públicas da Paraíba:

1. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2. Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
3. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
4. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Definimos dois critérios para filtrar a pesquisa:

1. A pesquisa deve ser proveniente de uma instituição pública de ensino superior na Paraíba.
2. A pesquisa deve ser sobre a Educação Infantil no campo.

A Educação Infantil no campo é um direito das crianças camponesas e suas famílias. Ela é destinada às populações que vivem no campo, com o objetivo de proporcionar uma educação igualitária, ampliar a capacidade intelectual, cognitiva e social dos bebês e das crianças pequenas na nos territórios camponês. Tanto no campo quanto na cidade, a Educação Infantil é destinada a crianças de 0 a 5 anos, dividida em duas etapas: creche, para crianças até 3 anos, e pré-escolar, para crianças até 5 anos de idade.

A seguir apresentaremos os dados coletados de Estado da Arte sobre a Educação Infantil do Campo na Paraíba.

### Breve contextualização da Educação Infantil do Campo

No Artigo 3º do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), a União é responsabilizada pela garantia, manutenção e desenvolvimento de políticas destinadas à educação no campo, cujo objetivo é "superar defasagens históricas", implicando na redução dos índices de analfabetismo, promoção da educação básica e garantia das condições básicas de higiene e infraestrutura das escolas rurais, além de promover a inclusão digital na área rural.

Historicamente, o campo no sentido de educação sempre esteve defasado. A educação rural não surgiu com o objetivo de transformar as pessoas em sujeitos, mas sim de subjugar a elite opressora. A escola rural, que foi por muito tempo a única forma de educação oferecida no campo, que representa um paradigma do capitalismo agrário. Nesse sistema, os camponeses não são protagonistas do processo, mas sim subordinados aos interesses do capital. A educação rural oferecida a eles não leva em consideração suas histórias, conhecimentos, culturas e tradições. Assim, surge a Educação do Campo como uma contradição do sistema hegemônico rural, que é um projeto do sistema capitalista.

A Educação do Campo tem origem nos movimentos sociais e nas lutas dos trabalhadores do campo. Ela é uma proposta ampla que busca a formação dos povos do campo e valoriza o território agrário, o tempo e o modelo de currículo, buscando abranger as atividades camponesas da agricultura familiar do campo, que envolvem toda a família, bem como estratégias para o desenvolvimento sustentável (BRASIL,2001).

Mesmo com de algumas dificuldades na logística e com as imposições do sistema capitalista do ponto de vista legal, a educação como um direito tem um destaque significativo na legislação brasileira em relação ao sistema educacional. Isso ocorre porque a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, além de garantir igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola pública, gratuidade e qualidade de ensino.

Para assegurar esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) estabelece a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. Já no Artigo 4º, Inciso I do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) é afirmada a oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas no campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

De modo que, a demanda por instituições de educação infantil no campo, é um direito das mulheres e das crianças, devido à participação das mulheres na vida social e econômica, bem como a sua maior protagonismo no mercado de trabalho, que lhes permite desempenhar atividades remuneradas, ter o período para cuidar de si e ter um descanso da maternidade, e proporcionar as crianças novas oportunidades de aprendizagem. A Proposta para a expansão da política de Educação Infantil do Campo (2014, p.10) ressalta:

Paralelamente, a socialização dos cuidados garante à criança acesso à oferta de educação que possibilitem seu desenvolvimento integral. Compreende-se assim que a socialização dos cuidados por meio da Educação Infantil promove o desenvolvimento da criança e os processos de autonomia das mulheres. Como passo importante para garantir o acesso à Educação Infantil e a autonomia econômica das mulheres, a pauta da Marcha das Margaridas de 2011 trouxe a reivindicação do atendimento às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo em período integral em creches e pré-escolas de educação infantil. Reivindicava-se a ampliação da oferta da educação infantil, com vistas à sua universalização - conforme preceitua a Resolução CNE/CEB Nº 02/2008 e o Decreto Presidencial Nº 7532/2010 e a importância de se construir escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, evitando-se, assim, o transporte escolar para crianças pequenas.

De tal modo que a Educação Infantil no Campo é um direito das crianças e das mulheres. No item a seguir, vamos verificar quais as

temáticas sobre a educação infantil no campo são discutidas nas universidades públicas da Paraíba.

### Educação Infantil na Paraíba

Nossa coleta de dados foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações na Coordenação da CAPES, utilizando como referência as quatro universidades públicas da Paraíba: UFPB, IFPB, UEPB e UFCG no intervalo de tempo de 2010 – 2022.

Iniciamos em 2010 o ano que foi instituída as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010), porém os nossos achados foram a partir de 2017, o número total de trabalhos foram de 46, mas quando aplicamos nossos critérios resultamos com 10 trabalhos no período de 2017 – 2022.

Gráfico 1 – Temporalidade das Pesquisas



Fonte: Produção Própria

No ano de 2018 no catálogo de teses e dissertações da capes não encontramos pesquisas com a temática.

Gráfico 2 – Universidades da Paraíba e a abordagem da temática





Fonte: Produção Própria

De tal modo, o número total de pesquisas são de dez (10) oriundas da UFPB e UFCG, como apresenta o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Detalhamento das Pesquisas

AUTORIA	ANO	TÍTULO	UNIVERSI- DADE
SOARES, MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA.	2017	O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO – PE JOÃO PESSOA – PB	UFPB
SILVA, WANESSA MACIEL FERREIRA DA	2019	A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, NO CARIRI PARAIBANO CAMPINA GRANDE – PB	UFCG
REIS, JANICE ANACLETO PEREIRA DOS	2019	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB	UFCG
SOUZA, LUCIANE CARNEIRO DE.	2019	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS EDUCADORAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL 1º DE OUTUBRO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO	UFPB
SOUZA, RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	2020	EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ - ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?	UFCG
DAMASCENO, WELLYDA GONCALVES	2020	PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	UFCG
SILVA, DEBORAH KALLYNE SANTOS DA.	2020	EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA PERCEÇÃO DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO LAGOA DE DENTRO-PB	UFPB
SILVA, JANIÉLI SILVESTRE DA	2021	EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS DE UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO	UFCG
ANDRADE, LAURENICE GOMES	2022	A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB'	UFCG

SILVA, KELLYANA FERREIRA DA	2022	COMPREENSÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	UFCG
-----------------------------	------	---	------

Fonte: Produção Própria

As pesquisas se dividem em tese e dissertações nos Programas de Pós- Educação em Educação da UFPB e UFCG.

Quadro 2: Tipo de Pesquisas

IDENTIFICAÇÃO	TIPO
SOARES (2017)	Tese
SILVA( 2019)	Dissertação
REIS (2019)	Dissertação
SOUZA (2019)	Dissertação
SOUZA (2020)	Dissertação
DAMASCENO (2020)	Dissertação
SILVA (2020)	Dissertação
SILVA (2021)	Dissertação
ANDRADE (2022)	Dissertação
SILVA (2022)	Dissertação

Fonte: Produção Própria

Por meio do título das pesquisas podemos ter uma visão geral da abordagem que foram pesquisadas, mas para uma melhor compreensão observamos os objetivos gerais de cada pesquisa.

Quadro 3: Objetivos das Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	OBJETIVO
SOARES (2017)	Investigar os processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro – PE e suas implicações na Educação Infantil
SILVA( 2019)	Identificar o direito à educação, com ênfase especial na Educação Infantil, e a perspectiva de suas famílias em relação à educação, especialmente no que diz respeito à demanda pela escola de um assentamento situado no Cariri paraibano.
REIS (2019)	Analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB.
SOUZA (2019)	Identificar elementos da Educação Popular do Campo no processo de aprendizagem dos educandos do Assentamento Rural Dom Marcelo
SOUZA (2020)	Compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças que residem na zona rural.

DAMASCENO (2020)	Analisar a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil no/do Campo, a partir dos seguintes objetivos compreender a prática docente do professor de uma sala de Educação Infantil no Campo.
SILVA (2020)	Analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores.
SILVA (2021)	Compreender a organização do atendimento a Educação Infantil do Campo e sua relação com o direito à educação
ANDRADE (2022)	Compreender como se dá a organização e a oferta da Educação Infantil no campo no município de Barra de Santana, dialogando com as dimensões de acesso, atendimento, condições de funcionamento e permanência, numa perspectiva de atendimento ao direito à educação previsto na legislação.
SILVA (2022)	Analisar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil.

Fonte: Produção Própria

De tal modo, as pesquisas estão relacionadas a duas vertentes: 1. As questões de práticas pedagógicas, observando a partir da visão dos professores como acontece os processos dentro da instituição; 2. Implementação da Educação Infantil do Campo.

Gráfico 3: Temáticas das Pesquisas



Fonte: Produção Própria

Com base nos princípios constitucionais do direito à vaga em creches e pré-escolas que afirma que toda criança tem direito à educação próxima de sua residência, de modo a adequar-se à realidade da família que trabalha e não consegue conciliar trabalho e cuidado dos filhos. Além disso, essa questão tem suscitado preocupação nas

pesquisas de pós-graduação, uma vez que as infâncias do campo enfrentam desafios relacionados a paradigmas sociais, sendo a implementação da lei uma temática de extrema inquietação na produção de conhecimento.

As práticas pedagógicas outra temática importante na educação infantil das crianças do campo, elas devem explorar e respeitar as diversidades e especificidades do território camponês, é primordial aproveitar a abundância do ambiente natural, que, ao ser incorporado às práticas educativas, possibilita aprendizados significativos por ser um contexto intrínseco à identidade e à realidade dos bebês e das crianças pequenas ((SILVA, PASUCH, SILVA, 2012).

#### Considerações finais

Através da pesquisa, podemos constatar que as temáticas relacionadas à implementação da legislação e das práticas são os principais temas abordados nos estudos sobre a Educação Infantil do campo.

Cada criança possui suas particularidades, cabendo aos profissionais envolvidos nesse processo, principalmente os educadores, apresentarem aspectos condizentes com a realidade em questão. Portanto, na Educação Infantil do Campo, é necessário que os profissionais, especialmente os educadores e berçaristas, apresentem características adequadas à realidade em questão. Ao contratar esses profissionais e ao assumir a responsabilidade de trabalhar com crianças, é importante considerar aspectos de vida do campo e seguir as diretrizes legais da educação infantil no campo.

#### Referências

ANDRADE, LAURENICE GOMES. A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB. UFCG, 2022

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/CNE, 2001

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política. Grupo de trabalho Interinstitucional – GTI. Portaria 6/2013. Brasília. 2014

DAMASCENO, WELLYDA GONCALVES. PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO. UFCG, 2020

REIS, JANICE ANACLETO PEREIRA DOS. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB'. UFCG, 2019

SILVA, Ana Paula Soares da e PASUCH, Jaqueline e SILVA, Juliana Bezzon da. Educação infantil do campo. . São Paulo: Cortez.2012

SILVA, DEBORAH KALLYNE SANTOS DA. EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB. UFPB, 2021

SILVA, JANIÉLI SILVESTRE DA. EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: a oferta de Educação

Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano. UFCG, 2021

SILVA, KELLYANA FERREIRA DA. COMPREENSÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. UFCG, 2022

SILVA, WANESSA MACIEL FERREIRA DA. A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, NO CARIRI PARAIBANO CAMPINA GRANDE – PB 2019. Mestrado em EDUCAÇÃO.UFCG,2019

SOARES, MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA. O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIMOIEIRO – PE João Pessoa - PB 2017'. Doutorado em EDUCAÇÃO.: UFPB, 2017

SOUZA, LUCIANE CARNEIRO DE. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS EDUCADORAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E

FUNDAMENTAL 1º DE OUTUBRO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO  
POPULAR DO CAMPO' Mestrado em EDUCAÇÃO. UFPB, 2019

SOUZA, RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE. EDUCAÇÃO INFANTIL  
DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ - ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS  
INFANTIS?" Mestrado em EDUCAÇÃO, UFCG, 2020

# PESQUISA COM CRIANÇAS CAMPONESAS

**Revisão sistemática da produção de  
conhecimento no Nordeste Brasileiro  
(2018-2022)**

*Ana Clara da Silva Nascimento<sup>278</sup>  
Adelaide Alves Dias<sup>279</sup>*

Eixo temático: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais  
Modalidade: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este estudo objetiva mapear produções de conhecimento desenvolvidas nas pós-graduações em educação (2018-2022) acerca das infâncias camponesas na Região Nordeste. Está norteado pela questão: como são desenvolvidas as pesquisas empíricas nas quais as crianças camponesas participam enquanto sujeitos do decurso investigativo? Para tanto, realizamos uma revisão sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores: "criança camponesa", "infância camponesa" e "infância no

---

<sup>278</sup> Pedagoga (UFPB), Mestre em Educação (PPGE/UFPB). Aluna Especial do Doutorado (PPGE/UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: prof.claranascimento@gmail.com

<sup>279</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: *adelaide.ufpb@gmail.com*

campo“. Encontramos 201 produções, das quais, 4 condizem com nossa questão.

Palavras-Chave: Crianças Camponesas. Infâncias Camponesas. Pesquisas com Crianças.

### Introdução

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004, p. 28- grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo é um projeto educativo advindo dos camponeses, o vocábulo “dos” salientado no prefácio, reflete a lógica da autenticidade, da presença e da participação dos povos do campo nos processos educacionais. Trespassando do geral para as infâncias, as pesquisas no que concerne às crianças do campo devem ser constituídas com elas, e não para elas. Sendo mais apropriado a utilização de: “pesquisas das crianças” ou “com as crianças”, contrastando com o termo de “pesquisas para as crianças” ou “pesquisas sobre as crianças”. Desta reflexão, surge a questão: como são desenvolvidas as pesquisas empíricas nas quais as crianças camponesas participam enquanto sujeitos do decurso investigativo?

Essa temática é decorrente de estudos, discussões e debates sobre as infâncias, realizados na disciplina do doutorado em Educação, Tópicos Educacionais: Pesquisa com Bebês e Crianças Pequenas, vinculada a linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

O método que utilizamos é o da revisão sistemática (RS), o qual permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. A RS se estrutura por 8 passos que podem acontecer separados ou associados: 1. é a delimitação da questão a ser pesquisada – no nosso caso, o desenvolvimento das pesquisas em que as crianças são sujeitos; 2. definir os programas de pós-graduação do Nordeste brasileiro faz parte do segundo passo de escolha das fontes de dados; 3. eleição das palavras-chave para a busca: “criança camponesa”, “infância camponesa” e “infância no campo”; 4. busca e armazenamento dos resultados; 5. seleção de trabalhos pelo resumo,



de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6. extração dos dados dos artigos selecionados; 7. avaliação dos artigos; 8. síntese e interpretação dos dados (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Como objetivo central, vislumbramos mapear as produções de conhecimento acerca das infâncias camponesas, por meio de uma revisão sistemática, com base nos levantamentos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>280</sup>, por meio da inserção dos termos (palavras-chaves) e o refinamento pelos seguintes critérios de inclusão e exclusão subsequentes:

1. Realizados no quinquênio de 2018 a 2022;
2. Definir na plataforma a grande área de conhecimento como Ciências Humanas;
3. A área de conhecimento, avaliação e concentração é a Educação;
4. Tratar de estudos desenvolvidos nas pós-graduações.
5. No segundo momento, depois de passar pelo refinamento aplicamos mais dois critérios para responder a nossa questão norteadora e assim realizar um mapeamento pontual:
6. São oriundos do nordeste brasileiro;
7. Ser pesquisas sobre as crianças do campo.

Após atender aos seis critérios, apontamos o critério final.

8. Ter as crianças como sujeitos no decurso da investigação.

O texto consiste primeiro na busca e armazenamento de resultados com base em critérios de inclusão e exclusão, e as subseções seguintes descrevem a extração de dados selecionados e a avaliação deles. Como consideração final, centremo-nos em uma síntese dos dados visando sua contribuição para a produção de conhecimento sobre a infância.

#### Busca e armazenamento de resultados

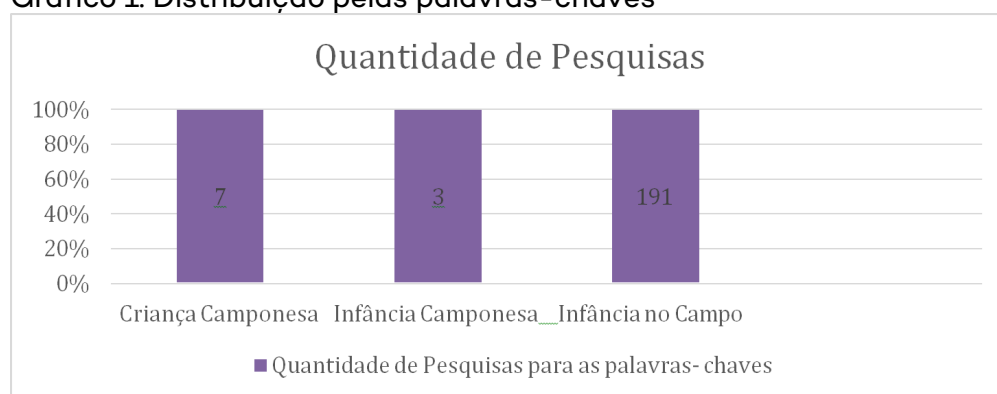
---

<sup>280</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acessado em: 19/09/2023

Para a pesquisa no portal de Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), utilizamos as palavras-chaves “criança camponesa”, “infância camponesa” e “Infância no campo”, na opção “refinar meu resultado”, selecionamos o tipo: mestrado e doutorado, o recorte temporal de quinquênios (2018-2022), na opção de grande área de conhecimento selecionamos as “ciências humanas” e nas áreas de conhecimento, avaliação e concentração demarcados como “educação”.

Encontramos duzentos e um trabalhos, conforme o gráfico 1 que explana as palavras-chaves utilizadas e o quantitativo de produções.

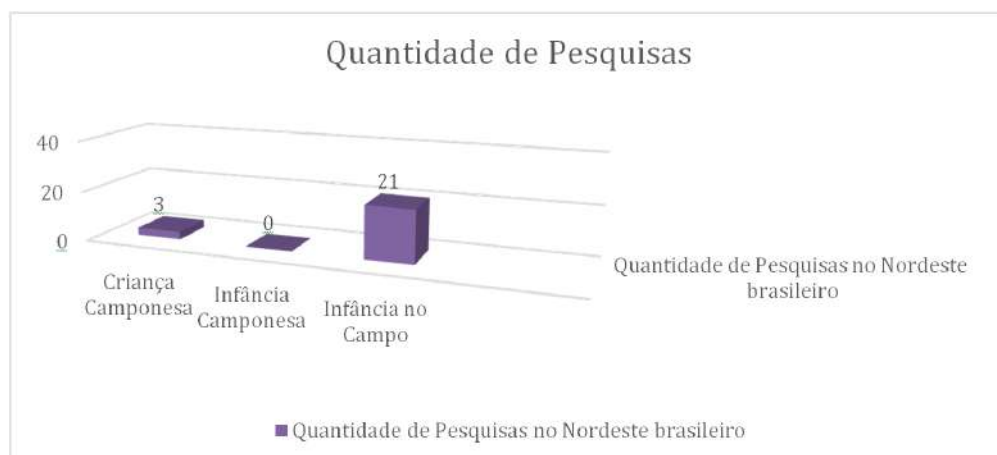
Gráfico 1: Distribuição pelas palavras-chaves



Fonte: Produção Própria

Afunilamos decidindo considerar os trabalhos realizados na região Nordeste com o marcador de territorialidade das investigações desenvolvidas sobre as infâncias do campo. Com esse critério chegamos ao número de vinte e quatro trabalhos, distribuídos conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Distribuição pesquisas no Nordeste



Fonte: Produção Própria

Aplicamos o critério de que os trabalhos precisavam ser referentes às crianças do campo. De tal modo, o nosso total de pesquisas passou para nove pesquisas, em consonância com o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Distribuição das pesquisas com crianças camponesas



Fonte: Produção Própria

Após a leitura dos resumos das nove obras, o critério final foi que além de abordar questões relacionadas à infância, às origens nordestinas e às populações rurais, havia necessidade de ter as crianças como sujeitos das pesquisas. Em seguida, relemos os resumos e definimos as pesquisas que utilizaram procedimentos e instrumentos com crianças no seu decurso, considerando-os como sujeitos de pesquisa.

Compreendê-las como sujeitos são entendimentos relacionados aos estudos da criança, especificamente à categoria da Sociologia da Infância (SI) que surgiu e se destacou no meio acadêmico durante o século XX. SI é um campo da sociologia que busca compreender a

sociedade através do estudo da infância. Sintetizando os conceitos abordados por Corsaro (2011), a SI vê a criança como um ser social ativo e integrado na sociedade.

Findamos assim, com cinco trabalhos de teses e dissertações, porém, percebemos que uma das produções não estava disponível na íntegra, assim elegemos um critério de exclusão: indisponibilidade do texto completo para leitura. De tal modo, nossa amostra são quatro trabalhos.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas

AUTORIA	TÍTULO	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE/ ESTADO
Susane Martins da Silva Castro	Currículo e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil: um olhar sobre as culturas da Infância Quilombola	2021	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA)
Fernanda Santos Da Cruz	Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola no Campo	2022	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG -PB)
Elis Regina Nunes Mota Araujo	Educação das Crianças e da Infância do e no Campo em Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe	2022	Tese	Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS-SE)
Mirianne Santos De Almeida	Entre Gritos e Silêncios: Ecos de uma Pedagogia de (Re)Existência Com Meninas Quilombolas	2019	Tese	Universidade Tiradentes em Sergipe

Fonte: Produção Própria

Após definidas, avançamos para a coleta dos dados dos estudos selecionados e a análise das informações. Nessa segunda fase do trabalho, nosso foco recaiu nos aspectos metodológicos presentes nos estudos selecionados: o tipo de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para investigar com as crianças.

Aspectos metodológicos das produções de conhecimento

Estas 4 obras (2 dissertações e 2 teses) foram escritas por mulheres, duas delas em Sergipe e uma na Bahia e a outra na Paraíba. Estes resultados mostram que a investigação sobre as infâncias camponesas utilizando crianças como sujeitos de pesquisa ainda é muito recente no país.

Não é apenas uma questão metodológica para as crianças camponesas, mas o termo de “infância camponesa” é também uma nova emergência, antes da qual a nomenclatura da infância abrangia todas as infâncias sem preocupações com as particularidades das crianças. No Gráfico 1, percebemos que menos de 1,4% dos pesquisadores utilizam o termo como palavra-chave. O verbete sobre infância do campo no Dicionário da Educação do Campo (SILVA; *et al*, 2012) destaca a modernidade do conceito, que na última década deixou de ser visto como um conceito único. Há, portanto, necessidade de falar sobre infâncias e não sobre infância, reconhecendo as práticas e estilos de vida multiculturais que moldam a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos nos territórios camponeses.

Destacamos que além dos aspectos relacionados às crianças, outras questões são proeminentes nas pesquisas sobre infância, como por exemplo, a educação infantil ou as famílias em que estão inseridas. Segundo Muller (2010), se os estudos tradicionais da sociologia apontam a família e a escola como os principais ambientes de socialização, a sociedade atual traz consigo desafios e oportunidades distintas para as crianças. E essas instituições, escola e família, são frequentemente as representadoras das crianças em muitos estudos.

Os profissionais da educação e as famílias são frequentemente os narradores, interlocutores, intérpretes e as vozes mais ouvidas sobre a infância. Induzindo as crianças à cultura do silêncio, termo utilizado por Freire (2013), que se refere ao tolhimento da voz, à ausência do direito de falar dos sujeitos, neste caso, das crianças que são expectantes diante da história.

Uma questão que se torna ainda mais significativa quando se trata de crianças nordestinas do campo, já que a condição de ser criança por si só muitas vezes impossibilita esses sujeitos, e viver no território rural e ser nordestino intensifica as desigualdades. Segundo os achados

iniciais deste estudo, havia duzentas e uma pesquisas, no entanto, o número foi reduzido a cerca de 11,5% quando aplicamos o critério de serem provenientes do Nordeste, resultando em apenas quatro pesquisas que consideram as crianças do campo como sujeitos.

Essas pesquisas, contrapõem aos paradigmas da cultura do silêncio e as produções selecionadas utilizam procedimento metodológicos que consideram as crianças como agentes no seu próprio espaço. Reconhecer elas como agentes em seus espaços, é considerar os espaços infantis são “socialmente constituídos como ativos e atuando no campo em questão pelo fato de que elas possuem as propriedades necessárias para serem e capazes para produzir efeitos neste campo” (ALANEN, 2014, P. 46). No quadro 3 apresentamos o desenho metodológico das pesquisas.

Quadro 3: Aspectos metodológicos

IDENTIFICAÇÃO	TIPO	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
ALMEIDA (2019)	Qualitativa de inspiração etnográfica	Autoretrato, entrevista e observação participante	Fotografia, diário de campo, anotações no bloco de notas, gravação de áudio e transcrição
CASTRO (2021)	Qualitativa	Observação participante, rodas de conversa (remotas ou presenciais) e oficinas temáticas.	Diário de campo, Fotografias, conversas por WhatsApp, Google Meet, desenhos e pinturas.
CRUZ (2022)	Qualitativa de inspiração etnográfica	Observação, Entrevista e rodas de conversas.	observação de corpo inteiro, Diário de campo, roteiro de entrevista, fotografias, gravação de áudio
ARAÚJO (2022)	Qualitativa	Observação e Entrevista	Diário de campo, roteiro de entrevista.

Fonte: Produção Própria

É importante ressaltar que os quatro estudos também incluem adultos como seus sujeitos, porém estamos interessados apenas nas abordagens utilizadas com crianças. Além disso, eles têm questões em comum, como a inspiração etnográfica. Apesar de Castro (2021) e Araújo (2022) não falarem essas questões diretamente, ela é refletida nos campos de investigação, principalmente por causa da possibilidade de imersão e compartilhamento do cotidiano e o acervo de técnicas para a coletar dados, que se inspiram nas questões

objetivas e subjetivas dos sujeitos, como os valores, hábitos, crenças, saberes, práticas e comportamentos.

De acordo com Almeida (2019, p. 33), ao realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, ela notou que se aproximando da realidade ocorreu uma interação entre os métodos e instrumentos da pesquisa, permitindo assim a descrição das ações e representações dos atores sociais, a reconstrução de sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no dia a dia de sua prática pedagógica. Aconteceram também diversas reestruturação devido à pandemia de COVID-19. De acordo com Castro (2021), foi necessário planejar novas maneiras de ouvir as crianças e observá-las. Almeida (2019, p. 33) afirmou que “a observação participante se somou às oficinas temáticas, a realização de entrevistas semiestruturadas se somou às rodas de conversa. Todos os procedimentos, planejados previamente ou não, me possibilitaram documentar o não documentado”. De tal modo, a Figura 1 apresenta o desenho metodológico das pesquisas.

Figura 1: Desenho metodológico das pesquisas



Fonte: Produção Própria

Não há uma fórmula para pesquisa com crianças, pois é essencial considerar o contexto social, idade, local de residência e tudo o que as cercam, utilizando diversos métodos durante a investigação. Muller (2010) argumenta que, ao utilizar diferentes abordagens, as crianças têm um leque maior de possibilidades para se expressarem. Além disso, os métodos visuais não apenas produzem dados, mas também são formas eficazes de envolver as crianças e compreender suas condições de vida e experiências diárias. No entanto, no contexto deste estudo, a fotografia não possui significado por si só, mas apenas quando acompanhada da explicação e interpretação das crianças.

#### Considerações finais

Neste texto, foi realizado uma revisão sistemática da literatura sobre a infância no campo no Nordeste, com ênfase em dissertações e teses. Com base nos resultados encontrados, concluímos que as pesquisas envolvendo crianças camponesas são recentes, especialmente aquelas que consideram as crianças como agentes dentro de seus próprios espaços.

Destaca-se a urgência de pesquisas interdisciplinares com abordagem teórico-metodológica capazes de abarcar a complexidade da infância camponesa contemporânea. É imprescindível utilizar métodos e ferramentas de pesquisa que respeitem as particularidades e especificidades das crianças, permitindo sua participação ao longo das investigações.

#### Referências

ALMEIDA, M. S. D. Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re)existência com meninas quilombolas. Doutorado em Educação. UNIT. 2019.

ALANEN, L. Repensando a infância, com Bourdieu. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014.

ARAUJO, E. R. N. M. Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado de Sergipe. Doutorado em Educação. UFS. 2022.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico Da Educação Do Campo. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.



CASTRO, S.M.S. Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola. Mestrado em Educação. UESB. 2021.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso, p. 55-70, 2014.

CRUZ, F. S. Crianças e Experiências Brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola no Campo. Mestrado em Educação UFCG. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MÜLLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.246-264, Jan/Jun 2010.

# CRIANÇAS DE TERREIRO E RACISMO RELIGIOSO

*Fernanda Righetti dos Santos*<sup>281</sup>  
*Ellen de Lima Souza*<sup>282</sup>

EIXO TEMÁTICO: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender como as crianças do Terreiro (CREIA Odé e Obà ) percebem o racismo religioso, e como elas podem se proteger a partir de processos educativos que se estabelecem nestes espaços pelas vivências dos valores civilizatórios afro-brasileiros amparados pela lei 10.639/03 que estabeleceu a

---

<sup>281</sup> Mestranda em Educação (UNIFESP), Professora da SME-SP, formadora de Ed. Antirracista (SME-SP). E-mail: fernanda.righetti26@unifesp.br.

<sup>282</sup> Professora Doutora, na Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-Mail: ellen.souza@unifesp.br.

obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira orientada pelo parecer CNE/CP/03/2004 para isto, utilizou-se, como metodologia, a etnografia, a revisão bibliográfica de autores como Souza (2016), Caputo (2018), Nogueira (2020), e a Lógica Exúlica.

Palavras-Chave: Crianças; Educação de terreiro; Racismo religioso.

### Introdução

A memória traz o convite para uma encruzilhada em que na lógica exúlica de Souza (2016) em que a infância é considerada um estado. Nessa encruzilha os fios da memória dialoga com crianças que fomos/somos e as crianças que lemos/conversamos, a escola, enquanto criança negra, o racismo religioso adentrou ao meu universo existencial desde muito cedo, se por uma lado minha pele e meus traços físicos era motivo para comparações com símios, o meu cabelo estava sempre preso para evitar zombarias, a origem religiosa da minha família, as Comunidades Tradicionais de Terreiros legitimava as agressões verbais e físicas de outras crianças contra mim, em alguma medida, estes comportamentos destrutivos expressos cotidianamente pelos estudantes nos corredores da escola, não passavam despercebidos pelo corpo docente e a gestão escolar, o tratamento com raras exceção era regado de indiferença e pouca energia para mediar efetivamente as situações, deste modo o objetivo não era coibir os atos reprováveis e tratar a causa da violência para comigo a partir de medidas educativas efetivas, mas sim a pacificação do ambiente, e assim, o racismo passava despercebido e seguido da promessa por parte dos agressores de não mais repetir os atos desrespeitosos para comigo deste modo, eu a criança agredida, os agressores e os mediadores voltavam para seus afazeres e a escola seguia sua rotina, porque “tudo estava bem”, mas eu nunca ficava bem, eu ficava sempre aguardando a próxima, piada, a próxima chacota, o próximo empurrão, deste modo, a falta de ações de medidas educativas antirracistas, terminava por desencadear a manutenção do comportamento reprovável das crianças agressoras num ambiente que deveria ser seguro e estimulante para a aprendizagem de todas e todos.

Sobre isto, em alguma medida se faz importante refletir sobre os saberes dos povos africanos e de como o aprofundamento e

ampliação destes saberes podem contribuir para a mudança do cenário racista encontrado nas escolas brasileiras, deste modo, é fundamental saber em quais espaços buscar referências que agreguem consistentemente estes saberes, pois os Terreiros são historicamente reconhecidas como local de resistência e manutenção dos saberes dos mais diversos povos vindos do continente africano, podendo assim, ter muito a contribuir neste sentido.

De acordo com Nogueira (2020, p. 15), o Terreiro de Candomblé pode ser entendido como:

Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) é um espaço quilombola que mantém saberes ancestrais de origem africana que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência, resistência e(re-)existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade, a um só tempo terapêutica e sócio-histórico-cultural, que se volta para o continente africano, berço do mundo no Novo Mundo.

Levando em consideração o Terreiro de Candomblé como um espaço de socialização da cultura e dos saberes civilizatórios africanos, pode-se pensar que modo o mesmo pode favorecer o fortalecimento da identidade das crianças de Terreiro a partir das vivências e experiências socializadas dentro destes espaços de saberes de grande importância para a manutenção e a resistência da cultura afro-brasileira, pode colaborar no empoderamento destas crianças contra o racismo na vida cotidiana no Brasil.

Sobre isto, MUNANGA, (2005, p. 15):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Deste modo é possível procurar pensar como as crianças compreendem os Terreiros e como se constroem os saberes a partir das trocas, uma vez que nestes espaços a criança ganha espaço para além do olhar eurocêntrico adultocêntricos, tendo protagonismo e importância nas mais diversas atividades dentro destes lugares sem perder de vista o estado infantil e suas particularidades pertinentes as infâncias, uma vez que entre as atividades religiosas, estas crianças, brincam, se divertem, aprendem e também sociabilizam saberes.

Na visão africana de mundo, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia a dia das pessoas, as tradições adquirem outros formatos com o passar do tempo, mas não deixam de existir, pois são passadas dos mais velhos para os mais novos no processo de educar uns com os outros. SOUZA (2016, P. 31).



Figura 1. Na imagem de cervo pessoal as crianças do Terreiro C.R.E.I.A (Comunidade da Renovação Ilê Axé) Odé e Obà<sup>283</sup> que é liderado pelo Babalorisa Leandro de Oxossi, se juntam a Yalásé (mãe do Asé) Fernanda para retirar retrato de forma bastante descontraída.

---

<sup>283</sup> Nota da autora: Este Terreiro compartilha de princípios éticos e morais professados em relação ao Candomblé epistemologicamente negro, que significa que os valores civilizatórios africanos devem estar em constante processo de internalização para desconstruir um processo de colonização e dos valores eurocentrista abarcado pelo Candomblé ao longo da história.



Figura 2. A imagem é pertencente ao acervo pessoal, ela retrata Sophia, 8 anos aprendendo com uma mais velha (Michele) do Terreiro CREIA (Comunidade da Renovação Ilê Axé) Odé e Obà, a produzir fios de conta de orixás, no caso Ogum.

Segundo Guedes (2005, p. 37) o fio-de-conta que uso nesse momento diz de mim e do tema que investigo o seguinte: nas comunidades de terreiros existem inúmeras crianças e adolescentes. Elas pertencem à família do pai ou mãe-de-santo, ou estão ligadas aos filhos e filhas-de-santo dos terreiros. Assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião.



Figura 3.A imagem é pertencente ao acervo pessoal, ela retrata Murilo, 5 anos tocando o atabaque com um Ogã mais velho (Kleber) no Terreiro CREIA (Comunidade da Renovação Ilê Axé) Odé e Obà.

Contudo, em relação ao Brasil, as crianças que frequentam os terreiros de Candomblé muitas vezes possuem seu direito de crença religiosa assegurado pela Constituição de 1988 violado por diversos seguimentos sociais, sofrendo racismo religioso, inclusive na escola.

O racismo religioso pode ser entendido como um comportamento de intolerância religiosa muito mais violento direcionado especificamente as religiões de matriz africana, sobre intolerância religiosa Nogueira (2020, p. 29) comenta que as ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência.

Pesquisa etnográfica

OBJETIVO

A ideia desta pesquisa foi de procurar compreender como as crianças do Terreiro de Candomblé C.R.E.I.A Odé e Obà percebem o racismo religioso e se as vivências experimentadas nestes espaços a partir de valores civilizatórios afro-brasileiros como a oralidade e a ludicidade

podem criar meios eficazes de superar o racismo religioso cotidiano na sociedade brasileira, inclusive na escola.

#### METODOLOGIA:

Para a realização deste trabalho, utilizou-se, como metodologia, a Lógica Exúlica<sup>284</sup> ancorando-se na ideia de contradição e desordem, a etnografia e a revisão bibliográfica com ênfase em autores que possuem relevância na temática como Souza (2016), Caputo (2018), Nogueira (2020), Souza e Nogueira (2022), Mudimbe (1989), Cesaire (1978) e Kabengele (2019).

#### MATERIAL E MÉTODOS:

Os dados exibidos são oriundos da pesquisa realizada no mês de abril no ano de 2023 a partir da análise das informações obtidas através da entrevista de 8 crianças com idade de 5 a 14 anos frequentadoras de um Terreiro de Candomblé localizado na cidade de São Paulo, mais especificamente na periferia da Zona Leste, no Bairro de Vila Ré.

#### QUADRO:

Qual o seu nome, sua idade e que te leva para a casa de Candomblé?	Você sabe o que é racismo?	Você já sofreu racismo religioso na sua escola por pertencer a uma casa de candomblé?
Meu nome é André, tenho 9 anos, meus pais chama Alex e Flávia quem frequenta a casa de Candomblé é minha mãe.	Ficou reticente .... pensativo	Nunca ...
Meu nome é Laura e tenho 13 anos o nome da minha mãe é Flávia e do meu pai Alex, e quem frequenta a casa de Candomblé é a minha mãe.	O racismo é um julgamento por diferença de cor onde muitas pessoas que não têm informações completas ou que “são perdidos”.	Eu nunca sofri racismo religioso na escola.



Meu nome é Lucas Gabriel Alonso tenho 11 anos, e minha mãe se chama Rafaela Alonso é de lemanjá e Xangô.	O racismo é xingar pessoa por causa da cor da pele dela...	Eu já sofri racismo na creche falaram pra corta meu cabelo pois ele era grande e falavam que parecia menina, ele era black meu cabelo.
Eu sou Murilo Bernardo Vila Nova, tenho 5 anos o nome do nosso pais é Ana Paula e Ricardo.	Eu sei mais também quando chamar o outro de macaco e ele é preto é racismo	Eu já, eu dancei na escola igual candomblé, e a professora, falou O que é que é isso?
Nicole Moura, eu tenho 12 anos, minha tia me leva é a Mayara.	Sim, tratar mal por causa da cor da pele.	Eu não sofri racismo, mas se olhar feio eu não ligo também. Eu vou com meu fio.
Oi, meu nome é Sofia Bernardo Vila Nova tenho 8 anos, minha mãe é Ricardo e Ana Paula, os dois frequentam	Sim é racismo e quando preto é obrigado a fazer as coisas para o branco	Eu já... eu sei que foi na minha escola uma professora de lá foi quando eu estava na creche e uma professora de lá sempre falava pra mim ir com o cabelo preso e chamava meu cabelo de duro de fuá e muitas coisas coisa que eu não gostava.
. Sou a Yasmin Alves Sanches, tenho 10 anos e minha mãe é Michele e meu pai é Alexandre quem vai na casa de Candomblé minha mãe.	Sim é racismo e quando preto é obrigado a fazer as coisas para o branco	Não falo, só percebem por causa do fio aí perguntava a sua religião e eu falo Candomblé.

#### ANÁLISE DE DADOS:

De modo geral os dados apontam que as crianças entrevistadas estão em franco processo de construção de identidade a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiro ligados ao Terreiro de Candomblé, sobre a questão ligada a identidade racial, a pesquisa aponta que enquanto algumas crianças do Terreiro já definiram seu pertencimento racial, como Lucas “Sou pardo, mas as pessoas acham que sou negro, e eu gosto é de ser negro”, Nicole, Sofia e Murilo que se declararam negros outras crianças como Laura, André e Yasmin, afirmam ainda não saber a que raça pertencem apontando que as discussões étnicas precisam ser aprofundadas a partir de atividades e reflexões mais específicas neste sentido. Em relação ao questionamento sobre se elas sabiam o que era racismo, todas as crianças relacionaram o

racismo com diminuição da pessoa pela cor da pele negra, como exemplos pode-se citar Laura “O racismo é um julgamento por diferença de cor onde muitas pessoas que não têm informações completas ou que “são perdidos” na vida acabam cometendo e deixam outras pessoas mal ou acabam partindo para alguma violência” Para Murilo, “Eu sei, mas também quando chamar o outro de macaco e ele é preto é racismo”.

Quando questionadas se já sofreram racismo por pertencerem ao Candomblé na escola, Nicole, Yasmin, André, Laura disseram nunca ter sofrido racismo, contudo Sophia declara que sim “Eu já, não quero contar... (ela respira fundo e toma coragem) mas eu sei que foi na minha escola uma professora de lá foi quando eu estava na creche e uma professora de lá sempre falava pra mim ir com o cabelo preso e chamava meu cabelo de duro de fuá e muitas coisas coisa que eu não gostava”, Murilo, “Eu já, eu dancei na escola igual candomblé, e a professora, falou ‘O que é que é isso?’ ” Lucas “Eu já sofri racismo na creche falaram pra corta meu cabelo, pois falavam que parecia menina, ele era black meu cabelo”.

#### Considerações finais

Sobre isto, Nogueira (2020, p.47) afirma que o racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada a não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida.

Deste modo, se por um lado reconhece-se que o sistema escolar brasileiro tende a ser excludente e reprodutor de racismo cujas feridas frequentemente tornam a sangrar toda vez que nos corredores escolares a expressão do racismo se faz presente e uma mediação eficiente se faz ausente, portanto, se torna crucial a busca de elementos que venham desestruturar a base do racismo na escola, por

meio de ações didáticas que expressem a partir do parecer de 2004 sob a Lei 10.693/03 e empoderem práticas pedagógicas que consolidem a educação antirracista no cenário escolar brasileiro, por outra os Terreiros de Candomblé tem atuado ativamente para construir a identidade étnica das crianças que frequentam estes espaços, emponderando-as contra o racismo religioso do dia-a-dia a partir do compartilhamento e trocas de saberes entre adultos e crianças a partir da lógica exúlica.

Souza (2016) fala da importância de acolher as crianças para que se tenha garantido uma vida adulta livre do racismo e pautada no respeito a qualquer tipo de diversidade para as próximas gerações.



Figura 7. Orixá Oxum abraça e abençoa Sophia e isto em alguma medida perpetua os valores civilizatórios afro-brasileiros, fortalecendo assim a identidade e emponderando-a para superar o racismo cotidiano na sociedade brasileira.

#### Referências

BRASIL, Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Stela Guedes Caputo. 1. Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. REPARAR MIÚDO, NARRAR KÉKERÉ Notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. Revista Teias v. 19 • n. 53 • Abr./Jun. 2018 • Imagens e sons para além das escolas.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Pólen, 2020.

SOUZA, Ellen de Lima. Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam. 2016. 179 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto; TEBET, Gabriela. Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, Ellen, de Lima. ANJOS, Cleriston Izidro dos. CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra. Necropolítica e as crianças Negras: ensaio na pandemia. Organização. São Paulo. Editora. Dandara.2022.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições.in: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação.

# AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS CIGANAS

## Uma breve revisão de literatura

*Jackeline dos Santos Silva<sup>285</sup>*

*Karla de Oliveira Santos<sup>286</sup>*

Eixo temático: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais

Modalidade: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

As infâncias ciganas são produtoras de cultura e de saberes, muitas vezes subalternizadas por processos colonizadores de ser criança. As crianças ciganas são sujeitos sociais de direitos, que possuem uma participação ativa na comunidade geradora da manutenção das suas tradições, em especial, o grupo étnico Calon, que predomina no Nordeste do Brasil. O objetivo desse estudo é analisar o ser criança no grupo étnico Calon e a importância do brincar para essa comunidade infantil. A metodologia qualitativa adotada é a revisão da literatura, com estudos do campo da Sociologia da Infância.

Palavras-Chave: Infâncias. Crianças ciganas. Brincar.

---

<sup>285</sup>Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Alagoas). Carneiros, Alagoas, Brasil. Contato: jackelinesimplicio@gmail.com.

<sup>286</sup>Professora Adjunta (Universidade Estadual de Alagoas), Doutora em Educação (PPGE/UFAL). São Miguel dos Campos, AL, Brasil. Contato: karla.oliveira@uneal.edu.br.

## Introdução

A importância de compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos está relacionada ao desenvolvimento de novos paradigmas sobre a concepção de infâncias e crianças, pautada principalmente na Sociologia da Infância, a fim de desconstruir narrativas colonizadoras e dar maior visibilidade às crianças, compreendo-as como produtoras de cultura e de conhecimento em uma sociedade adultocêntrica.

Entretanto, as realidades das crianças e infâncias ciganas ainda são pouco discutidas nas pesquisas científicas, o que poderá provocar desconhecimento, segregações e discriminações. Há um apagamento de sua história, sua pluralidade cultural e suas diferenças, desconhecendo as suas potencialidades e riqueza humana.

O grupo étnico Calon foi o que se estabeleceu na Região Nordeste do Brasil, no qual a cultura, as tradições são fortemente mantidas. As crianças são vistas como sucessoras e garantidoras da perpetuação da comunidade, assumindo um controle sobre seus modos de vida, com a sua preparação para o casamento que ocorre por volta dos doze ou treze anos de idade. Contudo, atuam na comunidade, experienciam o brincar e são protegidas pelos seus pais, principalmente pela mãe, que exerce um papel importante nos cuidados com os filhos.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar o ser criança no grupo étnico Calon e a importância do brincar para essa comunidade infantil. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, a partir de uma revisão da literatura, para aprofundamento do tema sobre as concepções de infâncias e crianças, através da perspectiva de estudos sobre a Sociologia da Infância e de outros que abordam a origem, as relações sociais e comunitárias e as crianças ciganas, com a consulta às publicações em periódicos qualificados, a exemplo do Scielo-Brasil e portal de periódicos CAPES, como também, realizamos leituras exploratórias e analíticas do levantamento das contribuições científicas pesquisadas. No entanto, destacamos a incipiência de trabalhos que abordem exclusivamente as infâncias ciganas e as crianças ciganas, sendo um campo de investigação em desenvolvimento no Brasil.

### Concepções teóricas sobre infâncias e crianças

Ao longo do tempo as concepções sobre infâncias e crianças foram se modificando, principalmente sobre a influência da Sociologia da Infância, que concebe as infâncias como plurais, potentes e produtoras de cultura e conhecimento, e as crianças enquanto sujeitos afirmativos de direitos.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*, do verbo *feri*, falar – especificamente, de seu participio presente *fan*, falante – e da negação *in* [...] o prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo de ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente, mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos e pragmáticos (Pagni, 2010, p. 100).

O conceito de infância acaba se entrelaçando com o conceito de criança, como se ambos fossem a mesma coisa, no entanto, são conceitos distintos, mas que se complementam e se relacionam mutuamente. Ou seja, as crianças são atores sociais nos seus mundos de vida, um ser biopsicossocial, já a infância é uma categoria social do tipo geracional construída historicamente.

A concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (Kramer, 2006, p. 277).

De acordo com Abramowicz (2011,p.18), “ a infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças, considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural”.

Na contemporaneidade, o conceito de infância aparece no bojo das mudanças provocadas pelo capitalismo, principalmente pela necessidade de formar sujeitos úteis e produtivos. Segundo Irene Rizzini (2011), a criança deixa progressivamente de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. Ainda segundo a referida autora, a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na

família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como “chave para o futuro”, um ser em formação – dúctil e moldável – que tanto pode ser transformado em homem de bem (elemento útil, produtivo para o progresso da nação) ou num degenerado (um vicioso a pesar nos cofres públicos).

A infância é uma construção social que depende do estatuto geracional e das relações sociais que se dão na sociedade em cada tempo. Como acrescenta Sarmiento (2001), sempre houve crianças, mas não a infância, com suas características identitárias e aspectos geracionais, sendo esse conceito de infância, um projeto inacabado da modernidade.

É importante destacar que ao longo da história as infâncias sempre foram pensadas com traços negativos, desconsiderando suas diversidades, diferenças e identidades, com reducionismos que apresentam visões genéricas sobre ser criança e sobre as infâncias.

A partir do exposto, precisamos desconstruir um paradigma colonizador de infâncias universais que segrega e não reconhece as diversidades, principalmente das crianças ciganas, um campo ainda a ser melhor estudado no Brasil.

Breves considerações sobre as infâncias ciganas e sua organização familiar

A comunidade cigana no Brasil é formada por três etnias: Calon, Rom e Sinti. De acordo com os estudos de Moonen (2012), o grupo Calon ou Calin, vivem na Europa e na América, estando aqui no Brasil em boa parte no estado da Bahia. Os primeiros ciganos que vieram de Portugal para o Brasil desembarcaram inicialmente nos estados do Maranhão, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais.

A deportação de ciganos portugueses para o Brasil, ao que tudo indica, só começou mesmo a partir de 1686. Dois documentos portugueses daquele ano informam que os ciganos deviam ser degredados para o Maranhão. Mas também outras capitanias receberam ciganos. Mello Moraes Filho (1981) cita dois documentos de 1718, segundo os quais ciganos foram degredados para Pernambuco e para Bahia. Também há registro de ciganos no Ceará e em Sergipe (Moonen, 2012, p.13-14).



Contudo, mesmo esta comunidade habitando há séculos o Brasil, sua história, sua cultura e suas tradições são invisibilizadas ou ainda subalternizadas, produzindo preconceitos e discriminações.

Para o grupo étnico Calon, predominante no Brasil, a família é elemento central nas relações sociais do grupo, sendo o casamento algo essencial para continuidade das tradições. Sendo assim, a infância é experienciada e vivida pelas crianças até os dozes ou trezes anos de idade. Após essa fase, elas precisam se casar através de acordos feitos entre os pais das crianças desde os primeiros anos de vida.

Ressaltamos que apesar de uma infância não duradoura, as crianças ciganas valorizam o brincar nas suas relações com as outras crianças e com os modos de ser e agir no mundo, conforme aponta Bonomo e Cardoso (2019,p.73):

Na temática que retrata a “vivência da infância” pelas crianças no acampamento cigano, duas dimensões se destacam: o universo lúdico, com rotina em que se prevê tempo livre para brincadeiras de diferentes tipos, bem como atividades de formação das crianças para tarefas que irão assumir como principais responsáveis na vida adulta. Como explicam, as brincadeiras integram as crianças do acampamento, no espaço protegido do terreiro livre de terra, que tradicionalmente é construindo pela composição das barracas ao redor.

As crianças ciganas vivem uma rotina de brincadeiras , sendo o brincar um direito e um artefato de valorização de sua capacidade inventiva, de participação social e com seus tempos e lógicas próprias. Segundo Azevedo e Cardoso (2012), as brincadeiras, que comumente já fazem parte do universo infantil, também são importantes no processo de socialização da criança cigana. Desse modo, as crianças ciganas vivenciam suas infâncias a partir das tradições que lhe são passadas de geração em geração, como cantigas de roda, pega-pega, amarelinha , pular corda, jogar bolinhas de gude, peteca, pião e boneca de pano.

Elas brincam, vivenciam esta experiência privilegiada, ao mesmo tempo que são educadas para as atividades domésticas e de preparação para dar continuidade aos costumes e tradições, que culminará com o seu casamento.

Para os meninos e meninas ciganos, o momento de liminaridade é iniciado ainda cedo, no que chamaríamos de infância, num momento que denominamos como etapa de preparação, fase em que as meninas têm a menarca e os

meninos iniciam negociações ou fazem algo que gere proventos. O processo do casamento pode ser iniciado bem antes da data marcada. Entre os Calon, o casamento, quando é acordado pelas famílias dos noivos, já começa a ser preparado. Essa fase seria o início do processo de transição de criança para adulto. Com o acordo, vem o preparo, a festa, a celebração do matrimônio e o tempo em que as pessoas aguardam com ansiedade o primeiro filho (a) do jovem casal. O casamento é o momento de preparo para assumir responsabilidades maiores com a vinda da criança (Goldfarb; Monteiro, 2017, p.22).

Há também um controle sobre as crianças e uma proteção que a cerca para que nada de mal lhe aconteça.

Nos núcleos domésticos encontram-se as crianças que, embora tenham liberdade de ir e vir, sempre são observadas e protegidas pelos familiares. Os contatos entre crianças e adultos são regulados e limitados à rede de parentesco; uma forma de preservar a segurança das mesmas. Nem todo cigano visitante, mesmo que seja conhecido, tem a liberdade de sair com as crianças ou de dividir com elas as horas do dia [...] A infância é vivenciada em diferentes momentos, mas sempre observamos que este período é um ciclo de proteção e aprendizagem, tendo início desde a gestação até o momento do casamento (Goldfarb; Monteiro, 2017, p.23).

As meninas desde cedo iniciam trabalhos domésticos, ajudando as suas mães, preparando-as para o casamento que se dará por volta dos treze anos de idade. Após o matrimônio, se preparam para terem filhos, o que é motivo de alegria para toda a comunidade. Já os meninos, ficam sempre na companhia do pai, nas rodas de conversas com outros homens e nas relações sociais fora do seu território. Ou seja, apesar do cuidado e proteção sobre as crianças, elas brincam livremente, interagem com os adultos e aprendem a fazer negócios.

Nesse processo, a identidade das crianças ciganas e seu pertencimento ao grupo étnico também vai sendo construído em um processo de autoafirmação identitária que inicia desde a infância para que suas tradições permaneçam, sendo inclusive difícil “desmanchar” os acordos de casamento entre as famílias.

### Considerações Finais

Finalizamos esse trabalho afirmando que as crianças ciganas são sujeitos históricos, afirmativos e políticos. São produtoras de uma cultura, muitas vezes permeada de discriminações, desumanização e preconceitos que não reconhecem as suas potencialidades, diversidades e diferenças como riqueza humana. Não podemos pensar

em modelos únicos de infâncias ciganas, devido aos modos de ser, viver, conviver e atuar na sociedade.

Contudo, destacamos a importância dada às brincadeiras, estimulando a criatividade, a inventividade e potencializando sua interação com o mundo, apesar de uma infância que será brevemente podada para o casamento. Destacamos também, a construção de uma identidade positiva sobre ser cigano, fortalecendo os laços familiares, o respeito às tradições e a continuidade deste grupo étnico.

As crianças ciganas tem uma grande importância para a comunidade, pois ao crescerem, dão continuidade à cultura e às tradições, fortalecendo a sua ancestralidade, gerando um sentimento de pertencimento identitário ao seu grupo étnico.

#### Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In:

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AZEVEDO, Letícia Santos. CARDOSO, Marilete Calegari. Vida de criança cigana: O brincar no seu processo de escolarização. Saberes em Perspectiva, 2012, p.13-27. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/C3LS3VRYZ6h9JTsvrhrFQcC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

BONOMO, Mariana; CARDOSO, Grecy Kelle Andrade. Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas. Psicologia: Ciência e Profissão 2019 v. 39 ,p.67-84. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/C3LS3VRYZ6h9JTsvrhrFQcC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. A infância Calin: Notas sobre o “ser criança” entre os ciganos no Vale do Mamanguape – Paraíba/Brasil. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 19-29, jan./mar. 2017. Disponível em:  
<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5445/3034>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 -Especial p. 797-818,out. 2006.

Disponível in: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de julho de 2023.

MOONEN, Frans. Políticas ciganas no Brasil e na Europa: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil. Recife, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para as experiências e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). Experiência, Educação e Contemporaneidade. Cultura Acadêmica editora, Marília, 2010, p.15-33.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro, DPA editora, 2001, p.13-28.

# ENTRE CRIANÇAS E MULHERES GUARANI MBYA

## Formas de viver e constituir relações na cidade

*Nádia Massagardi Caetano da Silva<sup>287</sup>*

Eixo temático: Infâncias e(m) lutas indígenas, quilombolas, do campo e de comunidades tradicionais;

Modalidade: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Por meio deste apresenta-se um recorte da pesquisa em andamento cujo objetivo é compreender, na relação com crianças guarani mbya de uma aldeia em São Paulo, como se dá educação na perspectiva do “feminismo da terra”. A metodologia utilizada é a etnografia e técnicas específicas a ela associadas, como desenho, fotografia, entrevistas e a cartografia social. O trabalho apresenta uma breve discussão acerca dos dados preliminares da pesquisa e uma interlocução com a literatura disponível acerca das crianças Guarani, identificando no vivido aquilo que se encontra descrito nos estudos. Palavras-Chave: crianças e mulheres; Guarani Mbya; feminismo da terra

---

<sup>287</sup> Pedagoga (Unicamp), Mestra em Educação (Unicamp). Doutoranda em Educação (USP). Professora EBTT do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha (UNIFESP), São Paulo- SP, Brasil. Contato: [nmassagardi@gmail.com](mailto:nmassagardi@gmail.com).

## Introdução

O trabalho que aqui se apresenta refere-se a uma pesquisa de doutorado em andamento na Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo e tem como foco as crianças em suas relações com as mulheres de uma aldeia guarani mbya na cidade de São Paulo. Ao definir esta como campo de investigação, busca-se conhecer e visibilizar a experimentação de um novo modelo de relações políticas no território, definido por uma de suas lideranças como mais democráticas, com participação ativa das mulheres e uma tentativa de descentralização do poder.

Ao longo dos últimos anos, as aldeias da terra indígena Tenondé Porã, localizada no extremo sul da cidade de São Paulo, têm vivenciado um processo de reorganização política e maior protagonismo das mulheres. Desde 2008, teve início um projeto de fortalecimento da cultura Guarani, com a recuperação de sementes e um resgate das comidas tradicionais guarani, conforme narra Jerá Guarani (2020). Pouco depois, com a destituição de figuras como cacique, vice-cacique e capitão, uma nova perspectiva de organização e gestão da vida comunitária passou a ser experimentada neste território, com acentuação da presença feminina em movimentos de retomadas e fundação de novas aldeias ao longo do território, que atualmente já conta com treze aldeias, criando “um laboratório de experimentação cosmopolítica na periferia da maior cidade da América do Sul” (Moraes et al. 2021).

Não se trata apenas de “resistência”, mas de uma política experimental dedicada a práticas de autonomia e tecnologias do comum que fazem proliferar a vida por meio de alianças multiespécie: entre humanos, plantas, animais, fungos, rios; entre os seres visíveis e invisíveis com os quais se compartilha o mundo.

Nesse sentido, através da pesquisa, tem-se o objetivo de compreender como se dá a educação das crianças neste modelo, tanto no que se refere à educação formal quanto àquela que ocorre no cotidiano, na perspectiva do “feminismo da terra”, hipótese criada por Jerá para referir-se a essa experiência que “desloca a própria ideia do poder como lugar de centralização e unificação”(Idem):

Antes, eram sempre os homens os caciques. Eu pensava que as mulheres também tinham que estar à frente, mas que também precisávamos de uma forma mais aberta de liderança. Acabamos então com a figura de um cacique.

Quando não tem cacique, tudo se torna mais democrático, mais livre e, com certeza, mais feliz.

### Metodologia

A investigação se realiza através de uma pesquisa etnográfica iniciada em maio de 2022 e ainda em andamento, que utiliza a observação participante e outras técnicas alternativas como a cartografia, o desenho e a fotografia para produção e recolha de dados, pois estas podem ser formas de expressão eficientes para apresentar a perspectiva das crianças sobre seu mundo, consideradas as diferenças linguísticas entre pesquisadora e os interlocutores da pesquisa. Além disso, somam-se as entrevistas com diversas pessoas adultas que compõe a comunidade, com intuito de compreender como são pensadas as experiências das crianças e das mulheres e como se concebe a infância neste contexto.

Enquanto a produção de desenhos e fotografias são realizadas com e pelas crianças, com intuito de diversificar as fontes que possam ser expressão de seus mundos, o uso da cartografia social na pesquisa carrega algumas especificidades. Proposta no formato de oficinas para adultos e crianças (separadamente) para a construção coletiva de um mapa da aldeia em que, para além da representação visual do espaço, se possa apreender a percepção de um e outro grupo acerca das relações, memórias ou desejos e tudo o que possa ser indicado como significativo por cada um deles. A proposta da produção de um mapa da aldeia *Yyporã* construído pelo próprio grupo que a habita seria como abrir um furo no muro da cidade, tal como nos desafia Krenak (2022): assim como as plantas que racham o concreto da cidade, trata-se de visibilizar práticas sociais e formas de viver na metrópole que fogem da lógica predatória e destrutiva predominante no urbano.

### Crianças Guarani: observações em diálogo com as teorias

A pesquisa foi iniciada no ano de 2019, atravessada por dois anos da pandemia do Covid-19 e pelo governo Bolsonaro, abertamente antiindígena e prejudicial para diferentes povos. Em um primeiro momento, dado este contexto especialmente desfavorável, buscou-se

mapear a condição dos povos indígenas no Brasil e identificar as condições dos Guarani Mbya em São Paulo. Tudo isso mapeado, a partir de um amplo levantamento bibliográfico, buscou-se compreender o lugar das crianças e das mulheres guarani em sua sociedade e também na relação com a sociedade envolvente. Tão logo houve um abrandamento na pandemia, iniciou-se o contato com o campo de pesquisa, o que ainda está em andamento. Nesse momento, de análise parcial dos dados obtidos até então, busca-se uma interlocução entre as pesquisas com e sobre crianças guarani e o vivido.

Ao recorrer à literatura, encontramos que na sociedade guarani as crianças, como nos afirma Remorini (2010), correspondem a um “projeto cultural” e sua criação responde à um ideal de construção da pessoa Guarani. Tidas como enviadas por *Nhanderu* (divindade guarani) para a continuidade da vida, as crianças devem ser acolhidas com afeto desde a gestação, que implica uma série de cuidados e responsabilidades por parte tanto da mãe quanto do pai. Os cuidados envolvem desde restrições alimentares até “medidas mágicas para neutralizar a vulnerabilidade- física e psíquica” (Shaden, 1962, p. 87). Ao dedicar-se a investigar a pessoa guarani, Pissolato (2007) nos traz importante contribuição para compreensão de ditos costumes:

Não desagradar a alma da criança durante a gestação e agradá-la a partir do momento em que manifesta-se como vivente, esta é a regra fundamental do cuidado aos que nascem. Agir, enfim, em prol da alegria daquele ou daquela que vem pisar na Terra é o que mobiliza ou deve mobilizar seus parentes, particularmente seu pai e sua mãe, que irão, por sua vez, se alegrar e “fortalecer-se” (*mbaraete*) com a presença da criança que recebem [...] Crianças vêm alegrar, tornar saudáveis, encorajar aqueles que as recebem: “*kyringue rereko py revyá*” (tendo crianças, fica-se alegre), dizem constantemente os Mbya (p. 275).

Ainda de acordo com a autora, a gestação se dá quando a *nhe'e* se instala no corpo da mulher, como uma alma encarnada na criança que volta à Terra, seu princípio vital. A preocupação com a manutenção de um estado de alegria, deve-se à preocupação de que o *Nhe'e* queira voltar à sua condição celeste e abandonar a Terra. Dos cuidados dedicados à pequena criança, a alimentação e o desenvolvimento do andar são focos de especial dedicação: uma criança que aceita bem os alimentos manifesta o desejo de morada terrena. A preocupação para que as crianças estejam bem, que se sintam acolhidas e felizes neste plano pode ser notada nesta ocasião:



Contou-me que, certa vez, quando a mulher estava na companhia de sua filha, houve um conflito entre a menina e uma das crianças da aldeia, levando-as a trocar tapas. Ao ver a filha bater na criança Guarani a mulher ficou muito brava, gritou com a mesma e disse que nunca mais a levaria para a aldeia. Nessa ocasião, a líder disse que ouviu, ficou quieta, mas pensativa e decidiu que, se a menina não poderia mais voltar, então que também a mãe não poderia mais estar ali. Ao justificar sua decisão, me disse: “*não pode falar assim com as pessoas, imagina se as nossas crianças veem alguém falando assim... isso não é jeito de tratar as pessoas... ela parecia boazinha, vinha aqui... mas aí a gente conheceu ela, depois que gritou assim com a menina, fiquei preocupada e achei melhor ela não aparecer mais aqui perto das nossas crianças*” (Registro do caderno de campo, 23/06/2022).

Ao acompanhar situações cotidianas é possível notar que o cuidado das crianças é compartilhado entre diferentes mulheres da aldeia, não sendo exclusivo das mães, mas predominantemente exercido por mulheres do núcleo familiar. Em uma das visitas à aldeia, ao observar uma jovem mãe com seu bebê de um mês, foi possível observar essa noção de cuidado compartilhado: enquanto acontecia o ritual da erva-mate, as mulheres se revezavam nos cuidados com o bebê, enquanto a mãe participava da preparação da erva mate. O cuidado seria atribuído majoritariamente à mãe apenas nos primeiros meses, ampliando-se as interações com os membros da família gradativamente, à medida em que vão crescendo. Chama atenção o fato de que há quase sempre um irmão ou uma criança mais velha responsável pelas ações de cuidado com o bebê, enquanto a mãe se ocupa de funções que não possa delegar a outras pessoas. Durante o primeiro ano de vida, os bebês transitam na companhia da mãe, do pai ou dos irmãos mais velhos, enquanto os maiores de um ano passam a maior parte do tempo com avós, tios, vizinhos, o que se pode observar a partir do excerto a seguir:

Hoje apenas observei de longe o movimento das crianças: elas não estavam com as mulheres. As mulheres estavam junto ao fogo, no centro da aldeia, enquanto os homens trabalhavam na construção de mais uma casa, as crianças circulavam pelo espaço, entretidas com suas brincadeiras. Apenas os bebês de colo estavam com as mães, mamando, dormindo, brincando. Aquelas que já caminham estavam com as outras crianças: vi uma cena em que uma bebê que estava aprendendo a andar, saiu de mãos dadas com um menino maior, que a acompanhava em sua marcha ainda cambaleante. É recorrente a cena de crianças maiores cuidando das menores (Registro do Diário de campo, 23/06/2022).

Sobre o compartilhamento do cuidado das crianças desde pequenas, observa-se a participação dos avós nos processos de socialização, bem como de tios e parentes (biológicos ou não). Segundo Assis (2006), as crianças mbya não costumam ficar muito tempo com os

pais, sendo a circulação das mesmas recorrente nesse povo, sendo que as crianças podem afastar-se definitivamente dos pais consanguíneos e serem criadas por outro grupo de parentes. Ainda segundo a autora, tal circulação é reflexo de uma compreensão entre esse grupo Guarani de que as identidades social e pessoal se constroem em diferentes relações. E, para além da produção de si, ao transitar, as crianças acabam contribuindo para a formação de outros e circulação de saberes: “através da circulação, não só as crianças são socializadas, mas também se tornam agentes ativos que interferem na socialização mais ampla dos demais” (Assis, 2006, p. 71).

À respeito da educação da criança Mbya, Remorini (2010), afirma que o processo de desenvolvimento da criança mbya se encontra associado aos valores acerca do ideal de pessoa mbya e de construção da mesma. De acordo com a autora, “fazer crescer” seria o objetivo do processo de educação guarani, que envolve cuidar (atenção às necessidades básicas como comer, dormir, etc), acompanhar (observar os passos) e ensinar (através da palavra). No processo de educação das crianças, favorecer o desenvolvimento desde a mais tenra idade está associado a uma maneira compreendida como eficaz para criar crianças autônomas e independentes.

#### Considerações finais

Ao buscar identificar como ocorre a educação das crianças em uma determinada aldeia, dentro de um determinado contexto, faz-se imperativo um diálogo entre o que já se observou e produziu acerca da infância guarani em geral, para apurar o olhar sobre o caso dessa aldeia em específico. Dado o momento em que se encontra a pesquisa e o limite imposto por este texto, apenas se anunciou o propósito maior do trabalho em andamento e breves considerações que permitiram, ainda que de forma incipiente, dimensionar o espaço e importância das crianças na sociedade guarani, em geral, e especificamente nesta aldeia, a partir dos conhecimentos produzidos em diálogo com situações do cotidiano.

#### Referências

ASSIS, Valéria. Dádiva, mercadoria e pessoa: as trocas na constituição do mundo social Mbyá-Guarani. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

KRENAK, Ailton. O futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MORAES, Alana; SCHAVELZON, Salvador; GUARANI, Jera; KEESE, Lucas; HOTIMSKY, Marcelo. Um levante da terra na metrópole da asfixia. Piseagrama, Belo Horizonte, seção Extra!, 04 fev. 2021.

PISSOLATO, Elizabeth. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

REMORINI, Carolina. "Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 961-980.

SCHADEN, Egon. 1962. Aspectos fundamentais da cultura guarani. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

# **PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DE CRIANÇAS DESDE BEBÊS**

**Eixo Temático 8**

# PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

## Caminhos teórico-metodológicos

*Waldilson Duarte Cavalcante de Barros<sup>288</sup>*

Eixo temático: Participação social e política de crianças desde bebês  
Modalidade: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este artigo é um estudo bibliográfico que objetiva-se discutir a pesquisa etnográfica com crianças pequenas na perspectiva dos aspectos teórico-metodológicos. Nesse sentido, a abordagem etnográfica apresenta-se como um desafio e uma grande possibilidade de conduzir as pesquisas organizacionais investigativas com crianças. A etnografia nos permite estudar a criança como “Outro”, como uma Alteridade, mas justamente para conhecê-la como “Outro” a partir de uma convivência prolongada e da participação de suas rotinas na Instituição de Educação Infantil, grupo social a ser pesquisado.

---

<sup>288</sup> Pedagogo (UEPB), Mestre em Formação de Professores(UEPB). Doutorando do Curso de Doutorado em Educação(UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: barroswaldilson2021@gmail.com.

Palavras-Chave: Pesquisa Etnográfica, Crianças Pequenas, Escuta, Participação

### Introdução

No contexto atual, as pesquisas com crianças no cenário acadêmico tem ocupado lugar de destaque ao pensar a criança como protagonista, que têm vez e voz, participa e produz cultura.

Sobre essa importância dos estudos que têm a criança como centro do processo, apresentamos através desse artigo a pesquisa etnográfica como elemento fundante para reconhecer, valorizar a escuta da criança, como um ato político e pedagógico.

Assim, através do componente curricular Pesquisas com Bebês e Crianças Pequenas do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que teve a orientação da Professora Doutora Adelaide Alves Dias, trazemos a discussão da pesquisa etnográfica a luz de aspectos teórico e metodológicos.

Logo, compreendemos a infância como categoria social e cultural e as crianças como importantes referentes empíricos de estudo. Isso significa que é preciso estudá-las a partir de si próprias. Nesse sentido, a abordagem etnográfica apresenta-se como um desafio e uma grande possibilidade de conduzir as pesquisas organizacionais investigativas com crianças. A etnografia nos permite estudar a criança como “Outro”, como uma Alteridade, mas justamente para conhecê-la como “Outro” a partir de uma convivência prolongada e da participação de suas rotinas na Instituição de Educação Infantil, grupo social a ser pesquisado. O nosso campo de discussão.

### O que é pesquisa etnográfica?

A pesquisa etnográfica tem suas origens na Antropologia, mas hoje já é encontrada em outros campos do conhecimento humano. Ela consiste em um modo de desenvolver novas abordagens de pesquisa em organizações em relação à métodos tradicionais, detectando perspectivas e interpretações divergentes ou diferentes para um mesmo fenômeno. Na história oficial da antropologia ela surgiu como modelo de coleta de dados culturais.

Alguns estudiosos definiram-na a partir da etimologia da palavra: Etno: cultura e grafia: escrita, e outros a partir de sua prática. Apesar dos muitos e contínuos debates em relação ao seu campo descreve as divergências no âmbito da teoria e história ao longo dos anos não é objetivo desse texto, mas sugiro nas referências bibliográficas alguns textos de aprofundamento para essas questões. Ao seu método científico desde a sua origem, a etnografia tem sido ainda objeto de intensa problematização, enfocada de acordo com os apontamentos de Jaime Júnior (2003, p. 443), a partir de “dois eixos centrais: a) a relação observador-observado; b) as estratégias narrativas adotadas na escrita do texto etnográfico. Tais discussões se justificam pelo fato da metodologia utilizada e empregada pela etnografia incorporar a subjetividade do pesquisador no processo de produção do conhecimento

#### Características da pesquisa etnográfica

- ❖ Observação participante,
- ❖ Entrevista intensiva e análise de documentos
- ❖ Interação entre pesquisador e objeto pesquisado
- ❖ Flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa ênfase no processo, e não nos resultados finais
- ❖ Visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado
- ❖ Variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

#### A pesquisa etnográfica: concepções de autores

A etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da cultura do outro e do mundo social que estuda, vivenciando, compartilhando e observando vários momentos das relações sociais e culturais do outro

Para Corsaro (2011), a etnografia possibilita obter informações e conhecimentos que as entrevistas e questionários não nos permitem, uma vez que as interações das crianças e a produção das culturas acontecem no presente e dificilmente podem ser relatadas como eventos que passaram.

Segundo Corsaro(2011), percebemos a funcionalidade de uma pesquisa etnográfica em oportunizar, aquisição de saberes e fazeres fruto das interações das crianças produzindo culturas. Essa concepção de corsaro indica a utilização de instrumentos que permitem a construção de conhecimentos validados pelas participações das crianças quando são submetidas nesses processos interativos.

Através da importância da pesquisa etnográfica também fazemos referência ao pensamento de Conh (2005) quando compreende que essa opção de investigação favorece a participação ativa no mundo social da criança, permitindo vê-la e ouvi-la. Conh nos ensina que a compreensão da etnográfica dentro do processo de investigação traduz em um favorecimento da atuação da criança de forma proativa nos espaços de sociabilidades, de tal forma a serem consideradas importantes, garantindo a sua presença ao serem escutadas, e assim, configurar a sua pertinência em contribuir com os estudos de forma primordial tendo o ser valor reconhecimento como sujeitos que faz e produz cultura.

Nessa mesma perspectiva em trazer à tona essas concepções da pesquisa etnográfica Sousa (2015), no que diz respeito a etnografia com “crianças pequenas”, é necessário que o pesquisador se disponha a traduzir os silêncios e interpretar as “falas-entrecortadas, palavras mal pronunciadas e interlocutores monossilábicos numa tentativa de dizer o não dito” (p.149). Através do pensamento de Sousa constatamos a importância do pesquisador em interpretar os saberes e fazeres que estão implícitos na pesquisa, na tentativa de construir uma interlocução de discursos, palavras que não ficam claras. Assim, reforça a capacidade do pesquisador em lidar com essas realidades.

Já na visão de Marchi (2018) “as pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados”. Portanto, sobre essa visão para a construção de



dados é preciso que o pesquisador se conecte com seus sujeitos de maneira a não considerá-los objeto e, para isso, é necessário uma inventividade que possa entrelaçar, harmoniosamente, os nativos e o pesquisador.

Portanto, de posse dessas concepções concluímos que cada autor/a contribui de forma decisivas para a compreensão de uma pesquisa etnográfica, mostramos elementos primordial para a sua aplicabilidade. Logo, rata-se de pensar a etnografia como o relato de uma experiência conflituosa de um observador, condição para o entendimento do que foi observado. (SILVA, 2009, p. 171).

#### Método etnográfico- instrumentos

O método investigativo etnográfico é assim Composto de técnicas e de procedimentos de coleta de dados associados a uma prática de trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado. (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 11). Tal método mostra-se bastante importante para se realizar pesquisas na área de educação, uma vez que a etnografia tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, pois é uma “descrição cultural” (GEERTZ,1989, p.20)

Na perspectiva desses instrumentos desvelar as realidades nos reportamos a Sarmiento (2005) quando nos alerta que para pesquisar crianças é de suma importância estarmos atentos para a sua diversidade sócio-cultural.

Logo, nessa perspectiva de desvelamento da realidade cultural Sirota (1995), afirma que:

(...) utilização da etnografia como ciência da descrição cultural coloca, então, o pesquisador em condições de observar os comportamentos em seu quadro natural e obter das pessoas observadas as estruturas de significação que tornam compreensível a trama de um comportamento. A prática etnográfica permite, assim, descobrir o saber cultural próprio dos indivíduos, assim como os meios pelos quais esse saber cultural é utilizado na interação social (SIROTA, 1995, p.271).

Dessa forma, a pesquisa etnográfica contribui para a descoberta de conhecimentos produzidos pelos sujeitos significando a utilização dos saberes culturais que são basilares nos processos interações sociais.

Willian A. Corsaro<sup>1</sup> (2005), ao relatar a importância da entrada no campo para pesquisar crianças, diz que ela é crucial na etnografia, pois exige que os pesquisadores entrem no cenário e sejam aceitos pelos atores e dele participem, “porque um dos objetivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna” (Corsaro e Molinari, 2005, p.194)

Diante da importância dos instrumentos que são utilizados nas pesquisas etnográficas com crianças pequenas para a produção dos dados apresentamos a seguir alguns instrumentos que consideramos fundamentais para a concretude dessas pesquisas:

#### Observação participante

Cohn (2005) afirma que o campo das análises que tem as crianças como foco é amplo e variado. Dessa forma, cada pesquisador pode se decidir pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos como observação participante, complementada ainda com outros recursos, como desenhos e histórias elaboradas pelas próprias crianças e seus registros audiovisuais.

#### Diário de campo

o diário de campo: Após cada mergulho ao trabalho de campo, retornando ao seu cotidiano de antropólogo, o etnógrafo necessita proceder a escrita de seus diários de campo. [...] Trata-se de anotações diárias do que o(a) antropólogo(a) vê e ouve entre as pessoas com que compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. [...] Ele é um espaço fundamental para o(a) antropólogo(a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. (ECKERTH; ROCHA, 2008, p. 23).

#### Registro fotográfico

A fotografia, enquanto extensão da nossa capacidade de ver, constitui-se naturalmente em um instrumento da observação participante (Rouillé, 1991) na busca de dados antropológicos. Ou

seja, a função da fotografia é a de destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível se desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os indivíduos ou os grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências e mantêm relações entre si (GURAM, 1995, p.160)

Portanto, a contribuição mais importante que a fotografia pode trazer à pesquisa e ao discurso antropológico, a meu ver, reside no fato de que, pela sua própria natureza, ela obriga a uma percepção do mundo diferente daquela exigida pelos outros métodos de pesquisa, dando assim acesso à informação que dificilmente poderia ser obtida por outros meios (Guram, 1995: p. 157).

#### Entrevista

Como afirma Brandão (2002), entrevista é trabalho e requer uma atenção permanente do pesquisador em relação aos seus objetivos, obrigando-o a aprender a olhar, escutar o que é dito e aprender a “refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos.” ( p. 40). As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões, esclarecer os problemas observados, e ampliar as análises de temas significativos para o estudo.

#### Desenho da criança

Não é difícil, olhando desenhos e pinturas de crianças, perceber as significativas influências de suas experiências pessoais – ou os reflexos de raça, classe, região ou momento histórico no sentimento do que é importante na vida de um menino (COLES, 1992, p. 8, apud. LEITE, 1998, p. 143).

De posse desses instrumentos para essa pesquisa durante o período de análise dos dados é possível a realização de uma triangulação das diversas informações, um cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e das fotografias e desenhos das crianças. “Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo

requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (SARMENTO, 2005, p.156, 157).

#### Considerações finais

Ao debruçarmos em estudos sobre a pesquisa etnográfica com criança pequenas trazemos à tona uma reflexão dos vários desafios que existem para o seu desenvolvimento entre eles, o da necessidade de manter um “olhar invertido” e o de garantir a participação e a presença das vozes das crianças como foco principal da investigação.

Ao pensarmos na participação ativa das crianças e na busca por suas vozes, levamos em consideração as recomendações da Sociologia da Infância, a qual propõe seja preservada a autonomia das crianças, resguardando-se, tanto quanto possível, os seus discursos de nossas intervenções. Para isso, exige-se um processo criativo que esteja atento às distâncias entre adultos e crianças.

Assim, este trabalho mostra que à luz da experiência vivida, para com as pesquisas com crianças pequenas evidencia-se a potencialidade da etnografia para a investigação em contextos educativos, permitindo ao pesquisador aproximar-se e buscar compreender as crianças e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista.

No entanto, segundo Azanha (1992), a mera convivência do pesquisador com o grupo pesquisado não garante a qualidade da investigação. Assim, é fundamental que o pesquisador se torne “membro” do grupo estudado, sendo a ele essenciais algumas qualidades, tais como: sensibilidade pessoal; acuidade intelectual; capacidade de identificação empática etc.

Assim, de posse dessa análise aquilo que o adulto julga transmitir nunca é exatamente aquilo que é recebido pelas crianças, ou há possibilidades de transformação do capital cultural no processo de outorgação de uma geração para outra pelo efeito das diferenças entre os que, presume-se, transmitem e aqueles que, supõem-se recebem.

Portanto, o estudo bibliográfico aqui realizado mostra a importância da etnográfica para os estudos quando a criança é vista como o centro. Logo, a questão de participação e voz das crianças implica

uma necessária reflexividade para todos os pesquisadores devam exercer seu papel diante de seu próprio trabalho, reconhecendo os aspectos teóricos e metodológicos nas pesquisas que envolvem crianças.

Enfim, constatamos com este estudo que o campo de análise de pesquisas etnográficas com crianças pequenas é amplo e rico em detalhes, significações.

#### Referências

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDT, A. G. ; MAGALHÃES, N. R. S. ; COSTA, A. C. ; LOHN, L. G. A pesquisa etnográfica com crianças pequenas: aproximações teórico-metodológicas . Seminário Internacional de Educação no Mercosul.

JOROSKY, N. H.; MOREIRA, M. F. S.. A investigação etnográfica com crianças.

REBELO, A. H. M.. A potencialidade da etnografia como metodologia de investigação junto a crianças no contexto da Educação Infantil. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, p. 105-124, 2018.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. Educação & Realidade, v. 43, p. 727-746, 2018.

# AS CRIANÇAS OCUPAM A CIDADE

## Modos de participação política e cidadania

*Jennyffer Mayrla Silva Bezerra<sup>289</sup>  
Karla de Oliveira Santos<sup>290</sup>*

Eixo temático: Participação social e política de crianças desde bebês  
Modalidade: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

As crianças são sujeitos da cidade, protagonistas dos espaços públicos destinados ao brincar. No entanto, são vistas de forma indiferente e não como cidadãos plenos, que participam, atuam, criam, reinventam. Sendo assim, neste estudo problematizamos as formas políticas e sociais de atuação e ocupação das crianças nas cidades, com o objetivo de compreendê-las como sujeitos potentes e afirmativos, a partir de referenciais teóricos da Sociologia e da Geografia das Infâncias. A metodologia dessa investigação em andamento é de cunho qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-Chave: Infâncias. Crianças. Direito à cidade.

---

<sup>289</sup>Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual de Alagoas), Maravilha, AL, Brasil. Contato: [jennyffer@alunos.uneal.edu.br](mailto:jennyffer@alunos.uneal.edu.br).

<sup>290</sup> Professora Adjunta (Universidade Estadual de Alagoas), Doutora em Educação (PPGE/UFAL). São Miguel dos Campos, AL, Brasil. Contato: [karla.oliveira@uneal.edu.br](mailto:karla.oliveira@uneal.edu.br).

## Introdução

As cidades precisam ser espaços potentes de afirmação das infâncias, possibilitando às crianças o direito de brincar, de se expressar e de experienciar formas de socialização, de estar nas cidades, de participar e contribuir com decisões políticas que lhes afetam, sendo sujeitos capazes de informar sobre a sua realidade de modo afirmativo e crítico, como “constituidoras da cidade” (Gobbi, et.al. 2021, p.120). No entanto, ainda nos deparamos com omissões por parte da gestão pública em garantir o direito à cidade às crianças, com espaços seguros e acolhedores.

Portanto, refletir sobre a vida das crianças no espaço urbano é pensar nessas crianças como sujeitos que devem transitar livremente nos espaços públicos e não somente na escola ou na casa onde reside. Os ambientes ao ar livre, as ruas, as praças e os parques são importantes para desenvolver as habilidades sociais e cognitivas, pois nestes territórios as crianças convivem e trocam experiências.

As cidades devem proporcionar o estímulo ao brincar, à autonomia, à criatividade e à inventividade, permitindo interações entre crianças de diferentes idades, gênero, culturas e classe social, bem como vivências democráticas e cidadãs, sendo um dos grandes desafios para as políticas públicas oferecer espaços públicos seguros para as crianças brincarem e socializarem entre seus pares.

Nesse sentido, esse artigo problematiza as formas políticas e sociais de atuação e ocupação das crianças nas cidades, compreendendo-as como sujeitos potentes e afirmativos, a partir de referenciais teóricos da Sociologia e da Geografia das Infâncias. A metodologia dessa investigação em andamento é de cunho qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica de estudos que abordam as infâncias, as crianças e o direito à cidade e documental, através da Lei nº 13.257/2016.

## As crianças e sua atuação cidadã nas cidades

Uma das nossas primeiras considerações é apresentar as contribuições de Lopes (2013) ao apontar que deve-se observar a infância sob uma perspectiva cultural e sociológica, sendo importante

entender que não há uma única infância universal e que a construção social deste período da vida varia amplamente entre as diferentes sociedades, havendo uma pluralidade de experiências de infância que existem nas mais diversas sociedades.

Logo, pensar a existência das crianças nos espaços urbanos é também discutir como se constitui a infância na contemporaneidade diante do contexto social na qual está inserida. Assim, as crianças se constituem como cidadãos participativas na sociedade, atribuindo significados à realidade que os cerca como sujeitos que possuem suas próprias expressões e culturas. Como define Lopes (2018,p.124), as crianças possuem “linguagem espacial própria, uma memória espacial , uma vivência espacial, que difere das vivências dos adultos.” tornando-se atores sociais capazes de ressignificar a sua autonomia, antes não reconhecida pelo olhar adultocêntrico e colonizador sobre as infâncias e as crianças.

O lugar onde vive e com quem convive, onde brinca e como brinca, influencia diretamente na cultura infantil. Através dos estudos da Geografia da Infância, pode-se entender que os espaços que possibilitam o desenvolvimento pleno das crianças e mesmo aqueles que não proporcionam, estão intrinsecamente envolvidos nessa relação das crianças nas cidades.

De acordo com Friedmann (2021):

As crianças que vivem e convivem nas famílias, nas escolas, nas cidades, nas comunidades, nos centros de saúde, nos equipamentos socioculturais, nas ruas ou na natureza, são as mesmas, únicas, inteiras, e não fragmentadas ou rotuladas conforme o território onde se encontram: assim precisamos vê-las, respeitá-las e reconhecê-las (p.18)

As crianças cidadãos dispõem de direitos que precisam ser considerados para a criação das políticas públicas, para além das políticas de assistencialismo. Os espaços devidamente organizados para o lazer e convivência tendem a ser negligenciados sobretudo para as crianças de classes com menor poder econômico. Sobre o exercício da criança cidadã, Cotrim *et al.* (2009, p.59-60), define: “Os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam



exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e a conquista de cidadania”.

Didonet (2021) pontua que os direitos das crianças se compõem de proteção, promoção e participação, na relação com a cidade e na vivência da cidadania. Para isso, ela precisa ser protegida, contar com os meios de desenvolvimento do seu potencial e precisa ser considerada como ser participante, pois ainda segundo a autora, a cidadania começa no nascimento e na participação no espaço de interação social, a exemplo da sua atuação na cidade.

De acordo com Santos (2022):

As crianças inventam formas de viver e sobreviver, mesmo se há muralhas, invertem a lógica adulta e ocupam espaços não determinados por fronteiras físicas, incomodando com sua algazarra infantil, suas perguntas, brincadeiras, choros, corpos, gênero, cor, inversões e invenções. Ao ocuparem os espaços, ou mesmo sem poder ocupá-los, denunciam nossas limitações e nos incitam a pensá-los – os espaços – considerando que há culturas infantis e que faz parte da nossa relação com as crianças, reconhecê-las e possibilitar sua existência nesse mundo (p. 116).

A garantia do espaço para a convivência e para as brincadeiras se torna um recurso fundamental para expandir o repertório de vida das crianças, ao assegurar esse espaço, estamos fortalecendo no sujeito infantil sua capacidade de criar, pensar e cooperar coletivamente.

Entende-se que as ruas e outros espaços ao ar livre, são lugares que devem propiciar o exercício do brincar, conviver e interagir de tal forma que a infância livre está distante do autoritarismo do adulto, ultrapassando a barreira do ambiente doméstico e dos muros da escola. Dos Anjos e Gobbi (2020) enfatizam que as pesquisas educacionais e urbanas reforçam a importância de valorizarmos as vozes infantis nas cidades. De tal maneira que as crianças sejam ouvidas não apenas em ambientes escolares, mas também, nas ruas e praças, percebendo o que as crianças têm a dizer sobre o mundo que as cerca.

É preciso acreditar nas crianças e na sua capacidade de percepção, de análise e de contribuição a um desenho de cidade mais humana, mais inclusiva de todos os cidadãos, de todas as idades e características de desenvolvimento. Sua forma de participar é poliédrica. Cabe aos adultos captar os sentidos de suas manifestações, entender as suas múltiplas linguagens (Didonet,2021,p.33).

Corroborando com a discussão, Santos (2022) afirma:

Há brincadeiras, cantigas, curiosidades, risos, pinturas, cuidado, atenção, invenções e inversões infantis que permitem adentrar no espaço que elas

habitam, e sequer imaginamos. E elas resistem! E nos apontam alternativas! Sua azáfama individual ou coletiva, curiosidade, ações, pensamentos, sugestões, inflexões sinalizam e marcam sua presença e sua potência de agir como habitante de qualquer espaço onde se encontre, fazendo-nos rever construções, instituições e invenções que simplesmente as aprisionam e considerar configurações várias de seu agir nos territórios, com suas formas de atuar e viver (p.117).

A construção da ideia das ruas e ambientes públicos como lugar potente para o desenvolvimento infantil, contribui para o olhar e a percepção das crianças do lugar onde elas vivem. Essa vivência na infância contribui para a formação da criança, aprendendo desde cedo a partilhar e conviver em lugares públicos, cooperando para a preservação dos espaços e formulação de políticas públicas que atendam aos anseios dos infantis.

Gobbi (2017) explica que a presença transformadora das crianças se faz notar nas mais diversas facetas, realçando a singularidade e resistência que caracterizam a desigual apropriação do espaço urbano. Sua existência e movimento impulsionam uma reflexão crítica acerca da luta pela própria estrutura da cidade.

Há debates e documentos que normatizam esse direito, a exemplo do Marco Legal pela Primeira Infância (2016), que em seu artigo 7º estabelece que o Estado deverá organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como oportunizar ambientes livres e seguros. Contudo, concebem as crianças nos processos de tomadas de decisões, possibilitando escutá-las para a formulação de políticas que atinge diretamente o seu grupo social.

Sarmiento e Cerisara (2004) defende que as vozes das crianças sejam consideradas nas tomadas de decisões, como sujeitos sociais que precisam ser valorizados e levados a sério nos assuntos que pertencem ao seu meio. No entanto, destaca-se que esses direitos muitas vezes não são garantidos na prática, principalmente em áreas urbanas mais vulneráveis.

A urbanização acelerada e a falta de espaços públicos de lazer afetam a capacidade das crianças de brincar livremente sem a supervisão aprisionadora de um adulto. A criação de espaços seguros para brincar como parques e praças é fundamental para a infância e

deve ser uma prioridade para os governos. Reconhecendo que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, que através da brincadeira elas aprendem a se comunicarem, a resolver problemas e a desenvolver empatia e solidariedade.

A gestão pública deve se empenhar em criar ambientes mais seguros e acolhedores para as crianças. Isso inclui desde a construção de parques e praças, até a implementação de políticas públicas que garantam o direito das crianças de brincar. É fundamental que as políticas públicas voltadas para os infantis sejam de estado e efetivas, garantindo o acesso de qualidade aos espaços públicos utilizados por elas, com segurança e respeito às infâncias.

#### À guisa de conclusões

Os espaços urbanos e públicos devem ser pensados para o convívio das crianças, primordialmente lugares para o exercício de ser criança e para o brincar, que seja propício para momentos ricos que a partir das trocas sejam capazes de modificar a história. São neles que as crianças aprendem a brincar, conviver, interagir e a estabelecer sua autonomia e identidade. Por isso, esses espaços devem ser acessíveis e democráticos, para permitir que todas as crianças possam desfrutar deles. Assim, as crianças aprendem sobre o mundo e desenvolvem habilidades importantes para a vida adulta, como a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Além disso, a interação com outras crianças em ambientes menos autoritários e mais livres, permite que elas experimentem diferentes formas de sociabilidade.

Compreendemos as crianças como sujeitos políticos capazes de fazer a leitura do mundo e opinar sobre a sua realidade, através de vivências democráticas e coletivas. Sendo assim, a ocupação da cidade pelas crianças perpassa o campo das políticas públicas, que ainda as reduzem como “sem fala”, logo, “sem voz”, não reconhecendo-as como questionadoras de seu cotidiano, invisibilizando seus interesses e experiências nos modos de se viver a cidade, exercendo sua cidadania plena e intervindo no espaço público,

a partir de suas culturas, de suas ideias e de suas formas de se viver e conviver socialmente.

Finalizamos defendendo que o direito à cidade para as crianças, não pode ser reduzido a um direito de acesso aos espaços públicos existentes, mas sim, deve ser um direito ativo, no qual as crianças participam, criam e reinventam, de acordo com as suas necessidades coletivas infantis, para a ocupação de um território inclusivo, acolhedor e democrático.

#### Referências

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, DF: Diário Oficial da União, 2016.

COTRIM, Gabriela Souza (et.al). Espaços Urbanos para (e das) Brincadeiras: Um Estudo Exploratório na Cidade de Salvador (BA). Revista Psicologia: Teoria e Prática, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 50–61, 2009. Disponível em:  
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/894>. Acesso em: 15 março. 2023.

DIDONET, Vital. Da criança cidadã à cidade com crianças. . In: LOEB, Rodrigo Mindlin; LIMA, Ana Gabriela Godinho (orgs.). Cidade, Gênero e Infância. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2021, p. 26-35.

FRIEDMANN, Adriana. A perspectiva antropológica da escuta de crianças: territórios, cultura e ética. In: LOEB, Rodrigo Mindlin; LIMA, Ana Gabriela Godinho (orgs.). Cidade, Gênero e Infância. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2021, p.16-25.

GOBBI, Marcia Aparecida (et.al.). A rua é nóiz”: por uma formação de professores da e na cidade. In: ANJOS, Cleriston Izidoro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ARELARO, Lisete regina Gomes (orgs.). Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021, p.111-127.

GOBBI, Marcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. Crítica Educativa, São Paulo, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 9–24, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.93. Disponível em:  
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/93>. Acesso em: 27 maio. 2023.

GOBBI, Marcia Aparecida.; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Apresentação do dossiê temático: perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 13-24, 2020. DOI:

10.22481/praxisedu.v16i40.6986. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6986>.  
Acesso em: 27 maio. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amara (orgs). Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 2018, p. 123-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.915. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis; direitos, invenções, e inversões possíveis. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; GOBBI, Marcia Aparecida; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. (Orgs.). O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022. *E-book* (98-120p.). ISBN: 978-65-87047-31-7. DOI: 10.11606/978658704731. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-direito-das-criancas-a-cidade.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-direito-das-criancas-a-cidade.pdf). Acesso em: 20 março. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

# AS CRIANÇAS ESTÃO FALANDO, NÓS ESTAMOS OUVINDO?

*Lorenza Buccì<sup>291</sup>  
Bianca Cristina Correa<sup>292</sup>*

Eixo temático: Participação social e política de crianças desde bebês.  
Modalidade: Comunicação de pesquisa.

## RESUMO

A participação das crianças em decisões que afetam suas vidas é um direito garantido por lei, além disso, a gestão democrática é um princípio legal para a organização das escolas, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir as possibilidades de ação da gestão na Educação Infantil a partir das falas das crianças matriculadas na pré-escola. As crianças têm discernimento para opinar sobre sua realidade em diversos aspectos que constituem a escola, desde a estrutura física até as práticas pedagógicas.

---

<sup>291</sup>Doutoranda em Educação (FFCLRP/USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.  
*lorenzabucci@gmail.com.*

<sup>292</sup>Professora associada do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, SP, Brasil. *biancacorrea@ffclrp.usp.br.*

Palavras-Chave: Educação Infantil. Participação das Crianças. Gestão Democrática. Pesquisa com Crianças.

### Introdução

A participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito é um direito garantido em legislação nacional (Brasil, 1988; 1990; 1996; 2009); além de ser uma prática que caracteriza uma escola democrática (Paro, 2002; Lima, 2003).

Em se tratando de crianças pequenas, pesquisas da área (Campos, Cruz, 2006; Martins Filho, Dias Prado, 2011; Cruz, Martins, 2017) afirmam que elas já são capazes de expressar suas opiniões e compreender os contextos em que vivem. Assim, nos questionamos sobre quais as formas de garantir a participação das crianças nas Instituições de Educação Infantil (EI).

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir as possibilidades de ação da gestão na EI a partir das falas das crianças matriculadas na pré-escola. Como material de discussão, apresentamos algumas falas de crianças em contexto de uma pré-escola, ora em momentos específicos de pesquisa com metodologia própria para a escuta das crianças, ora em momentos de observação da rotina.

A oferta e o acesso à EI no Brasil são processos marcados por lutas e conquistas históricas (Kuhlmann Jr. 2010 [1998]; Cruz, Martins, 2017; Teles, 2018). Por mais que ainda estejamos longe de democratizar o acesso à EI (Brasil, 2022), especialmente em relação ao atendimento em creche, temos marcos legais que nos orientam sobre como oferecer uma EI de qualidade.

Como fruto da redemocratização do Brasil e de muitos movimentos sociais, as crianças conquistaram o direito à EI desde seu nascimento e a educação nacional conquistou o princípio da gestão democrática, garantidos na Constituição Federal (CF/88) (Brasil, 1988), e ampliados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). As crianças conquistaram, ainda, o direito de expressão, opinião e participação, reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Especificamente para a EI, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), importante resolução que avança ao considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, destacando sua integralidade ao considerá-la como centro do planejamento curricular. Avança, também, ao determinar que as propostas pedagógicas organizem a educação de forma integral, compreendendo o cuidado de forma indissociável ao processo educativo.

Dessa forma, as instituições de EI devem ser organizadas seguindo os princípios da gestão democrática, garantindo-se a participação de todos os envolvidos na comunidade, incluindo as crianças com idade entre zero e cinco anos.

#### Método

Os dados apresentados foram construídos em contexto de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (André, 2005), na qual foram realizadas observações e entrevistas com as crianças de segunda etapa, com cinco anos, de uma Escola Municipal de EI.

Tanto professora quanto famílias foram consultados e receberam Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As crianças também foram consultadas sobre sua participação. As observações aconteceram em todos os momentos da rotina e foram realizadas entrevistas com as crianças, diretora, professora, pajem e uma mãe, as quais foram áudio-gravadas.

As entrevistas com as 17 crianças tiveram organização e métodos próprios, inspirados em pesquisas que também ouviram crianças (Campos; Cruz, 2006; Oliveira-Formosinho, 2008). Foram organizadas em pequenos grupos e esses momentos foram chamados de Roda de Conversa (RC).

Foram realizados 13 encontros, divididos em três temáticas e com dois métodos que nos inspiraram para apreensão da opinião das crianças. As duas primeiras temáticas: “O que as crianças gostam na escola?”, “O que as crianças não gostam na escola?”, respectivamente, tiveram como método o *Desenho-Estória* (Trinca,



1997), o qual propõe que as crianças façam um desenho, a partir de um tema, ao mesmo tempo em que narram o que estão desenhando.

Já a terceira temática teve por objetivo apreender como a diretora aparece na fala das crianças e como se estabelecia a relação construída entre elas. Para estes encontros, optamos pelo método *História a Completar* (Thomas, 1969), que se constitui em contar uma história para as crianças, com a temática de interesse, e deixar que elas a completem a partir de suas opiniões ou ideias.

#### Discussão

Apresentamos algumas situações em que as crianças expressaram opiniões que poderiam indicar ações necessárias por parte da gestora da escola e da professora da turma. Além da fala das crianças, faremos também um breve relato do contexto de sua produção.

*“Aqui na nossa escola não tem jardim.” (Gabriel<sup>293</sup>):* Estrutura física e materiais disponíveis na escola

Ao ver a garrafa da pesquisadora em dado momento, Clarisse questionou por que ela levava água para a escola. Esta respondeu que havia abastecido com mais água no bebedouro e apontou para essa estrutura, instalada no pátio. Ao ver a estrutura do bebedouro com apenas quatro torneiras e se deparar com a quantidade de crianças presentes no pátio (cerca de 40), Clarisse afirmou: *“Mas lá não é suficiente, tem muita criança.”*

Durante uma RC, ao dialogarem sobre a escola da pesquisadora, que a havia retratado em um desenho indicando o jardim em frente sua sala, Gabriel comentou: *“Aqui na nossa escola não tem jardim.”* Ao que recebeu apoio de Júlio: *“Não tem nada, viu. Ah, mas tem grama grande.”* Por último, as crianças expressaram suas opiniões em um momento de RC, no qual Levi iniciou o diálogo sobre os brinquedos da sala em que estava acontecendo o encontro:

Levi: Os meninos da sala que estuda aqui nem *deixa nós brincar do deles*. Porque nós já tem. *Nossos brinquedos é quebrado*. [...]

---

<sup>293</sup> Todos os nomes são fictícios.

Clarisse: *Tem uns mil...* (Bucci, 2016)

Levi, Clarisse e Gabriel (que estava presente na roda, mas não aparece no trecho) referem-se aos brinquedos utilizados em sala e, ao longo da conversa, chamaram para si a responsabilidade dos materiais estarem quebrados.

As situações destacadas trazem em comum o discernimento das crianças sobre o que falta na escola e, de certa forma, demonstra o que elas desejariam que houvesse. Por meio de suas falas, é possível observar que as crianças têm consciência da necessidade de a escola ter infraestrutura adequada e materiais que contemplem e atendam a todas as crianças. O que as crianças não sabem é como e para quem reivindicar.

*“Gosto de brincar, de divertir muito.” (Levi):* As práticas pedagógicas

Quando questionados sobre o que mais gostavam na escola, em momentos de RC, o que predominou nas respostas foram as brincadeiras nos espaços externos - parque e quadra. E, entre as brincadeiras, destacamos a fala de Leonardo, quando ele relata uma situação vivida com a pesquisadora:

Leonardo: Eu gosto de trabalhar.

Pesquisadora: De trabalhar?

Leonardo: Trabalhar de *tratorzão*, que nem aquele de escorregar, aquele trepa-trepa, sabe? Então, o outro...

Pesquisadora: Só o escorregador? [...]

Leonardo: Aquele lá.

Pesquisadora: Você sobe lá e lá é seu trator?

Leonardo: É e lá... Você lembra aquele dia que você *tava* brincando e *ai* eu te chamei para *mim* te pagar, lembra? (Bucci, 2016)

Júlio também relatou as brincadeiras de que participou na Educação Física, como a *Toca do Coelho* e *Corrida*. Essas duas situações têm como eixo em comum a presença de um adulto, ora organizando a brincadeira, ora sendo conduzido pela criança. Essas falas são indicativas do que agrada as crianças e do que as interessa, de forma

que são importantes para a organização do planejamento, além de ser direito das crianças (Tunes; Tunes, 2001).

A terceira situação diz respeito ao que as crianças não gostam, além das situações em que há ofensas e brigas envolvendo agressão física entre crianças - bater, chutar, machucar. Elas também expressaram descontentamento quando são punidas com ameaças e castigos, e com a prática de delação em que estavam inseridas. Também afirmaram não gostar de “ficar trabalhando a tarde inteira”, como disse Vinícius.

Vinícius expressou descontentamento com sua amiga Clarisse quando, ao receberem a visita da diretora, a colega o delatou dizendo que ele fazia bagunça. A diretora o repreendeu na frente da turma. Posteriormente Clarisse tentou retomar a atividade com ele, mas então ouviu do colega: “Não, você não vai pintar, porque você falou para a diretora que eu fiz bagunça.”

Por fim, enquanto as crianças realizavam seus desenhos em um dos momentos de D-E, junto com a pesquisadora, Miguel narrou suas ações, afirmando que além do contorno, faria a pintura com canetinha, o que gerou espanto em seus colegas e advertências, como segue no diálogo:

Miguel: Agora eu vou contornar e pintar de canetinha.

Isadora: Pintar de canetinha? Não pode pintar.

Miguel: Esse daqui pode.

Vinícius: Vou contar tudo para a tia que você pintou de canetinha. [...]

Isadora: Mas com a professora não [pode], se não ela briga, né? (Bucci, 2016)

Neste episódio, é possível observar o quanto as crianças têm discernimento sobre as diferenças nas relações estabelecidas e nas regras as quais são submetidas. Pintar com canetinha não era algo permitido durante os momentos de “tarefa” com as professoras, mas as crianças já sabiam que durante as atividades de pesquisa elas poderiam fazer uso de todo o material com a maior liberdade possível.

### Conclusão

Os recortes que ora apresentamos contribuem com a discussão sobre como proporcionar a participação e garantir os direitos de cidadania

às crianças. Embora os dados construídos na pesquisa apontem para uma incompreensão, por parte da escola, sobre o que as crianças têm a dizer, procuramos lançar luz, neste trabalho, exatamente sobre esses dizeres. Infelizmente ainda é muito comum que crianças pequenas sejam vistas como incapazes, sobretudo no que se refere a assuntos tidos como problemas de adultos. Este é o caso, por exemplo, da infraestrutura da escola. Todavia, como pudemos observar nos exemplos descritos, as crianças foram plenamente capazes de perceber que a relação entre o número de torneiras e de crianças era desproporcional, gerando prejuízos ao grupo. A criança em questão fez a observação à pesquisadora, que tinha consigo uma garrafa própria, procurando entender por que essa opção e não a utilização da torneira, tal como as crianças.

Em outra situação, ao observarem o desenho de outra escola - no caso, a da que a pesquisadora trabalhava - as crianças logo perceberam a diferença, já que na do desenho havia jardim e na delas, não. Quem disse que as crianças não reparam na estética do lugar? Jardim, flores, árvores, plantas ornamentais, sim, tudo isso também deve fazer parte do lugar onde as crianças vão experimentar diferentes descobertas.

Chama a atenção, também, como a mediação do adulto durante a brincadeira de faz de conta pode ser fundamental para apoiar ou enriquecer essa vivência, desde que as crianças sejam respeitadas tendo plena liberdade para “convidar” o adulto ou para seguir com ele em propostas que sejam interessantes.

As crianças também demonstraram capacidade de crítica quanto à quantidade e condições dos brinquedos existentes, mencionando que outra turma tinha melhores opções. A possibilidade de usar outro material para desenhar, no caso, a caneta hidrocor, para além do lápis de cor parece ser fator de estímulo para que as crianças se envolvessem com essa linguagem.

Em todos os casos mencionados, entendemos que rodas de conversa nas quais as crianças fossem realmente ouvidas, por exemplo sob a forma de conselhos de classe (Perna; Calado, 2010) ou de conselhos de escola (CECIP, 2016), suas impressões sobre a organização e

funcionamento da escola seriam absolutamente relevantes para melhorar a qualidade de seu dia a dia.

#### Referências

ANDRÉ, M. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol. 13).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, CNE. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

BUCCI, L. "A escola é da diretora": a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CAMPOS, M. Educação Infantil: conquistas e desafios. In: Reescrevendo a educação. Propostas para um Brasil melhor. 2007. Disponível em: <http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf> Acesso em: 25 de mar. de 2016.

CAMPOS, M.; CRUZ, S. Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CECIP. Pequenos Conselheiros, Grandes Ideias - Emei Dona Leopoldina. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YfDSH5GhUtw> Acessado em 21 de set. de 2023.

CORREA, B. Possibilidades de Participação familiar e qualidade na Educação Infantil. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRUZ, S. A representação da escola em crianças da classe trabalhadora. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia - USP, 1987.

CRUZ, S.; MARTINS, C. Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol. 3, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 29-43.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 5ª ed. 2010 [1998].

LIMA, L. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. (orgs.) *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOÍSES, J. Os significados da democracia segundo os brasileiros. *Opinião Pública*, Campinas, vol. 16, nº 2, nov., 2010, p.269-309.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto, Portugal, 2008.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PERNA, M.; CALADO, C. As assembleias na creche. O caso da balança. In: Mello, A. M. et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TELES, M. Creche em tempos de perdas de direitos! In: TELES, M.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. (Orgs.) *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

THOMAS, M. *Teste dos Três Personagens. Contribuição ao Estudo dos Métodos Projetivos*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1974.

TRINCA, W. (org.) *Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias*. São Paulo: Vetor, 1997.

TUNES, E.; TUNES, G. O Adulto, a Criança e a Brincadeira. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n.73, p. 78-88, 2001.

# **(RE)CRIANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **O que as crianças nos revelam sobre os modos de participação infantil**

*Rafaely Karolynne do Nascimento Campos<sup>294</sup>  
Mayra Cristina Lima Oliveira de Araújo<sup>295</sup>*

Eixo temático: Participação social e política de crianças desde bebês  
Modalidade: Comunicação de pesquisa

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de recriação empreendido pelas crianças como um modo de participação nas práticas pedagógicas. Para a produção de dados foram utilizadas observação participante, anotações em diário de campo e gravações em vídeo. Os participantes do estudo são dezessete crianças de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola municipal de

---

<sup>294</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Tutora da Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br.

<sup>295</sup> Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Pedagogia waldorf. Professora da educação básica do município de Aracaju/SE. E-mail: mayrac.araujo@gmail.com.

Educação Infantil. Os dados empíricos apontam que as crianças insistem em recriar as práticas pedagógicas, desvendando com maior legitimidade sua competência participativa nos contextos em que estão inseridas.

Palavras-Chave: Infâncias. Crianças. Educação Infantil. Recriação. Participação infantil. Prática Pedagógica.

### Introdução

Diversos estudos que vêm realçando a capacidade das crianças pequenas participarem ativamente em seus espaços de Educação Infantil, defendendo o direito de serem ouvidas, consultadas e que seus interesses, desejos e sejam levados em consideração em seus processos educativos. Estes estudos nos fornecem elementos para pensarmos as ações e as manifestações das crianças frente ao proposto pelos adultos numa perspectiva de que creches e pré-escolas respeitem os anseios e as necessidades das crianças, levando em consideração a visão da criança como ator social e sujeito de direitos (AGOSTINHO, 2010; FERREIRA, 2012; VASCONCELOS, 2010).

Este estudo traz contribuições de uma pesquisa de doutorado já concluída que assumiu como problemática investigativa compreender as formas de participação de crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica. A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da sociologia da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização na interlocução próxima com a Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de direitos e ator social, afirmando a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens para a organização e efetivação das práticas pedagógicas. O presente trabalho representa um recorte da referida pesquisa e busca analisar o processo de (re)criação de práticas pedagógicas como um modo de participação que as crianças utilizam para participar das práticas que lhes são dirigidas pela professora em situações cotidianas da Educação Infantil.



A participação é compreendida como um modo de ação influente com poder de decisão num contexto concreto, no qual a ação tem possibilidade de intervenção social no contexto em questão (SARMENTO, 2005). Sendo assim, a participação assume a possibilidade de emancipação do grupo social de crianças relativamente aos adultos, resgatando seu papel ativo (FERNANDES, 2009). Nesse contexto, o conceito de participação é compreendido como um espaço de negociação, uma atividade dialógica promotora de interações entre adultos e crianças, impondo-se como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009), ficando evidente que a efetiva participação infantil depende de uma mudança de concepção da imagem de criança e da postura do adulto, que ao ceder parte do poder à criança em processos de negociação na tomada de decisões, rompe com o modelo adultocêntrico e instaura uma relação democrática entre adultos e crianças (VASCONCELOS, 2010).

Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil localizada na cidade de Aracaju/SE. Do ponto de vista teórico-metodológico, parte-se de uma abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa etnográfica e como instrumento de geração de dados optou-se pela utilização da observação participante com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo dos momentos envolvendo as práticas pedagógicas, as conversas entre pesquisador e as crianças e a entrevista do tipo semiestruturada com a professora participante.

#### Recriação e participação infantil

No contexto de pesquisa observado, diante das práticas pedagógicas propostas, as crianças sinalizavam seus interesses, seus desejos e necessidades das mais diversas formas. Diante das diversas formas como as crianças manifestam suas ações, elegemos para o estudo em questão, a recriação, um dos modos encontrados no processo de categorização dos dados da pesquisa que revelam o modo distinto como as crianças reagem frente às atividades que lhes são dirigidas pela professora.

A recriação nos revela ações abertas à potencialidade, à criatividade e ao papel ativo das crianças e nos sinaliza também uma relação democrática cuja potencialidade para aprendizagem é intensa à medida que contribui para uma ampliação da interação entre os adultos e as crianças. Vejamos um trecho do diário de campo em que as crianças recriam a proposta de brincadeira da professora.

*Após o momento de contação de histórias, a professora propõe a brincadeira de corda. Chama uma criança para segurar uma ponta da corda, enquanto ela, sentada, segura a outra ponta. As demais crianças são convidadas a pular a corda. As crianças revezam na posição daquele que auxilia a professora segurando a ponta da corda. Em um determinado momento, João Pedro tem a ideia de pular a corda com mais intensidade e para isso o menino tem a ideia de subir a cadeira e utilizá-la para ganhar impulso ao pular. As outras crianças apoiam a ideia do parceiro subindo na cadeira e realizando a atividade da nova forma. A professora consente com a ideia das crianças, motivando-as e incentivando-as a pularem com mais força, encorajando, dessa forma, a recriação de João Pedro. (Diário de Campo, 24 de outubro de 2018)*

Este excerto do diário de campo demonstra como as crianças são capazes de recriar a proposta da professora e revelam sua imensa capacidade criativa em conferirem novas ações para as atividades propostas. Enquanto observávamos essa atividade, pensamos que no momento em que João Pedro subiu na cadeira, o mesmo seria repreendido pela professora por questões de segurança. Contudo, isso não aconteceu. Como adultos somos limitados a compreender as diferentes formas de ser criança, suas múltiplas linguagens, suas formas de se expressarem, de agirem, muitas vezes são tratadas por nós adultos, como um problema, um perigo. Nosso olhar adultocêntrico afirmava que subir na cadeira naquele momento representava um perigo, um limite que deveria ser imposto em nome da segurança da criança. Para as crianças, o subir na cadeira se tornou uma possibilidade e não um limite, uma possibilidade de ampliar suas experiências e não controlar suas múltiplas manifestações infantis.

No enredo, observa-se que a professora propõe uma brincadeira, mas o desenvolvimento parte de um planejamento com as crianças, pois, elas decidem como vão brincar. As crianças modificaram, acrescentaram elementos ao modo como a situação foi proposta. Há uma interação dialógica entre adultos e crianças, significando um processo discursivo, no qual a professora acolhe o que a criança traz, em uma escuta atenta e interessada, que responde e se altera. A

professora motiva as crianças e apoia o enredo valorizando, acolhendo e apoiando as ações e invenções das crianças.

Um aspecto importante a ser considerado no cotidiano da Educação Infantil é o processo de escuta das crianças. Esse movimento de escutar o que as crianças têm a nos dizer é fortemente influenciada por concepções de criança enquanto sujeitos de direitos, competentes. Conforme Rinaldi (2016, p. 237), “escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado (...)”. A escuta atenta e sensível ao que as crianças têm a dizer fortalece os vínculos entre o professor e as crianças, colaborando para um processo de formação democrático, pautado na alteridade, no respeito e no reconhecimento da criança como um sujeito histórico competente.

Quando o professor está aberto para escutar, está aberto às dúvidas e às incertezas, como mencionou Rinaldi (2016), ele diminui o uso do “controle remoto” que tem nas mãos para dirigir as crianças seguindo as atividades contidas na rotina e passa a usar mais uma “lupa” para observar o que elas estão fazendo, dizendo, criando, inventando em um contexto planejado intencionalmente, por ele, com diferentes objetos, brinquedos, artefatos, adereços, fantasias, materiais estruturados e não-estruturados para que a criança escolha, em alguns momentos do turno e/ou dia, com o que brincar e com quem fazer suas explorações, enquanto aprendem e ampliam seus conhecimentos (SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019, p. 123)

Esse processo de escuta sensível por parte do professor configura-se como uma das etapas fundamentais para o processo de participação efetiva das crianças na prática pedagógica. Ouvir as crianças é uma estratégia para uma práxis pedagógica democrática e respeitosa.

No episódio descrito acima, partimos do pressuposto de que as crianças, ao serem ouvidas por sua professora, executam o processo de recriação da prática proposta. Num reconhecimento das experiências das crianças e da capacidade que elas têm de recriar, a professora acolhe as sugestões das crianças. Nesse contexto, entendemos por recriação, o processo pelo qual, as crianças acrescentam novos elementos à atividade proposta pela professora, sem que haja alteração da proposta inicial. Assim, a professora apresenta uma proposta e as crianças reapresentam a partir de novas sugestões para a mesma atividade e que estas são acolhidas pela professora.

Nesse processo, há promoção da participação, no qual a professora facilita o envolvimento ativo das crianças nas relações sociais e intergeracionais havendo uma mudança, uma transformação ao arranjo proposto pela professora, no qual as crianças possuem voz ativa. As crianças são ouvidas, suas ideias são acolhidas e reconhecidas. Para a Pedagogia da Infância, escutar as crianças é um processo contínuo que valoriza seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções.

Ramos (2010) ao analisar a recriação de crianças pequenas, a partir dos dados encontrados em sua pesquisa, afirma que:

(...) é possível pensar que a participação ativa das crianças na proposta da professora vai modificando a posição do adulto: daquele que dirige para aquele que participa socialmente engajado, aberto à novidade, às surpresas e aos meios interativos do grupo, mostrando-se atento e intérprete das (re)ações das crianças. Portanto, são argumentos que indicam a possibilidade de considerarmos a criança como co-construtora das práticas cotidianas, inserida numa posição de parceira da professora, na medida em que, enquanto sujeitos ativos, as crianças modificam as iniciativas da professora e a configuração da atividade por ela iniciada. (RAMOS, 2010, p. 97)

Dessa forma, um professor que acolhe as ideias das crianças possibilita a construção de espaços educativos mais democráticos, descartando práticas centradas unicamente no que o adulto julga necessário ao desenvolvimento da criança, e apostando em práticas ajustadas aos interesses e necessidades das crianças, consideradas como sujeitos competentes e participativos.

Nesse processo, o ponto chave para a participação ativa das crianças é a consideração do diálogo intergeracional nos contextos educativos. Nessa relação dialógica, o ponto de vista das crianças deve ser considerado e tomado como elemento fundamental para influenciar as decisões e assuntos à sua maneira, “num exercício do poder de decisão, de construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático” (AGOSTINHO, 2010, p. 110-111).

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar no trecho do diário de campo em questão, é que a participação ativa das crianças é efetivada, não por meio de uma “atividade pedagógica” centrada na lógica escolar de tarefinhas prontas, jogos dirigidos, dentre outras, mas em uma atividade de brincadeira proposta pela professora. Nesse contexto, o brincar favorece a observação, o diálogo, a escuta, o

planejamento e a negociação em um espaço pedagógico partilhado entre adulto-professora e crianças, no qual o educador possibilita o encorajamento e propicia o desenvolvimento da autonomia da criança como sujeito com direito de participação.

Isso nos faz refletir acerca das práticas pedagógicas que são dirigidas às crianças pequenas, práticas centradas na estimulação e no desenvolvimento de habilidades, descontextualizado do processo social, baseada numa perspectiva da criança universal, de tempo cronológico linear e homogêneo, em contraposição às práticas pedagógicas que possibilitam uma participação infantil de qualidade e tais participações contribuam para o desenvolvimento integral das crianças pautado por uma concepção de criança como ator social, sujeito competente e de direitos.

A investigação permitiu sedimentar a ideia de que as crianças, enquanto atores sociais competentes participam de diversas formas e ritmos e insistem o tempo todo em participar de processos que lhes digam respeito, como também, nos permitiu concluir que em diversas situações elas rompem com a perspectiva das práticas que lhes são dirigidas, revelando suas potencialidades, demonstrando o desejo de participar a partir de seus próprios interesses, possibilitando um melhoramento das práticas, quando seus modos de expressão são levados em consideração, desvendando com maior legitimidade a competência participativa das crianças nos contextos em que estão inseridas.

#### Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. Formas de participação das crianças na Educação Infantil. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

FERNANDES, Natália. Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico. 178f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016, p. 235-247.

SANTOS; Marlene Oliveira do; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. Revista Entreideias, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. “Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

# PROJETO PLENARINHA

## Planejamento e ações, delineando a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

*Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn*<sup>296</sup>  
*Monique Aparecida Voltarelli*<sup>297</sup>

Eixo temático: Participação social e política de crianças desde bebês  
Modalidade: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Este artigo traz elementos da pesquisa, que serviram como referência para este trabalho. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil, da rede pública de ensino do Distrito Federal e contou com a participação docente e de dezesseis crianças, e utilizou registros em caderno de campo, desenhos, captação de áudios, fotos. O artigo demonstrará a complexidade de compreender a participação das crianças no Projeto Plenarinha, projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a importância do planejamento dentro da instituição educativa.

Palavras-Chave: Projeto Plenarinha. Distrito Federal. Participação Infantil. Educação Infantil. Planejamento.

---

<sup>296</sup> Pedagoga (Universidade de Brasília), Mestra em Educação (Universidade de Brasília). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Contato: isahuhn@gmail.com

<sup>297</sup> Doutora pela Universidade de São Paulo, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Contato: mvoltarelli@unb.br

## Introdução

O trabalho com projetos nas instituições de Educação Infantil, bem como nas demais etapas de ensino, funcionam, de certa forma, como uma 'bússola' a fim de direcionar o planejamento e as ações docentes, uma vez que "a função primordial da escola seria a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas [...] priorizando-se as necessidades e os interesses das crianças" (BARBOSA E HORN, p. 16, 2008).

As unidades de ensino, no Distrito Federal, organizam anualmente o Projeto Político Pedagógico que orientará os trabalhos a serem desenvolvidos junto às crianças. Em 2017 atuando em uma instituição de Educação Básica, com turmas do 1º ao 5º ano, aconteciam movimentações intensas na escola, em torno do Projeto Plenarinha, projeto desenvolvido desde 2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF<sup>298</sup>), que contemplava até o ano de 2016 crianças da Educação Infantil e que em 2017 as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental passaram a participar em conjunto com as crianças da Educação Infantil. No entanto, a organização das atividades dava-se de forma mais expressiva quando se aproximava a culminância do projeto. Isso, de certa forma, causou incontestemente incômodo, pois a proposta do projeto é bem interessante.

A pesquisa que embasou a escrita deste artigo, teve por objetivo geral analisar a participação das crianças no Projeto Plenarinha, bem como os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica, que se encontra inserida no Projeto Político Pedagógico de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública do DF. Como objetivos específicos, o trabalho almejou: verificar a compreensão docente e das crianças acerca do Projeto Plenarinha; investigar a ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento do Projeto Plenarinha; identificar as possibilidades participativas das crianças relacionadas ao Projeto Plenarinha em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal durante um semestre letivo.

Empregou-se, no contexto deste artigo, informações obtidas, junto às crianças, através dos apontamentos que foram colhidos com base nas

---

<sup>298</sup> Sempre que se fizer referência ao Distrito Federal, será utilizada a sigla DF.



observações feitas na sala de referência, no parque infantil, na quadra e em situações fora de sala, durante um semestre letivo em um Centro de Educação Infantil, em Taguatinga, Distrito Federal. Os participantes da pesquisa tinham, 5 anos, espertas, falantes, que trazem consigo várias histórias, e o professor da turma, da SEEDF, que trabalha com Educação Infantil já há alguns anos. Cabe mencionar que a entrada em campo ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP).<sup>299</sup>

#### A participação infantil e o Projeto Plenarinha

O Projeto Plenarinha constitui-se em uma política pública no Distrito Federal pautada sob os aspectos do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil do DF, que traz perspectivas de uma discussão futura, ampliada, na qual se elabora uma visão crítica desde cedo, a partir de uma postura cidadã, que é conquistada, sendo possibilitado “às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DF, EU CIDADÃO, 2014, s/n).

Louzada e Barbosa (2021, p.141) apontam que, se há um entendimento no sentido de que, desde a implantação do projeto Plenarinha, ele se configura balizado na escuta e ação das crianças, “ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano.”

Na direção da fala das autoras acima citadas, vale ressaltar que a pesquisa de campo fez-nos refletir sobre as diversas situações que circundavam o cotidiano da instituição de Educação Infantil que por vezes negligenciavam falas e ações das crianças, deixando, por assim dizer, desvanecer a criatividade, a imaginação e o diálogo, essenciais para a formação do cidadão criativo.

O Projeto Plenarinha está na décima primeira edição. A primeira Plenarinha, ocorrida em 2013, foi feita na tentativa de aproximar as crianças e a instituição educativa. Seu objetivo era que as crianças

---

<sup>299</sup> Parecer consubstanciado do CEP nº 5.436.566

pu dessem opinar sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil do DF, A 2ª edição teve por tema: Eu Cidadão – da Plenarinha à participação; a 3ª edição, trouxe o tema Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re) construção do Projeto Político Pedagógico; A cidade (e o campo) que as crianças querem, foi o tema da IV Plenarinha, em 2016; A criança na natureza: por um crescimento sustentável” – um tema tão atual quanto necessário nos dias de hoje - foi o tema da V Plenarinha; A sexta edição da Plenarinha, realizada em 2018, trouxe a importância do brincar na escola, que constitui um processo de aprendizagem; A VIII e IX Plenarinas<sup>300</sup> aconteceram num contexto de pandemia, nos anos de 2020 e 2021, quando o país e o mundo foram assolados pela Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevado contágio e de distribuição global, originada na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019 (BRASIL, s/d, s.n.); Ser arteira, fazer arte e fazer parte, estar a par devem ser algo constante na vida das crianças. Em 2022, a X Plenarinha<sup>301</sup> trouxe como tema Criança arteira: faço arte, faço parte; o tema da 11ª da Plenarinha, em 2023, é 'Identidade e Diversidade na Educação Infantil: Sou assim e você, como é'. Para maiores informações sobre as edições da Plenarinha, consultar o site da SEEDF - <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>

Soto (2013) considera que a criança tem sua participação e imagem participativa consolidadas, conforme os procedimentos de sua participação no dia a dia sejam estruturados de maneira ordenada. Para que haja essa evolução, faz-se necessário que se invista em atitudes de respeito pelas opiniões das crianças, dando-lhes oportunidades para falar, perguntar e comentar/criticar; possibilitar-lhes explicações das situações que acontecem nos ambientes de convívio, com instruções compatíveis ao seu entendimento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) “é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas,

---

<sup>300</sup>Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/ixplenarinha\\_see.2021.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/ixplenarinha_see.2021.pdf)

<sup>301</sup>Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/X\\_Plenarinha\\_2022\\_abr22.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/X_Plenarinha_2022_abr22.pdf)

prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2014, s/n). Dessa forma, como bem salientam Bazílio e Kramer (2016, p. 62-64),

A proposta da Plenarinha de estar alinhada ao PPP da instituição educativa traz às crianças oportunidades de vivenciar situações diferenciadas que estejam atreladas ao Currículo em Movimento da Educação Infantil, o que muito contribui para reforçar as aprendizagens das crianças cujo desenvolvimento tem como eixos estruturantes o educar e o cuidar, bem como o brincar e o interagir.

Em se tratando de práticas pedagógicas empobrecidas ou que pouco valorizam o planejamento didático, nota-se em contrapartida um esvaziamento de atividades cotidianas onde as crianças possam se expressar e, partindo, das diversas falas infantis que deveriam estar presente no planejamento e nas ações efetivas da instituição escolar.

A SEEDF, acertadamente, iniciou um projeto agenciador dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que pode transformar esses pequenos participantes em cidadãos ávidos por participar, críticos, que saberão questionar e se posicionar. Aos docentes também está sendo oportunizado mudar de postura, rever suas práticas, instituir mais respeito às crianças, planejar com mais critério, acessar o material da Plenarinha, a fim de enriquecer suas práticas pedagógicas.

Pensar sobre os aspectos que são o pano de fundo das Plenarinhas, participação, escuta, autonomia, parece garantir a excelência do trabalho pedagógico. É importante salientar que, durante os estudos e a análise dos guias das Plenarinhas, observou-se que esses materiais foram organizados de maneira a direcionar e facilitar o trabalho docente nas salas de referência. Nesse sentido, cumpre destacar o papel das instituições quanto à razoabilidade na forma como os docentes iriam se apropriar, aprofundar e pautar o trabalho pedagógico, neste caso, atrelado à Plenarinha, com um olhar que defendesse o diálogo, o respeito à participação das crianças, oportunizando situações nas quais as crianças pudessem defender suas opiniões e, antes de tudo, possibilitar momentos na rodinha para que pudessem, também, ter conhecimento sobre esse projeto que foi pensado para “possibilitar às crianças da Educação Infantil, o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DF, EU-CIDADÃO, 2014, s/n).

A Sociologia da Infância, objetivando opor-se ao adultocentrismo presente nas pesquisas que tinham a infância ou a criança por objetos, passou a pensar em ferramentas de investigação que contrariassem a invisibilidade sociológica com a qual se tentava impregnar as crianças e que levassem os pesquisadores a ouvi-las sem intermediadores (GUCZAK; MARCHI, 2021).

Ouvir as crianças, deixar que falem, que emitam suas opiniões, suas visões de mundo, é o que, de fato, enriquece o trabalho do pesquisador. Uma pesquisa que tem por objeto a criança e que se desloca para a visão do adulto passa a ter uma visão adultocêntrica, perdendo, portanto, a perspectiva infantil.

Sabemos que ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam e recriam (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12).

Com o intuito primeiro de trazer reflexões ao objeto da pesquisa de mestrado intitulada 'Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios', durante as atividades desenvolvidas no ambiente da instituição educativa, foi realizado o levantamento e a análise dos dados baseados na transcrição dos áudios e na apreciação do diário de campo, que permitiu o diálogo com três categorias organizadas para as análises.

As observações foram condensadas em três eixos de análise, da seguinte forma: 1. Atividades relacionadas à Plenarinha; 2. Momentos de roda; 3. Escuta às crianças. Esses três eixos demandam da organização do planejamento didático e de um trabalho pedagógico que pense ações a serem realizadas pelas crianças e postas em prática pelos docentes, de maneira interligada, neste caso, com o Projeto Plenarinha. "Estabeleceu-se que trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Um movimento dialético entre o individual e o coletivo: projeto pedagógico individual, e o projeto pedagógico institucional." (FERREIRA, 2018, p. 594).

Neste trabalho trataremos do eixo Atividades relacionadas à Plenarinha, planejamento e ações que circularam ou poderiam circular nesse eixo.

Atividades relacionadas à Plenarinha

A X edição da Plenarinha trazia inúmeras possibilidades de se trabalhar com as crianças, o que lhes oportunizava vivenciar diferentes linguagens dos campos de experiência, propostas no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (DF, X PLENARINHA, 2022).

As atividades pensadas para as crianças da Educação Infantil e, neste caso, as das crianças de cinco anos, devem ser planejadas de forma variada, pensando-se nos espaços e materiais necessários, de modo a inspirar oportunidades de expressão, de brincadeiras e interação (BRASIL, 2009).

Pode-se não pensar a atitude das crianças pelo lugar-comum e clichês, livrando-as das imagens que nos entregam diariamente em nossas casas pelos canais de televisão e as diferentes mídias a que temos acesso. Assim, ter-se-ia oportunidade de aumentar nossa capacidade de ver o outro em seu processo criativo, libertando-o de críticas destrutivas que possam vir a tolher seu pensamento criativo (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Foram muitas as atividades observadas que não se restringiam aos momentos destinados às atividades pedagógicas dirigidas, pois havia momentos que era possível apreciar as conversas e conhecer mais das narrativas “linguageiras” (GOBBI; PINAZZA, 2015) das crianças, as imaginações que rondavam as mesas, as massinhas que se transformavam em pizzas, em bolsas; os blocos de encaixe.

As atividades que foram propostas às crianças também trouxeram à tona singularidades que circundavam ou não a proposta do Projeto Plenarinha, como por exemplo a atividade, no pátio, descrita abaixo, a qual as crianças assistiram.

Quando as crianças eram convidadas ao pátio para assistir a alguma apresentação, havia euforia, alegria e vontade de participar. Todavia a participação das crianças muitas vezes se resumia a uma colaboração figurativa, pois dificilmente elas eram escutadas. Havia uma preocupação, sendo aqui redundante, preocupante, uma vez que a criança ‘ideal’ deveria permanecer quieta, em silêncio, sentada em fila, abstendo-se de seu direito de participar. Nesse sentido, “o que se

percebe no cotidiano da Educação Infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se realiza, o que se quer fazer e o que se pode fazer” (BATISTA, 1998, p. 2).

Vejam os trechos abaixo que ilustram a ida das crianças para o pátio, onde iriam assistir à apresentação do palhaço:

[...] O professor interrompe a brincadeira das crianças, pedindo para que façam bolinha com a massinha de modelar, para que sejam recolhidas. [...] As crianças não apenas batiam palmas, como também ensaiavam levantar, no que eram contidas pelos adultos. O palhaço iniciou a cantoria de cantigas infantis convocando as crianças a participarem, cantando em tons altos e baixos, com músicas que as faziam dar gargalhadas. [...] Os docentes acompanharam a apresentação atentos às movimentações das crianças, chamando-lhes a atenção quanto à conversa paralela. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/05/2022).

As falas de algumas crianças foram requeridas apenas ao final da apresentação, com a manutenção de um diálogo curto entre o palhaço e a criança escolhida para participar. A maior interação que houve foi quando o palhaço cantou músicas infantis e as crianças participaram cantando junto ou quando o palhaço fazia perguntas dirigidas a todas as crianças e elas respondiam de forma coletiva.

#### Considerações Finais

Projetos orientam o trabalho docente e, no caso específico do Projeto Plenarinha, o direcionamento vai de encontro a uma proposta participativa de agenciamento junto às crianças. O planejamento constitui-se num roteiro das atividades que serão executadas em um espaço de tempo definido, dentro da instituição educativa. Ações desencadeadas de última hora, sem previsibilidade, tendem a fugir do controle, uma vez que as crianças precisam de segurança nas atividades que lhes será oferecida.

A Educação Infantil deve ser um ambiente ativo e provocador, onde as crianças tenham oportunidade de falar, opinar, para que, como deve ser, estejam no centro das ações pedagógicas e possam adquirir percepções críticas e de participação.

O fato de não as escutar significa tirar delas a oportunidade de expressão, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Não as escutar era não possibilitar a quem não queria falar se permitir participar. Quando o professor se afasta dos momentos de escuta, quando os

desejos das crianças ficam reprimidos, mais o docente fará uso de atitudes disciplinadoras, de uma postura adultocêntrica. Uma relação construída baseada no diálogo, na troca de experiências, no respeito mútuo possibilitará às crianças da Educação Infantil o pleno exercício de seus direitos, do aprendizado de um ser crítico, que não tem receio em opinar e reivindicar seu direito em participar.

Posturas adultocêntricas, que visam a manutenção da ordem, vem eivadas do silenciamento infantil e de ações voltadas a escolarização das crianças, na instituição de Educação Infantil.

Desvendar práticas pedagógicas que trazem possibilidades e desafios, se faz instigante ainda mais quando se trata de uma sala de convivência onde um projeto que está em sua décima edição está em evidência. Os desafios quanto a colocar em prática o Projeto Plenarinha, vão de encontro às práticas que desconsideram as crianças enquanto sujeito de direitos, pois esse projeto tem por objetivo uma ação pedagógica que entenda as nuances do comportamento infantil, associada a um programa de governo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que traz em seu arcabouço uma proposta de trabalho que coloca a criança no centro do trabalho na sala de convivência, e, deve vir de encontro com posturas que propiciem momentos de escuta, onde as crianças possam lançar mão de seus desejos, inquietações e tenham espaço para falar/opinar sobre as ações que direta ou indiretamente lhes alcance.

Quanto às possibilidades participativas das crianças no Centro de Educação Infantil, pode-se dizer que não aconteceram sempre de forma efetiva. Na roda de conversa, não foi dada oportunidade para que as crianças participassem do planejamento das rotinas, assim como não era dado tempo suficiente para que as crianças falassem e, conseqüentemente, não havia a escuta com qualidade, pois havia pressa.

Possibilidades surgem em diferentes situações na sala de convivência. Pode partir, por exemplo, dos registros que porventura o docente tenha feito nos momentos de escuta, na rodinha ou em outras situações, dando intencionalidade ao trabalho pedagógico. Deixar que as crianças criem, observem, opinem, proporcionará situações que,

aos olhos de alguns, pode parecer o ‘caos’ instalado, mas na verdade, estará se dando a oportunidade às crianças de desvendar desafios, que as tornem cada vez mais competentes, e, contribuam para um ambiente onde as possibilidades que surgem, sirvam de alicerce ao potencial criador da criança.

Crianças são cheias de vida, de imaginação. Preferem estar alegres a estarem desiludidas, ainda que estejam num ambiente que não a favoreça, pois mesmo nessa direção, não se calam, se expressam, opinam, ainda que queiram abafar suas vozes, silenciá-las com a não permissividade, não as deixando fazer o que mais gostam brincar, falar e ser criança.

#### Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em [www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus](http://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus). Acesso em: 13 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. “EU-CIDADÃO, da Plenarinha à Participação”, 2014. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Guia da III Plenarinha da Educação Infantil: Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico. Brasília: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Guia da IV Plenarinha da Educação Infantil. A cidade (e o campo) que as crianças querem. Brasília: SEEDF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Guia da V Plenarinha da Educação Infantil. A criança na natureza: por um crescimento sustentável. Brasília: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil. O Universo do Brincar. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VII Plenarinha da Educação Infantil. Brincando e Encantando com Histórias. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Guia da VIII Plenarinha da Educação Infantil. Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar. Brasília: SEEDF, 2020.



DISTRITO FEDERAL. Guia da IX Plenarinha da Educação Infantil. Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Guia da X Plenarinha da Educação Infantil. - Criança arteira: faço arte, faço parte. Brasília: SEEDF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. Brasília, DF: SEEDF, 2ª edição, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr/jun. 2018.

FILHO, Altino José Martins; Barbosa, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com crianças. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul/dez, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. Educação. Porto Alegre: v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOUZADA, Etienne Baldez; BARBOSA, Giovanna Asevedo Lago. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). Caletrosópio – ISSN 2318-4574 – volume 9 – 2021 – Estudos Linguísticos.

SOTO, Diana Vandreia Dal. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil. Grupo de Trabalho Educação da Infância. EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. Anais... Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

# “AQUI TEM QUE PASSAR RÁPIDO, TEM QUE PASSAR RÁPIDO, VEM!”

**Bebês moradores de Ocupação:  
Impressões e expressões no espaço urbano**

*Juliana Diamante Pito<sup>302</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Participação social e política de crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esse trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado, realizada com e sobre bebês que vivem com suas famílias em um prédio, ocupado para fins de moradia, no centro da cidade de São Paulo. Seu principal objetivo foi compreender a produção desse espaço pelos bebês. Para isso foi realizada uma pesquisa etnográfica, com acompanhamento do dia-a-dia de bebês dentro e fora da Ocupação, no entorno, em seus trajetos diários à creche. Nesse

---

<sup>302</sup> Pedagoga, Mestre em Educação (PUC-SP) e Doutora em Educação (USP). Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, Brasil. Contato: [juliana.pito@unifesp.br](mailto:juliana.pito@unifesp.br)

processo foi possível identificar o impacto de suas presenças no espaço urbano, produzindo-o e modificando-o.

Palavras-chave: bebês; ocupações de moradia; espaço urbano.

### Introdução

Esse trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado, com e sobre bebês<sup>303</sup> que vivem com suas famílias, ligadas a um movimento social de luta por moradia, no centro da cidade de São Paulo. Seu principal objetivo foi compreender a produção do espaço da Ocupação pelos bebês. Para isso, o ponto de partida foi a definição de Henri Lefebvre (2006) de que o espaço é obra e produto das relações humanas, dentre as quais aquelas que ocorrem entre e a partir dos bebês. A produção dos dados ocorreu por meio da análise de fontes documentais, como legislações, fotografias e mapas, e de etnografia, com imersão em campo de pesquisa, na Ocupação Ipiranga<sup>304</sup>, acompanhando o dia-a-dia de quatro (4) bebês e suas famílias. Nesse processo, foi possível identificar relações, práticas e representações que incidem diretamente na produção do espaço da Ocupação, mas não só, como também da própria cidade, pelos bebês. Nos limites desse trabalho, faz-se a opção em apresentar reflexões sobre impressões e expressões deles no espaço urbano.

Ao acompanhar a rotina dos bebês, identifica-se que três deles frequentavam diariamente a creche, o que possibilita reconhecê-la como espaço de fundamental importância em suas vidas. Nesse caso, a creche não só organiza o cotidiano, como também amplia seus cuidados para além das adultas, sobretudo mulheres, de referência familiar. No entanto, nessa investigação, o destaque a creche também é dado à medida que ela se torna responsável por espriar o lócus da pesquisa para “fora da Ocupação”, levando a pesquisadora a caminhar, junto dos bebês, pelo seu entorno, na região central da cidade de São Paulo, em seus trajetos diários até ela. Embora, a

---

<sup>303</sup> Nessa pesquisa, a utilização do termo “o bebê” não desconsidera o quanto a oposição binária masculino e feminino pode impactar suas vidas. Com intuito de registrar minha posição contrária a isso, opto por essa observação. Além disso, ao longo da investigação, os bebês são reconhecidos como produto e produtores de diferentes contextos sociais, culturais e históricos, sujeitos relacionais e de direitos.

<sup>304</sup> A Ocupação Ipiranga está localizada na Avenida Ipiranga, nº 908. Ela é coordenada pelo MMLJ, Movimento de Moradia na Luta por Justiça.

princípio, isso não parece estar diretamente relacionado às questões da pesquisa sobre a produção do espaço da Ocupação pelos bebês, considera-se haver nesse “estar junto”, no exterior da ocupação, importantes elementos para refletir sobre outras faces de suas vidas. As caminhadas até a creche dos bebês foram realizadas com eles no colo, no carrinho ou ainda, de mãos dadas, dando seus primeiros passos, em dias e horários variados, mas especialmente no período da manhã, entre 6:30 e 8:00. Por meio delas foi possível refletir sobre práticas espaciais e representações constituídas para além daquelas pessoas, adultas e crianças que moram na Ocupação, como também entre aqueles que compõem o entorno onde vivem. Além disso, esses momentos foram fundamentais para perceber a presença do corpo dos bebês como materialização que ocorre também no urbano.

Da Ocupação à creche e vice-versa: adaptação, opressão e brechas no cotidiano programado

Observa-se a imagem abaixo.

Fotografia 1: Dona Vera e Nicole caminhando até a creche



Fonte: arquivo pessoal da autora

Ela foi produzida em uma manhã de março de 2022, utilizando um celular. Em foco estão Nicole e Dona Vera, bebê e avó, participantes da pesquisa, que seguem pela Avenida Santos Dumont rumo à creche, no bairro do Bom Retiro. Para chegar até o local da foto, foi necessário caminhar a pé da Ocupação Ipiranga, tomar um ônibus, descer em frente à estação Armênia, atravessar as quatro faixas de rolamento da avenida de forma apressada, antes que farol pudesse abrir para passagem dos carros. Nicole fez boa parte desse trajeto caminhando, ora de mãos dadas com a avó, ora com a pesquisadora, mas para atravessar a avenida, por exemplo, foi pega no colo por sua avó, que alertou: “aqui tem que passar rápido, tem que passar rápido, vem!”. O colo, seguidos dos passos apressados, as deixaram ofegantes ao chegarem do outro lado da avenida, um indício sentido nos próprios corpos de que talvez esse não fosse um lugar pensado ou planejado para elas.

Nesse caso, importa ressaltar como Nicole e Dona Vera, moradoras da Ocupação, saem de suas casas rumo a outro estabelecimento, que é creche, e nesse trajeto se juntam aos demais grupos sociais que compõem e incidem na produção do espaço urbano, ainda que esses corpos sejam por vezes desconsiderados nesse processo. Elas materializam, respectivamente, corpos femininos, negros, de idosa e bebê, que por si só, se contrapõem às lógicas da produtividade, da homogeneização e da segregação sob as quais a cidade foi planejada, e especialmente caracterizam o centro e as regiões em torno das grandes avenidas.

Dito isso, considera-se importante focar a presença de Nicole e suas corporeidades, mobilizando algumas das contribuições de Jacques (2003) sobre as relações com o urbanismo. Para a autora é fundamental reconhecer que os urbanistas ou planejadores da cidade, ao conceberem os espaços urbanos, indicam usos possíveis do espaço. Todavia, são aqueles que o experimentam, isto é, os praticantes da cidade, através das diferentes ações, apropriações ou improvisações que legitimam ou não o projetado. Isso significa que esse espaço é produzido diferentemente à medida que é usado.

Nesse caso, torna-se fundamental pensar nesse uso feito por Nicole enquanto vai à creche. Ela caminha da ocupação ao ponto de ônibus,

pega um ônibus, salta dele e caminha novamente pela avenida para chegar ao seu destino. Esse caminhar por si só é possibilidade de apropriação (DE CERTEAU, 2014), mas ele não ocorre de forma uníssona: os ritmos dos passos se alteram e se misturam em movimentos, não sendo possível ao certo identificar quem leva quem ou qual prevalece: da bebê, da idosa ou aquele concebido para ditar os rumos da cidade. Trata-se, do reconhecimento de ritmos impostos por planejadores que podem coagir o corpo no espaço público, traduzindo mecanismos de opressão e adaptação, o que parece ocorrer quando Nicole é pega no colo pela avó que corre pela avenida. Entretanto, também existem passos de subversão e resistência (LEFEBVRE, 1991; CARLOS, 2014), encontrados em “brechas” relacionadas a outras formas e possibilidade de se apropriarem e produzirem o espaço urbano, que também ocorre de maneiras diversas, como é possível observar no excerto abaixo:

Saimos da ocupação pontualmente às 7:00 e Nicole é levada no carrinho de bebê pela avó. Seguimos pela Avenida Ipiranga até a região da Luz. Pelo caminho, é possível observar muitas pessoas dormindo nas calçadas... sua avó, seguindo seu destino, desvia de muitas delas; as rodinhas do carrinho tiram “finas” de muitos pés...pés descalços marcados pelo abandono social, pela pobreza, pela drogadição que tanto afligem a região. Enquanto observo isso, observo também Nicole “cantarolando” e fazendo gestos com as mãos, alegremente...uma espécie de balbúcio de músicas e movimentos que parece ter aprendido na creche... “ela adora cantar”, me diz a avó, orgulhosa” (Excerto do caderno de campo, 09/12/2021)

Nesse caso, cabe considerar como Nicole não apenas “disputa” o espaço que foi intencionalmente planejado sem considerar a sua existência como bebê, ela se junta às demais pessoas, com todas as suas diferenças, que constituem esse espaço e o torna palco de relações amplas e complexas. Essas pessoas são várias: trabalhadoras e trabalhadores que seguem apressadamente aos seus destinos, usuários de droga e pessoas em condição de rua adormecida na calçada, um “efeito colateral” de um projeto de cidade que sofre com os desequilíbrios sociais e econômicos. Isso porque, a própria região conhecida como Cracolândia<sup>305</sup>, por exemplo, por onde

---

<sup>305</sup> Trata-se de região que se situa entre as avenidas Duque de Caxias, Ipiranga, Rio Branco, Cásper Líbero e a Rua Mauá e que começou, em meados dos anos de 1990, a se constituir como local do “fluxo” de usuários de crack, embora eles não sejam os únicos a circularem pelo local. É fundamental considerar haver nessa expressão a tradução de representações estigmatizantes e preconceituosas sobre a região, reforçadas pela atuação de parte importante da mídia impressa e televisiva. Essas perspectivas sobre a região desconsideram as suas diferentes formas de viver. Assim,

passávamos ao longo desse caminho, não se constitui ou permanece ali de forma orgânica ou como obra do acaso, mas traduz essencialmente uma “luta” movida pela necessidade de ocupar e se apropriar do espaço urbano. Desse episódio, interessa, ainda, um destaque: Nicole seguia sentada em seu carrinho e desta forma “impunha” não só a sua presença na cidade, mas também sua voz, seus gestos, seus movimentos e suas linguagens, à medida que cantarolava, observava, batia palmas e também os pés que seguiam pendurados no carrinho. Ela se movimentava, sorria e mostrava coisas que lhe chamavam atenção à pesquisadora, à avó, aos transeuntes.

Nesse caso, cabe trazer a lume a presença de Nicole como um “corpo-bebê” como parte de um corpo coletivo na dimensão espacial (ALVES, 2019), reconhecendo, tal qual afirma Frehse (2016) com base em Lefebvre, que “cada corpo vivente é um espaço e tem um espaço: ele se produz ali e o produz” (FREHSE, 2016, p. 107). Isso significa considerar a presença diária de Nicole como produtora dos espaços da cidade junto à avó e demais grupos sociais nas ruas, mas não diluída entre eles. Ao sair de casa para ir à creche e seguir no trajeto cantando, incidindo outros sons pela cidade, ela modifica, ainda que durante um curto período, a forma como o espaço urbano foi concebido e, por isso, tensiona seu cotidiano programado. Essa tensão, talvez, não se configure como possibilidade radical de transformação, mas, novamente como “brecha” ou ruptura, que ocorre a partir das contradições da práxis no urbano (FREHSE, 2016).

Assim, é fundamental considerar o cotidiano como lugar da transformação que se dá por meio do corpo (MOREAUX, 2013), nesse caso, do bebê. Esse corpo incorre em possibilidades de ações e transformações de outros atores, que tantas vezes não passam alheios a sua presença. Isso significa considerar que os bebês, e suas linguagens, sobretudo suas expressividades corpóreas, podem causar impactos diversos, modificar o entorno e inscrever outras relações urbanas. Sobre isso, vejam-se outro excerto:

---

esclareço que me posiciono de forma crítica e contrária à expressão e apenas faço referência a ela como forma de facilitar o reconhecimento da região por quem lê esse trabalho.

Descemos em frente à estação Armênia do metrô, mas era necessário atravessar a Avenida Tiradentes para chegar até a creche. Passamos pela Praça da Armênia e nelas muitas outras pessoas em condição de moradia na rua (a maioria formada por homens); como no primeiro trajeto, algumas nem nos notaram, outras tantas olhavam para nós e para a pequena que caminhava conosco de mãos dadas e sorriam. Um deles chegou a levantar de onde estava sentado e dirigindo-se a nós faz um gesto com as mãos de “autorização” para que seguíssemos, como se nos “cortejasse” nesse caminhar por um “pedaço” que era seu. Atravessamos a Avenida Tiradentes e logo estávamos no portão da creche (Excerto do caderno de campo, 25 de fevereiro de 2022)

Por vezes, as diferentes pessoas encontradas no caminho interagiram com Nicole, voltavam seu olhar a ela, sorriam, paravam suas conversas, levantavam-se de onde estavam para “cortejar” ou “autorizar” passar, como no caso do homem, aparentemente em situação de rua. Observa-se que essas ações, inclusive, são muito mais frequentes quando os bebês seguem sentados no carrinho ou caminhando conosco de mãos dadas. Nos carrinhos ou no colo, sobretudo quando deitados, bebês avançam no ritmo do adulto. Já quando caminham, ainda que de mãos dadas a um deles, os padrões de movimentos e interações se alteram. Assim, os bebês influenciam o andar, direção e ritmo da caminhada, tal qual também observaram pesquisas sobre suas mobilidades (CORTÉS-MORALES; CHRISTENSEN, 2019). Nesse caso, importa considerar a presença dos bebês no urbano, mas não só: é fundamental também reconhecer movimentos, diferentes formas dos bebês agirem, interagirem e estarem nele.

Esses breves excertos, que, de certa forma mostram as experiências de Nicole, suscitam questões sobre formas de viver a infância e, ao mesmo tempo, produzem a cidade, que são, muitas vezes, desconsideradas pelas políticas públicas, como também pelas pesquisas desenvolvidas na área da infância e/ou cidade. O fato é que ela, como bebê, altera o cotidiano porque está presente e age nele socialmente. Além disso, suas representações incidem em alterações nas práticas de outros grupos sociais, ainda que de forma efêmera ou breve. Isso, sem dúvida, corresponde a uma outra forma de luta (para além daquela que ocorre pela moradia, ou dentro da Ocupação; não em oposição, mas junto dela). Em linhas gerais, os resultados dos Estudos Sociais da Infância e da Criança afirmam que as crianças fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. Como foi possível



observar nessa reflexão, essa produção de sentidos ocorre desde pouca idade e para além de suas casas e creches, pois também ocorre no público, na rua e no espaço urbano, enquanto produzem, alteram e, quiçá, transformam a cidade.

#### Referências

ALVES, G. A. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. *Geosp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 23, n. 3, p. 551-563, dez. 2019.

CARLOS, A. F. A.. O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e o direito à cidade. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 472-486, 2014.

CORTÉS-MORALES, S.; CHRISTENSEN, P. Desdobrando o carrinho de passeio do bebê: mobilidades infantis e tecnologia do dia-a-dia. In TEBET, G. (org.) *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João, 2019.

DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. 1. Artes de Fazer. 21. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREHSE, F. Quando os ritmos corporais dos pedestres nos espaços públicos urbanos revelam ritmos da urbanização. *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 100-118, jan.-mar. 2016.

JACQUES, P. B. *Apologia da deriva. Escritos Situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Belo Horizonte: 2006.

\_\_\_\_\_. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Atica, 1991.

MOREAUX, M. P. *Expressões e impressões do corpo no espaço urbano: estudo das práticas de artes de rua como rupturas dos ritmos do cotidiano da cidade*. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia, 2013.

# ESCRE (VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**O que elas nos dizem sobre suas escolas**

*Maria das Vitórias Dantas Rodrigues<sup>306</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Participação social e política de crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, pretende discutir a escuta das crianças, reconhecendo a potência das suas inúmeras linguagens e formas de comunicação. Propõe uma análise acerca das representações que as crianças elaboram sobre a instituição de educação infantil. A perspectiva teórica é a abordagem malaguzziana, e está sendo desenvolvida com crianças de 2 a 5 anos e 11 meses de uma CMEI de João Pessoa. Esperamos que seus resultados possam fortalecer pedagogias que respeitam o protagonismo infantil. Palavras-chave: Educação Infantil. Protagonismo. Lóris Malaguzzi.

---

<sup>306</sup> Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB; linha de Políticas Educacionais. Email: [vitoriadr2009@gmail.com](mailto:vitoriadr2009@gmail.com)

## Introdução

Esta pesquisa propõe uma discussão sobre a escuta infantil reconhecendo a potência das suas inúmeras linguagens e formas de comunicação. Essa temática é bastante abrangente, por esta razão, delimitamos a pesquisa às instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Visa, assim, fazer uma análise acerca das representações que as crianças elaboram sobre as instituições educativas na primeira infância. Acreditamos que temas como o nosso fomentam novos paradigmas, provocam reflexões necessárias e suscitam olhares mais cuidadosos sobre a cultura vigente nas instituições que atendem crianças pequenas e bem pequenas.

O interesse nesse tema surgiu a partir das inúmeras inquietações advindas da vida profissional, olhando para nossa práxis e também para os documentos oficiais que regem esta etapa. Partimos das seguintes questões-problemas: como as professoras, no dia a dia das nossas creches e pré-escolas, estão reconhecendo o protagonismo das crianças? Respeitando suas “vozes”<sup>3</sup>? Essas perguntas ecoam insistentemente dentro de nós, exigindo respostas mais coerentes com as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

A abordagem malaguzziana defende que o papel do professor, nos espaços institucionais, não é simplesmente responder às dúvidas das crianças, é, antes de mais nada, criar um ambiente desafiador e investigativo, no qual, as crianças possam, com suporte dos professores, elaborar suas próprias hipóteses sobre o mundo, sobre as coisas que as cercam. Os espaços institucionais são planejados para apoiar e sustentar a capacidade inventiva das crianças, valorizando seu ineditismo (RINALDI, 1999).

A aproximação com Reggio Emília trouxe muitos questionamentos, passamos a enxergar na pesquisa uma possibilidade de aprofundar os estudos sobre a escuta infantil à luz da ciência, poder nos confrontar com outros olhares, outros fazeres que evidenciassem a autoria das crianças. Redin e Fochi (2014), falam sobre a relevância de ouvir as crianças, um exercício legítimo que agrega novos pontos de vista que

expandem as possibilidades de um fazer mais assertivo, diminuindo os equívocos ao deliberar e decidir sobre assuntos que impactam a vida delas. Quem melhor do que elas para falar sobre suas perspectivas e necessidades? Por que temos tanta dificuldade de confiar na competência das crianças?

A Pedagogia da Infância<sup>307</sup> apresenta às crianças como sujeitos capazes de participar da construção de suas próprias vidas. Nesse sentido, Corsaro (2011) ressalta que a criança faz parte de uma classe social, e, a infância, embora seja um período temporário, é uma categoria estruturante, permanente de uma sociedade, portanto, não pode ser ignorada ou silenciada. Assim como Malaguzzi (1999, p. 4), acreditamos que “uma escola deve ser um lugar para todas as crianças, não baseada na ideia de que todos são iguais, mas que todas são diferentes”, e, portanto, precisam ser respeitadas e ouvidas, consideradas na sua individualidade.

As crianças têm saberes diferentes dos nossos e nós precisamos conhecê-los, porque isso vai fazer com que possamos ressignificar a escola da primeira infância. Nossa tentativa deve ser chegar mais perto das crianças que estão conosco, as crianças reais, longe das idealizações que nos distanciam de sermos mais assertivos. É necessário estar atento à criança, construir uma relação empática, ancorada no respeito como defende Wallon

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento. (WALLON, 1979, p. 209).

Durante a revisão bibliográfica observamos que com o avanço das políticas públicas voltadas para a primeira infância, bem como as investigações científicas que referendam a ideia de que as crianças são construtoras da sua própria história, há uma sinalização fulcral que problematiza a relevância da escuta infantil para o nosso fazer pedagógico. Essa escuta, infelizmente, ainda não ocupa a centralidade científica e praxiológica que, a nosso ver, seria necessária para suscitar uma pedagogia mais democrática na

---

<sup>307</sup> A Pedagogia da Infância entende que as crianças são seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (Faria, 1999; Rocha, 1999).

educação infantil. Partindo desse pressuposto, nos perguntamos, que tipo de práticas uma instituição de educação infantil, preocupada com o protagonismo infantil, pode desenvolver de modo a favorecer a escuta das crianças? Que tipo de mudanças são necessárias para que as cem linguagens das crianças sejam contempladas? O lugar de fala desses sujeitos existe?

#### Referencial teórico

A pesquisa está ancorada nos estudos da área de psicologia sócio histórica e cultural (WALLON, 1979; VIGOTSKI, 2007), no campo da sociologia da infância (CORSARO, 2008/2011; SARMENTO, 2003/2005) e da antropologia da criança (COHN, 2005). Esse referencial teórico concebe a criança como um sujeito completo em desenvolvimento, potente e produtor de cultura.

A Sociologia da infância não apenas reconhece a criança como sujeito, ela também ressalta que a criança faz parte de uma classe social, e, a infância, embora seja um período temporário, é uma categoria estruturante, permanente de uma sociedade, portanto, não pode ser ignorada ou silenciada (CORSARO, 2011)

A Antropologia da criança por sua vez busca compreender e conhecer, nos diferentes territórios, a criança e a constituição das suas singularidades. Cohn (2005) reafirma essa premissa no seu livro antropologia da criança

precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que a antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege esse objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo (COHN, 2004, p.8).

Estas ciências sociais denunciam que estudos realizados sobre a criança, até o início do século XX, estavam sob o ponto de vista dos adultos. Os teóricos observavam que as crianças eram estudadas sempre a partir do papel que desempenhavam socialmente, como aluno, filho, criança pobre que precisava de políticas públicas, entre outras visões, mas nunca a partir delas mesmas. Os sociólogos interessados na infância se perguntavam, mas afinal, onde está a

criança? A sociologia da infância se afirma com o propósito de “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância” (SARMENTO, 2011, p. 27).

É importante ressaltar que a pesquisa é sempre uma possibilidade de nos confrontarmos com a realidade e assim compreendê-la a partir da perspectiva filosófica que defendemos, mas não a realidade na sua completude, com suas inúmeras faces.

### Metodologia

Olhando para os sujeitos e objetivos dessa pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica que está calcada numa epistemologia que mergulha na perspectiva dos sujeitos escolhidos, procurando entender sua forma de portar-se, enxergar e sentir o ordinário da vida, sem fazer julgamentos de certo ou errado, apenas tentando registrar suas impressões, usando as lentes dos próprios sujeitos. Desejamos adensar suas “vozes”, investigar o modo peculiar como esses sujeitos sociais enxergam o mundo, respeitando seu ineditismo, num esforço profícuo de não colonizá-las pelo prisma adultocêntrico. Sobre o termo destacamos:

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas.(SANTIAGO; FARIAS, 2015, p. 2)

A pesquisa de campo será iniciada em novembro de 2023 no Centro Municipal de Educação Infantil Antonieta Aranha de Macedo do município de João Pessoa com crianças de dois a cinco anos e onze meses. Por se tratar de uma dissertação, ficaremos no campo por aproximadamente três meses.

A princípio, vamos montar um ambiente atraente, que desperte curiosidade das crianças. Nas paredes, imagens de crianças trabalhando na construção de uma escola. Iremos passar em todas as salas, explicar que estamos projetando uma escola para apresentar aos adultos: pais, professores e demais pessoas interessadas, mas apenas as crianças podem nos ajudar, será a ESCOLA FEITA

COM/POR/PARA AS CRIANÇAS. Pedir auxílio das professoras/direção para que permitam que as crianças possam ir ao nosso encontro, se assim o desejarem. Ao chegarem no referido espaço, vamos explicar e esclarecer os detalhes sobre sua possível adesão à pesquisa. Uma vez que ela decida por sua participação, será formalizado o seu assentimento. Em respeito às crianças, os responsáveis serão procurados para autorizar ou não autorizar, através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), após a manifestação e aprovação delas. Por essa razão não pudemos definir a priori o número de crianças participantes.

Diariamente vamos ficar nesse espaço prontos para receber a(s) criança(s) que decidirem ser coautoras desta pesquisa. Será disponibilizado: mesinha, lápis, papel, tinta, celular para gravar áudios e vídeos das crianças trabalhando. Usando diferentes recursos: fotos, conversas, desenhos, filmes, etc. registraremos as sugestões das crianças para o projeto da ESCOLA DAS CRIANÇAS. Acreditamos, assim como Cerisara, que

[...] ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação infantil, (CERISARA, (2004, p. 39)

Nosso intuito é estabelecer um diálogo com as crianças, pautado numa pedagogia descentralizadora, acreditando que o conhecimento construído ao final desta dissertação pode destacar, ainda mais, a agência das crianças, evidenciando suas opiniões sobre as instituições de educação infantil onde passam grande parte do seu tempo.

#### Resultados parciais

O estágio atual da pesquisa, uma vez que ainda não fomos a campo, compreende os resultados da revisão bibliográfica realizada por nós. Os achados revelam um apelo por uma pedagogia menos adultocêntrica, mais descentralizada e emancipatória. Apresentam várias instituições que assumiram o desafio de reinventar suas práticas pedagógicas a partir da escuta e do protagonismo infantil, anunciando outros fazeres.

Os achados evidenciaram que a escuta malaguzziana foi largamente utilizada pelos pesquisadores e pesquisadoras. Dos doze trabalhos localizados, apenas dois tratavam diretamente sobre a pedagogia de Reggio Emilia, ainda assim, com maior ou menor destaque, os pressupostos teóricos malaguzzianos estavam presentes nos demais trabalhos, possivelmente por ser uma pedagogia centrada na criança, com resultados expressivos que desfrutam de credibilidade e reconhecimento internacional na atualidade.

Os resultados também apontam que este campo vem crescendo de maneira mais acentuada no sul e no sudeste, sendo necessário um aprofundamento da discussão nas demais regiões do país. No Repositório da UFPB, instituição a qual estamos vinculados, não foi localizado nenhum trabalho sobre a escuta com foco na Educação Infantil, ainda que a cidade de João Pessoa tenha 93 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), portanto, essa é uma das razões para considerarmos a relevância dessa pesquisa.

As leis do nosso país, além das ciências sociais contemporâneas reconhecem a agência das crianças, nós professoras (es) também. As crianças têm muito a nos dizer sobre o seu peculiar modo de ser e está no mundo, elas “[...] sabem de si, sabem onde estão, o que faz parte de suas vidas; conhecem seu mundo; e se confrontam com os princípios de pertença e identidade que lhes são atribuídos” (GUSMÃO, 2012, p. 164). São sujeitos, como nós, capazes, singulares e plurais com traços distintos, peculiares à sua cultura infantil, cabe a nós acatar a sua alteridade.

A ciência pode nos indicar caminhos, no sentido de desenvolver trabalhos a partir das vozes das crianças, um esforço diligente que propõe deslocamentos para novas realidades na educação de crianças pequenas.

Por fim, desejamos, ao final desse percurso epistemológico, trazer não a nossa impressão acerca dos que as crianças nos disseram, mas ter desenvolvido a capacidade de materializar com fidelidade as suas vozes, trazendo suas denúncias, críticas e proposições para as instituições de Educação Infantil.



#### Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL., 1., 1994. Anais... Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.p 88-92.
- COHN, Clarisse. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.A
- CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Campinas: Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. Sociologia da infância. São Paulo: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. Revista Pro--posições. Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PASSEGGI, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT A. C.; PASSEGGI, M. C; SAMPAIO, C. S. (Org.). Infância, aprendizagem e exercício da escrita. Curitiba:CRV, 2014a. p. 133-148.
- REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. Infância e educação infantil II: Linguagens. Edição. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2014.
- RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C; GARDINI, L; FORMAN, G.. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância – Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113-122.
- RINALDI, Carlina. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS,v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, V. M. R.; Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai-ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

# CULTIVANDO EMPATIA PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA ESCOLAR

**Um estudo na Educação Infantil**

*Anna Flávia Oliveira da Silva<sup>308</sup>*

*Joane Elis Tavares Rodrigues dos Santos<sup>309</sup>*

*Hellen Milênia Leal da Silva<sup>310</sup>*

Trabalho financiado por Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**EIXO TEMÁTICO:** Participação social e política de crianças desde bebês

**MODALIDADE:** Comunicação de pesquisa

---

<sup>308</sup> Graduanda em Psicopedagogia (Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: [anna.flavia2@academico.ufpb.br](mailto:anna.flavia2@academico.ufpb.br).

<sup>309</sup> Graduanda em Psicopedagogia (Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: [joanelissantos@gmail.com](mailto:joanelissantos@gmail.com).

<sup>310</sup> Graduanda em Psicopedagogia (Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato: [hellenmilenialeals@gmail.com](mailto:hellenmilenialeals@gmail.com).

## RESUMO

A pesquisa em andamento tem como objetivo investigar o fenômeno da violência escolar e as relações existentes entre o manejo de habilidades empáticas e a promoção de condutas pró-sociais. Caracteriza-se como um estudo de campo, a ser realizado em uma unidade de educação infantil de João Pessoa-PB. De natureza exploratória, descritiva e com abordagens qualitativas, utiliza como instrumentos/procedimentos questionários, observação participante, entrevistas, rodas de conversa e a Escala de Empenhamento do Adulto. Todos esses dados serão submetidos à Análise de Conteúdo. Palavras-Chave: Violência. Escola. Educação infantil. Empatia.

Estatísticas revelam o crescimento dos índices de violência nas escolas no Brasil (Cerqueira et al., 2021) que tem, cada vez mais, atraído a atenção de estudiosos do comportamento humano e de educadores em geral, em função do aumento dos casos registrados no Brasil e no mundo. Estudiosos têm apontado um conjunto de situações problemas que se relacionam a esse aumento. Entre elas destacam-se as questões relativas à desigualdade social, ao desemprego, ao individualismo, ao egoísmo, à competitividade, à alienação consumista e, principalmente, à exclusão social. Somadas a estas questões estruturais, o cotidiano violento tem sido noticiado pela mídia, muitas vezes, de forma sensacionalista, repercutindo na banalização do sofrimento e da violência. Como consequência desses contextos sociais, econômicos e culturais, temos assistido a um aumento de situações de intolerância, de falta de respeito às diferenças sociais e às singularidades, do “discurso de ódio” e, de situações caracterizadas como “pânico moral”.

O fenômeno da violência escolar é multifatorial e pode ser investigado a partir de múltiplos olhares e perspectivas distintas: sob a ótica das políticas públicas educacionais e sociais; no contexto das práticas educativas e do trabalho docente; em pesquisas sobre a qualidade das relações interpessoais; em estudos sobre o comportamento sócio emocional; entre outras. Dessa forma, é evidente a necessidade de desenvolver estratégias de intervenção que visem a contenção de comportamentos violentos e a promoção de comportamentos antagônicos à agressividade, como é a empatia, a capacidade de compreender, compartilhar e considerar os sentimentos, as necessidades e as perspectivas das outras pessoas (Falcone, 2008).

A empatia é um fenômeno multidimensional complexo, que envolve três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. A dimensão cognitiva diz respeito à capacidade do sujeito de inferir sentimentos e pensamentos de outrem em uma determinada situação contextual ou ambiental. Em outras palavras: é a capacidade de se colocar no lugar do outro, também conhecida como tomada de perspectiva (Falcone & Cols., 2008). A dimensão afetiva envolve a disponibilidade de compartilhar, de forma autêntica, sentimentos, mediante vivência de compaixão, preocupação e/ou consideração pelo outro (Falcone, Gil & Ferreira, 2007). Por fim, a dimensão comportamental caracteriza-se pela materialização de falas, gestos não-verbais e atitudes que buscam entender o estado da pessoa para a qual se orienta o comportamento empático. (Ickes, Marangoni & Garcia, 1997).

A promoção de habilidades empáticas em crianças pequenas tem sido bastante requerida na atualidade como uma das possibilidades de enfrentamento à agressão e à violência nas escolas. Embora parta de uma base biológica inata, a empatia depende da estimulação social, das práticas educativas e do contexto em que as crianças crescem, para desabrochar plenamente. Ao lado dos pais, a escola e os(as) professores(as), ocupam um lugar de destaque na educação infantil, que possibilita estimular na qualidade das relações sociais e promoção de um clima escolar baseado em relações saudáveis de convivência. Tal manejo se configura enquanto elemento imprescindível para o trabalho educativo com a criança pequena visando o seu desenvolvimento integral, a fim de promover uma educação que se volte à formação cidadã integral da criança e, obviamente, que seja estimulante, enriquecedora e eficiente.

A importância da empatia como um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável tem sido apontada em diversos estudos. Pesquisas brasileiras comprovam que as habilidades empáticas são mais eficientes quando adquiridas na pequena infância (Garcia, 2001; Pavarino, 2004), o que, por si só, justificaria a realização desta pesquisa, ademais, são poucos os programas presentes no cenário de pesquisa nacional com o objetivo de promover ou de potencializar o desenvolvimento da empatia. No entanto, tratando-se de uma investigação que tem como foco o desenvolvimento e manejo de habilidades empáticas enquanto

estratégia de prevenção da violência escolar, apresenta-se, em acréscimo, pesquisas outras que têm demonstrado uma correlação positiva entre a empatia e a adoção de comportamentos pró-sociais (Moreno; Segatore; Tabulo, 2019; Lemos, 2015; Tur-porcar et al., 2016). Estas pesquisas, portanto, corroboram a nossa hipótese de que a aprendizagem das habilidades empáticas contribui para a emissão de comportamentos pró-sociais e, conseqüentemente, funcionam como uma importante estratégia de prevenção da violência escolar, por meio de um programa que visa trabalhar relações empáticas entre as crianças.

Sendo a Educação Infantil o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (Dias, 2005, p. 23); compreende-se que a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade e se caracteriza como uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação.

Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas entre 0 e 5 anos de idade faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças (Arce; Silva, 2009). E, por óbvio, tal formação deve contemplar o manejo de habilidades empáticas com a finalidade de promover uma convivência escolar saudável, que respeite as diferenças e que previna condutas agressivas e/ou violentas.

Além dos estudos já apresentados, do ponto de vista da política educacional brasileira, existe a Lei nº 3185/2015 que inclui, entre as atribuições das escolas, medidas de prevenção e combate a diversos tipos de violência, mediante ações que promovam uma cultura da paz e que combatam o *bullying* nas escolas. Incorporada à LDB, a referida Lei é reiterada pela BNCC-EI, que aponta a necessidade do desenvolvimento de competências para resolver conflitos de forma assertiva e aprender a conhecer e a valorizar a si e ao outro.

No entanto, a despeito destas descobertas e avanços na definição da função do(a) professor(a) de educação infantil, ainda são raras as escolas de educação infantil que compreendem ser o tema da convivência e da aquisição de habilidades empáticas um conteúdo escolar a ser trabalhado junto às crianças e considerando a existência desse regramento jurídico-normativo e curricular, ainda estamos longe de ver implementada uma política educacional que se volte ao trabalho pedagógico com a convivência de forma sistemática, intencional e planejada.

Para a realização desta pesquisa parte-se dos seguintes pressupostos: (1) o conflito é inerente às relações humanas; (2) a escola de educação infantil é *lócus* de convivência entre crianças e adultos que possuem pertencas sociais e culturais diversas as quais precisam ser acolhidas e respeitadas; (3) o manejo das habilidades empáticas, a promoção de comportamentos pró-sociais e o desenvolvimento de um programa de melhoria dos problemas de convivência na escola de educação infantil, são boas estratégias para a prevenção da violência escolar.

Com base nesses pressupostos, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Como o manejo de habilidades empáticas e a promoção de condutas pró-sociais por parte dos(as) professores(as) de educação infantil pode contribuir para a prevenção e mitigação da violência escolar?

A pesquisa tem como objetivo investigar o fenômeno da violência escolar e as relações existentes entre o manejo de habilidades empáticas e a promoção de condutas pró-sociais. É um estudo de campo de caráter exploratório descritivo com abordagens qualitativas. Serão sujeitos dessa pesquisa os profissionais da Educação Infantil de crianças de 0 a 5 anos vinculados ao CMEI, como: gestores, professores e auxiliares (monitores e cuidadores), de ambos os sexos, e considerando que a escolha será de apenas uma instituição a ser pesquisada, estima-se que o número de participantes da pesquisa será de até 12 pessoas.

Para a pesquisa qualitativa, como bem destaca Minayo (1994), o trabalho de campo é essencial. Nas palavras da autora, por campo se entende “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em

termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 1994, p. 105). Podemos dizer que há duas categorias que compõem o trabalho de campo, dentro da pesquisa social, que são: a entrevista e a observação participante. Esta última ressalta as relações não formalizadas do pesquisador em seu trabalho. Gil (2006) define a entrevista como sendo a técnica onde o investigador frente ao investigado, questiona de forma que suas respostas tragam dados que ajudem em sua investigação.

Para a produção/construção dos dados será utilizado a Escala de Empenhamento do Adulto, tal como definida por Laevers (1997) em O ‘Adult Style Observation Schedule’ (ASOS - Formulário para Observação do Estilo do Adulto). A Escala de Empenhamento do Adulto tem como objetivo observar/medir/avaliar a interação educativa entre adultos e crianças (Pascal e Bertram, 1999). Tal instrumento baseia-se em três dimensões: estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia, possibilitando-nos uma análise quantitativa, mas medem, sobretudo, os aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender nas interações sociais promotoras de autonomia em crianças pequenas.

Além disso, será utilizado também a Roda de Conversa sobre violência escolar e seus efeitos nas crianças pequenas e entrevista sobre habilidades sociais e empáticas, por meio de situações hipotéticas a serem criadas pela equipe de pesquisadores deste projeto.

A produção dos dados será realizada, com a utilização de fichas impressas disponibilizadas para os participantes. Estima-se que a duração para realização da pesquisa e de conclusão de coleta de dados, será de 5 meses. Os dados serão tratados e analisados mediante procedimentos de Análise de Conteúdo (Bardin, 2002).

Espera-se que os resultados dessa pesquisa em andamento contribuam para a adoção de comportamentos pró-sociais como uma das ferramentas para o enfrentamento da violência escolar, de modo a promover um programa de ações pedagógicas fundadas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e, assim, poder fomentar políticas públicas educacionais para a primeira infância que estejam em sintonia com o respeito ao direito da criança pequena à educação infantil de qualidade, contribuindo para a produção de



conhecimento no campo da educação infantil, habilidades empáticas no contexto escolar, cultura de paz, políticas públicas, prevenção da violência escolar desde a creche e na ampliação e elevação do padrão de qualidade das creches envolvidas na pesquisa.

#### Referências

- ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2009.
- CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas da Violência 2021. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2021.
- FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; GIL, D. B. & FERREIRA, M. C. Um estudo comparativo da frequência de verbalização empática entre psicoterapeutas de diferentes abordagens teóricas. Estudos de Psicologia, 24, 2007, p. 451-461.
- FALCONE, Eliane Mary de Oliveira et al. Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 321-334, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300006&lng=pt&nrm=iso).
- GIL, Antônio Carlos. Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2006.
- ICKES, W., MARANGONI, C., & GARCÍA, S.. Studying empathic accuracy in a clinically relevant context. In W. Ickes (Org.), Empathic accuracy (pp.282-310). New York: The Guilford Press, 1997.
- LEMONS, V. N. (org.). Avances en investigación en recursos socio cognitivos y afectivos en la niñez media y tardía. In: REUNIÓN NACIONAL, 15.; ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO, 4., Tucumán, 2015. Actas [...]. Tucumán, Argentina, 2015. p. 91- 105. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281406007>.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORENO, C. B., SEGATORE, M. E.; TABULLO, A. J. Empatía, conducta prosocial y bullying: las acciones de los alumnos espectadores (en línea). *Estudios sobre Educación*, v. 37, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9259>.

PASCAL, C., BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parceria: Nove Estudos de Caso*. Porto: Editora Porto.

PAVARINO, Michelle Girade. *Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004 (Dissertação de Mestrado).

PAVARINO, Michelle Girade. DEL PRETTE, Almir. & DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, v. 36, nº 02. 2005. p. 127-134.

TORREGO, J. C. (Coord.) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, 2000.

TUR-PORCAR, A. et al. Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción psicológica*, v. 13, n. 2, p. 3-14, 2016. Disponível: <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n2/1578-908X-acp-13-02-00003.pdf>.

# O LUGAR DAS CRIANÇAS NAS “FESTAS DO ABC”

**Um estudo sobre a festa de formatura  
para crianças de Arapiraca**

*Janaila dos Santos Silva<sup>311</sup>  
Camila Rodrigues dos Santos<sup>312</sup>  
Marta Maria Minervino dos Santos<sup>313</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Participação social e política de crianças desde bebês

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Populares no Brasil, eventos conhecidos como festas de formatura do ABC são celebrações alusivas à aprendizagem da leitura e à transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, reunindo familiares, professores e diretores de instituições educacionais. Diante disso, questionamos: qual o lugar de participação das crianças nessas

---

<sup>311</sup> Psicóloga, com Licenciatura em Psicologia e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Alagoas - UFAL). Docente da UFAL/*Campus* Arapiraca, Brasil. Contato: janaila.silva@arapiraca.ufal.br.

<sup>312</sup> Estudante de pedagogia (Universidade Federal de Alagoas - UFAL), Contato: camila.rodrigues@arapiraca.ufal.br.

<sup>313</sup> Pedagoga, Doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas - UFAL). Docente da UFAL/*Campus* Arapiraca, Brasil. Contato: marta.santos@arapiraca.ufal.br.

festas? Utilizou-se metodologia qualitativa para análise fílmica de um vídeo com registro de uma festa do ABC da cidade de Arapiraca-AL. Concluiu-se que o evento refletiu o adultocentrismo, reproduzindo protocolos advindos das festas de formaturas de adultos. Palavras-Chave: Cultura Escolar. Educação Infantil. Leitura.

### Introdução

O tema deste trabalho são as festas escolares, popularmente conhecidas como “festas de formatura do ABC”, “festas do ABC” ou, simplesmente, “formaturas do ABC”. Trata-se de eventos que reúnem famílias, professores e crianças para comemorar a aquisição da leitura por estas últimas e, dentro do cronograma escolar, podem acontecer na saída da Educação Infantil para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental ou no final deste. As festas escolares são um objeto de estudo já conhecido no campo da educação, com ampla produção acadêmica. Contudo, quando buscamos por festas de formatura do ABC, não constatamos amplas publicações acadêmicas sobre o tema, que venham a contribuir com a sistematização de suas intencionalidades pedagógicas.

Almejando contribuir com o entendimento deste tema, colocamos no centro da discussão as celebrações em torno da aprendizagem da cultura letrada na infância, suas relações com a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e com o desenvolvimento psicossocial das crianças. Na organização e vivência das festas de formatura do ABC, há tendência de relações da dominação etária ou se há possibilidades para o exercício da autonomia e da participação infantis?

Investigar a cultura educacional, questionando hábitos e práticas tomadas como naturais, é de grande relevância para a formação de professores capazes de atuar potencializando uma educação inclusiva, participativa e libertadora.

### A questão do lugar de participação da criança

A noção de lugar aqui utilizada remete-nos à indissociabilidade entre pessoa e ambiente para compreensão dos processos de desenvolvimento individuais e coletivos. Nesse sentido, o lugar, para

além de sua dimensão física, é significado dentro e a partir das relações humanas, culturais e políticas, constituindo-se como um contexto de desenvolvimento e possibilitando modos de participação e pertencimento. Desta maneira contextualizadas, as interações entre adultos e crianças operam como forças bidirecionais que delineiam os papéis sociais. Tal olhar, é congruente com a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse sentido, a construção de uma pedagogia participativa, pela qual a criança possa exercitar e desenvolver sua autonomia e sua participação política, requer compreender o lugar que lhe é dado na rede de relações e significações que compõem festas e eventos, que vão além da rotina educativa semanal da criança, mas são marcantes na sua formação. Assim, a investigação das festas do ABC pode revelar hábitos, padrões de interação e valores entre famílias, escolas e crianças fundamentais na ruptura do adultocentrismo e delimitação de novas possibilidades de participação da criança no seu processo educativo.

As formaturas do abc: um tipo especial de festa escolar

Entendemos a Festa ou Formatura do ABC como um tipo de festa escolar e, ao longo da história da educação, tais festas sempre foram:

[...] muito mais do que um momento de confraternização, descontração e de manifestação de alegria. As festas, no caso, as festividades escolares possuíam outras funções, eram momentos privilegiados para o aprendizado de conteúdos, de disseminação de conhecimentos, de normas e de valores legitimados pela escola e pela sociedade. A festa escolar pode dessa forma ser apreendida [...] por seu duplo caráter político e pedagógico (CÂNDIDO, 2007, p. 11).

Diante disso, compreendemos que as festas do ABC possuem não apenas aspectos pedagógicos, com objetivo de celebrar as conquistas com relação à cultura letrada, mas também um aspecto político, que visa estabelecer um lugar social para a criança. Que lugar é esse? É o que questionamos em nosso trabalho.

De acordo com Rosset, Rizzi e Webster (2016), as formaturas do final da educação infantil ou início do ensino fundamental precisam ser vistas como rituais de passagem, demarcando a mudança de etapa, de rotina, de ambientes e de aprendizagens na vida da criança. Para estas autoras, para evitar a reprodução do modelo adulto e

formalismos desnecessários na experiência da criança é necessário incluir nesses rituais de passagem o sentido vivido pelos meninos e meninas nas novas conquistas e habilidades desenvolvidas. Com esta mesma perspectiva Sísala (2009, p. 1) pontua:

[...] temos visto muito investimento na cerimônia de formatura dos pequenos. Beca, diploma, discursos (mensagens prontas!), além, é claro, do empreendimento financeiro, muitas vezes, bem alto. Muitas escolas festejam a saída das crianças pequenas da escola ou da creche com cópias de eventos de formatura de adultos. [...] É natural querer festejar este momento com as crianças que foram promovidas [...]. Mas é de se perguntar sobre a adequação e o sentido da cerimônia de formatura da educação Infantil. Becas, diplomas, o que simbolizam? Ora, as becas são usadas pelos funcionários judiciais, catedráticos e, quando muito, por formandos de grau superior. Atualmente apenas alguns cursos tradicionais fazem uso da beca. O diploma atesta uma habilitação, confere um grau. Os diplomas estão associados à outorga de cargos e privilégios nas sociedades aristocráticas. São estas as marcas que queremos deixar para as crianças de 3 ou 5 anos!?

Sísala (2009) analisa a hipótese de as práticas de festas de formatura infantil estarem atravessadas pela perspectiva adultocêntrica, pois a dimensão brincante do desenvolvimento infantil não está expressa nessas práticas. A cultura e as produções simbólicas infantis próprias da construção de conhecimento pelas crianças tradicionalmente não fazem parte dos roteiros dessas festas. A autora critica:

A cerimônia de formatura é reconhecidamente maçante, demora muito e é repetitiva. E os discursos não refletem a vivência escolar das crianças, marcada por experiências tão variadas quanto singulares. Parece mais uma vez que ocorre uma “colonização” da vida infantil pelos modos e costumes da vida dos adultos, desconsiderando a infância com suas peculiaridades e características e valorizando o universo adulto em detrimento do infantil (SÍSLA, 2009, p. 1).

Como possibilidade de superação dessa condição que dificulta a valorização da autonomia das crianças, Sísala (2009) sugere que as práticas pedagógicas precisam incorporar registros elaborados com a participação das crianças acerca de estágios da construção de suas habilidades, produzindo sentidos e significados sobre suas experiências de desenvolvimento, que podem ser celebradas coletivamente, mas com foco na criança como parceira social.

#### Metodologia

Esta investigação foi realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e se constituiu como pesquisa qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da seleção de vídeo na plataforma de

compartilhamento de vídeos *YouTube*. A busca foi realizada com a expressão “Festa de Formatura do ABC” e, diante da alta quantidade de vídeos encontrados, adotou-se como critério de escolha aqueles publicados na íntegra e, ainda, contextualizados na cidade de Arapiraca-AL. Considerando ainda a dimensão limitada de um trabalho de conclusão de curso, selecionamos apenas um vídeo de 56min28s. cujo título era “Formatura ABC Alternativa – 2017”<sup>314</sup>. Após seleção do vídeo, visitamos a instituição educacional que promoveu o evento, fizemos breve exposição dos interesses e objetivos desta pesquisa e solicitamos assinatura da direção no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Para análise, assistimos o vídeo repetidas vezes e construímos um formulário da sequência temporal de eventos, que permitiu identificar o tema da festa, a decoração, a participação das crianças em coreografias e leitura de discursos, as falas dos representantes da instituição e as músicas escolhidas, num processo que se aproxima da proposta de análise fílmica, definida como um método interpretativo. É preciso decompor e recompor a narrativa proporcionada pelo filme, para então construir categorias de interpretação que proporcionem uma nova narrativa compreensiva do problema (MOMBELLI e TOMAIM, 2014). Diante disso, entendemos que a categoria de análise adequada ao nosso problema de pesquisa era “o lugar da criança na festa do ABC”, pois esse foi o questionamento constante em cada momento de visualização do vídeo. A seguir, apresentamos a discussão realizada.

### Discussão

No tocante à análise do vídeo, a pergunta sobre o lugar de participação das crianças, categoria de análise deste estudo, coloca-nos diante de uma série de questionamentos sobre o protagonismo infantil na decoração, nas coreografias executadas e nas músicas escolhidas. Ao longo do vídeo, é possível verificar as crianças sendo chamadas para realizarem leituras de textos que descrevem: o tema

---

<sup>314</sup> Referência: GONZAGA HOME VÍDEO. Formatura ABC Alternativa – 2017. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vDElx6Bxtl4>, Acesso em 22 set. 2023.

da festa, o juramento dos “formandos”, orações, e agradecimentos aos familiares, aos colegas, à escola e às professoras. No total, são 15 textos lidos pelas crianças<sup>315</sup> e não fica claro se foram por elas redigidos, mas o papel dado aos pequenos leitores é o de agradecer em geral. A ênfase aos agradecimentos também é dirigida à professora que confeccionou as artes decorativas, ficando claro que as crianças não tiveram participação no processo de produção dos materiais. Os demais textos lidos pelas crianças têm em comum os agradecimentos por aspectos afetivos da relação com familiares, professores e funcionários da escola.

A decoração da festa foi organizada por adultos e composta por elementos e personagens retirados dos desenhos e filmes de Walt Disney. Não se identificam produções simbólicas, escritas ou artísticas elaboradas pelas crianças.

Durante as coreografias apresentadas pelas crianças, é possível perceber a presença de um adulto, que interage com elas, indicando-lhes os passos a seguir. As vestimentas das crianças também evocam o universo adulto, vestidos longos e ternos.

No tocante às músicas escolhidas, chamou-nos a atenção a execução da música intitulada “Eu me remexo muito”, para dança realizada pelos meninos, com letra que expressa normas de gênero socialmente engendradas e idealização do corpo feminino:

Eu adoro todas as garotas que gostam de mexer com o corpo/ Quando vocês mexerem o corpo/ Sejam graciosas, meigas e sexy/ Tá legal? / Minha gatinha tem um corpo escultural/ Não precisa maquiagem, tem beleza original/ Tem um corpo escultural (Trilha Sonora do filme MADAGASCAR, 2005).

Embora o tema da festa tenha sido “O mundo encantado de Walt Disney”, não se verificou, em nenhum dos textos lidos pelas crianças, as suas perspectivas e encantos sobre personagens de Walt Disney. Verificavam-se manifestações de agradecimentos a familiares, professoras, escola, colegas e esfera religiosa. Podemos dizer que os agradecimentos compuseram o roteiro da festa.

Por outro lado, nos discursos da diretora e da madrinha da turma, as crianças são descritas respectivamente como as “estrelas da festa” (Diretora) e como tendo na conquista da leitura, “a conquista da

---

<sup>315</sup> Os textos lidos pelas crianças foram numerados de 1 a 15 e são mencionados ao longo desse trabalho no formato “texto lido, número X”



liberdade” (Madrinha da turma). Dessas caracterizações, infere-se o intuito dos adultos organizadores da festa em instituir um protagonismo infantil, por outro lado, também podemos inferir uma certa idealização e romantização da infância e do que a cultura letrada possibilita.

Concluimos que, no vídeo analisado, as interações entre adultos e crianças foram marcadas pela permanência da perspectiva hegemônica de situar o mundo adulto como modelo para o infantil, o que pode ser constatado na forma como os adultos, organizadores da festa, se referiam às crianças, em suas falas, por exemplo, denominando-as como “formandos” e “concluintes”. A predominância do modelo adulto também se refletiu na escolha de vestimentas que imitavam trajes de gala utilizados em bailes de formatura de cursos de graduação de jovens ou adultos. Para ruptura deste modelo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) ressaltam a importância de o educador criar o hábito de incluir os propósitos das crianças nos projetos para a promoção de uma aprendizagem experiencial cooperativa:

Crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2023, p. 12).

Compreendemos que a pedagogia participativa é um importante caminho para educadores encontrarem novas possibilidades de organização das festas do ABC:

Neste contexto, torna-se indispensável à realização profissional uma constante autovigilância das interações adulto-criança, perguntando reflexivamente: será que estas interações desenvolvem sintonia com a criança? Será que favorecem a autonomia e, ao mesmo tempo, criam interdependência e intersubjetividade? Será que promovem a atenção partilhada, o escutar, o tomar decisões, organizar processos e estimular? Será que podem contribuir para o bem-estar, envolvimento e aprendizagem das crianças? (OLIVEIRA FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 9).

Na pedagogia participativa, a documentação, exposição, a revista das aprendizagens e a celebração são agentes importantes. Nesse sentido, podemos romper com o hábito naturalizado de adotar um modelo adulto para a criança, com becas de formatura e leitura de discursos, para uma abordagem que envolva narrativas de memórias das crianças, fotografias, exposições de material por elas produzido, brincadeiras que permitam interações entre familiares, educadores e

crianças. Essas, por sua vez, participariam de todo o processo, desde a tomada de decisões, escolhendo as brincadeiras, fotos e outras coisas mais que elas considerassem importantes para sua “festa”.

#### Considerações Finais

É necessário problematizar esta prática de formatura do ABC tão naturalizada nas instituições educacionais brasileiras. Observamos que a valorização do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, como processos dinâmicos e interdependentes, fica em segundo plano ou marginalizados perante a coisificação das experiências infantis e da romantização da aquisição de habilidades de leitura. Para novas significações deste momento de transição tão importante, é preciso questionar: Por que não pensar numa forma de comemoração que parta do ponto de vista da própria criança? Acreditamos que é possível reorganizar o lugar de participação da criança e, com isso reelaborar também o lugar de participação dos próprios familiares e dos professores. Estes últimos, embora conduzam a organização, recorrem muitas vezes a padrões e protocolos que são aplicados a diversas turmas todos os anos, usando moldes de decoração amplamente reproduzidos. Defendemos que é possível construir uma festa que celebre a aprendizagem da leitura, mas que de fato seja significativa para as crianças, mas para tanto, o exercício participativo precisa ser implementado.

#### Referências

ARIÈS, Philip. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. 9ª Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

MOMBELLI, N. F.; TOMAIM, C. D. S. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. *Lumina, [S. l.]*, v. 8, n. 2, 2015.

[ROSSET, Joyce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. O que pensar da formatura na Educação Infantil? Tempo de Creche, 2016. Disponível em: https://tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/o-que-pensar-da-formatura-na-educacao-infantil/.](https://tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/o-que-pensar-da-formatura-na-educacao-infantil/)

Acesso em: 23 set. 2023.

SISLA, Eliana. Formatura na educação infantil? AvisaLa, 2009.

Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/formatura-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 23 set. 2023.

# TEM LUGAR PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA?

## A pedagogia participativa como norteadora de uma educação humanizada

*Fernanda Martins Gonçalves Teixeira<sup>316</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas para/com crianças desde bebês.  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa.

### RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento para a fundamentação teórica de uma dissertação de Arquitetura e Urbanismo, pensando nos espaços escolares de educação infantil como lugar de direito humano e a formação dos sujeitos de forma humanitária. Para tanto, a pesquisa tem se desenvolvido em cunho qualitativo, pretendendo levar em consideração as sensibilidades sobre o espaço e os sujeitos que usufruem da arquitetura de aprendizagem além de traçar um paralelo com o pensamento do pedagogo Italiano Loris Malaguzzi.

Palavras-Chave: Arquitetura de aprendizagem. Direito humano. Loris Malaguzzi. infância.

---

<sup>316</sup> Arquiteta e Urbanista (UFAL), Especialista em Arquitetura Escolar, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Alagoas.Maceió, Alagoas,Brasil. Contato: [fernandamartins.ufal@gmail.com](mailto:fernandamartins.ufal@gmail.com).

## Introdução

Em uma entrevista , o pedagogo Francesco Tonucci de 83 anos cita que “A escola da minha neta de nove anos é muito parecida à minha escola de setenta anos atrás. E não podemos mais suportar isso, considerando como o mundo mudou.” não podemos mais suportar isso, considerando como o mundo mudou.”

Iniciando o trabalho trazendo uma breve relato de Tonucci, que durante uma entrevista tece um comentário bastante preocupante sobre como os espaços escolares e como suas formas de aprendizagem se perpetuam ao longo dos anos de forma linear e contínua, será a primeira grande reflexão que ser feita ao longo do texto, pensando em como esses espaços são pensados e sem a influencia daqueles que são sujeitos constantes desse lugar

A educação é um direito das crianças e dos adolescentes garantido pela Convenção sobre os Direitos das Crianças desde 1990, a partir de uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A Convenção determina que os estados que assinaram o documento resultado dessa reunião, tem a garantir obrigação de que toda criança tenha acesso a educação e desenvolvimento.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomiten, Tailândia em 1990, fala em propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, porém não há nenhuma especificidade com relação a determinar diretrizes para a construção ou adaptação dos espaços de educação, pela polissemia da palavra, o ambiente citado está relacionado ao sócio-emocional e não a espaços físicos.

Para o Ministério da Educação, há disponível o Manual de orientações técnicas para elaboração de projetos de educação infantil, datado de 2017 onde se encontra a seguinte citação:

A creche e a pré-escola são contextos de socialização nas quais, em geral, poucos adultos cuidam de um número grande de crianças pequenas. Nesse contexto, em função da bagagem cultural que carrega, o adulto É um mediador privilegiado, com reconhecida influência na interação entre professor e crianças e seus efeitos no desenvolvimento infantil.” (MEC)

Partindo da inquietação da frase de Tonucci e levando em consideração as questões anteriormente dispostas, o presente trabalho visa iniciar uma reflexão do direito humano dentro do

ambiente escolar e das pedagogias participativas, em especial Reggio Emília, como norteador de uma infância mais humanizada.

Cabe, portanto, ao arquiteto comunicar-se diretamente neste processo de aprendizagem e ensino fazendo um projeto bem elaborado, uso adequado de materiais construtivos, integração com a natureza, estudo das cores e outras técnicas construtivas (MELATTI, 2004).

Hoyuelos(2020) questiona “Não é importante que as crianças e a equipe que trabalha na escola, passem o dia em um ambiente onde as cores, os objetos sejam escolhidos e organizados com cuidado, atenção e amor”? Complementando o pensamento de Melatti, que acredita que a integração deve ir além do espaço físico. Pensar no sujeito desse espaço e ter uma escuta ativa, faz toda a diferença na formação educacional.

#### Metodologia

O trabalho parte de uma metodologia inicial de revisão de literatura, tendo como base uma busca pela história da arquitetura escolar no Brasil e como ela conversa com a pedagogia. Em seguida foi feito

um estudo aprofundado sobre Loris Malaguzzi e Reggio Emilia e como esse projeto chegou ao Brasil e está sendo desenvolvido, uma vez que este país tem suas próprias características e não pode apenas replicar metodologias.

No momento atual, a pesquisa está em fase de estudo de campo, em uma escola de educação infantil na cidade de Maceió, que está passando pelo processo de transição de metodologia educacional e com isso, do espaço físico. O contato está sendo muito rico e todo material está se transformando em um diário de bordo com uma possível publicação a posterior.

#### Loris Malaguzzi e Reggio Emilia

Loris Malaguzzi foi um pedagogo Italiano, nascido em Correggio onde iniciou sua vida educacional com a primeira infância, mas foi após a

segunda Guerra Mundial, que se mudou para Reggio Emilia para tratar de um projeto social com camponeses.

Durante essa estadia, Loris percebeu que a cidade estava em ruínas e muitas escolas haviam perdido tudo. Historicamente, a educação na Italiana tem sido uma presa de emaranhada teia de relações entre a Igreja e o Estado (Forman, 2016), porém nesse período de segunda Guerra, enquanto o governo passava por uma reorganização estatal, a Igreja passou a não ter o poder de interferir na educação e foi quando alguns estabelecimentos movimentado pelos pais, começou a criar e desenvolver escolas em que acreditavam, como foi o caso de Loris Malaguzzi.

Em 1951 foi formado por pais e educadores o Movimento de Educação Cooperativa (MCE) que tinha como líder, Bruno Ciari, educador e que acreditava que uma sociedade mais justa e igualitária se dava a partir da educação para a primeira infância. Malaguzzi participava ativamente dessas reuniões.

Em um vilarejo chamado Villa Cella, próximo a Reggio Emilia, os pais já se juntavam aos educadores e as crianças haviam decidido reconstruir um espaço de educação infantil em um espaço cedido por um fazendeiro, encantado com a idéia, Loris seguiu para ajudar e compreender melhor a ideia dos moradores.

A escola foi a primeira a ser construída com dinheiro e ajuda dos moradores do vilarejo e inspirados, escolas na periferia foram sendo construídas também. A maior dificuldade no entanto, é que este local se comunicava através de um dialeto e não dominava a língua italiana.

A partir dessas vivências diárias, foi possível perceber que a relação ensino-aprendizagem, professor- aluno passou a ser percebida como uma troca. Ouvir a criança e perceber os seus interesses, observá-las e registrar, o que na pedagogia chama documentação pedagógica, assim nasce a Pedagogia Reggio Emilia.

Assim como Peter Moss e Helen Penn acreditavam:

Haveria mais ênfase na qualidade de vida do aqui e agora, sociabilidade, atividades prazerosas e criativas, diversão e exercícios, pintura, teatro de bonecos, dança e teatro, canto e música, comer e cozinhar, cavar e construir- O que Robert Owen resumizou como alegria. (Moss e Penn, 1996).

Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016). Como cita Loris Malaguzzi, tudo sobre as crianças e para as crianças somente pode ser aprendido com as crianças. Reafirmando que a criança pode ser protagonista de seus aprendizados, sendo acompanhados pelos profissionais que tenham uma escuta ativa e a percepção que nenhum ser é detentor de toda sabedoria. Todo mundo sabe tudo de uma forma diferente.

A pedagogia participativa como Norteadora da infância humanizada.

O Objetivo principal dessa pesquisa em andamento é investigar o que a pedagogia Reggio Emilia aborda que tenha incidência no espaço físico para que torne a educação mais humanizada, permitindo a infância de forma plena no ambiente escolar. Como objetivos específicos são: refletir sobre as contribuições da Arquitetura escolar para o processo formativo na infância e aprofundar a noção de arquitetura para educação a partir da pedagogia Reggio Emilia, estabelecendo nexos entre a Arquitetura e Educação, colaborando assim para a construção de um conceito humanizado entre ambos.

A Pedagogia Reggio Emilia tem ganhado bastante espaço no Brasil, principalmente após a Pandemia de Covid-19, quando foi necessário que as crianças saíssem da sala de aula e aprendessem sobre as coisas ditas como mais simples, como subir e descer escadas, abrir tampas e principalmente, sociabilizar.

Foi a partir desse período que se percebeu um maior interesse pela busca de pedagogias participativas. A construção de nossa personalidade tem a ver com a maneira como os demais nos reconhecem (HOYUELOS E RIERA, 2019). Melo (2015) acredita “o objetivo é construir uma escola que desenvolva um currículo capaz de comportar referências culturais e experiências cognitivas, afetivas e sociais”. Corroborando com isso, pelas visitas iniciais a escola objeto de estudo e diante de algumas conversas informais com educadores, quando se aproxima a criança de sua vivência,



muito além dos aprendizados que se esperam de uma criança em cada marco de idade, aprimoram sua formação enquanto ser humano.

A pedagogia Reggio Emilia desconstrói toda a educação tradicional. Goldschmied e Jackson

(2006) citam que “uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre ela, mas também em como essa atitude é expressada no que lhe é oferecido ao longo do seu crescimento”. É nessa oferta que se permite que a criança tenha voz e autonomia.

Diferente de pedagogias tradicionais, nesse espaço que não se denomina mais sala de aula e sim atelier, cada experiência vem do interesse pessoal, o encontro com uma flor pode tornar objeto de estudo e observação. Além disso, Gandini (2016) relata que “os professores também valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam suas escolas, considerando-os como extensões do espaço da sala de aula”. Muito além de considerar a estrutura interna da escola, perceber o cotidiano da cidade também tem sua parcela de contribuição e enriquecimento de aprendizagem.

Hoyuelos (2020) cita que “Sua pedagogia é transgressora porque luta contra a acomodação, a monotonia e o tédio” cada novo dia as experiências vem ligadas a novos materiais e novas percepções. Katz (2016) diz sobre Reggio Emilia:

Uma primeira lição da prática Reggio Emilia é que as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio de representações visual muito antes do que os educadores norte- americanos para a primeira infância presumem.

#### Considerações parciais

Ainda em fase inicial da pesquisa, Iniciando o processo de observação do espaço escolar em paralelo a revisão de bibliografia, já se percebe os ganhos diários com a mudança do adultocentrismo para a escuta ativa das crianças.

O caminho ainda é longo para o percurso da pesquisa, algumas reflexões com relação a bibliografia brasileira, sendo ainda recente em Paulo Freire, será que precisamos ser colonizados ainda que na

perspectiva educacional? Olhando de fora e não percebendo o de dentro? Ou nos privaremos de uma perspectiva rica que poderá complementar nosso sistemas educacional?

Um dos pontos importantes a se pensar é na idealização da Pedagogia Reggio Emília, com um nível de perfeição atingido e replicado, esquecendo-se dos conflitos necessários para implantá-la em meio a um processo pós-guerra. Além de que ela tem uma conexão cultural muito forte e seria um equívoco trazê-la a uma realidade completamente diferente sem adaptá-la ao seu meio.

A motivação desse estudo é trazer a arquitetura para mais próximo da pedagogia e utilizá-la como um meio de progresso para a educação.

#### Referencias

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien – 1990. *In*: UNICEF (Jomtien). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 ago 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: Uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 1. ed. Porto alegre: Penso, 2016. v. 1.

Elaboração de projetos de edificações escolares : educação infantil / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. – Brasília : FNDE, 2017.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria. Complexidade e relações na educação Infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. A Estética no pensamento e na obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

JACKSON, Sonia; GOLDSCHMIED, Elionor. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia?. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto alegre: Penso, 2016. cap. 2, p. 36-53.

MELO, Rozana. *É brincando que se aprende: A experiência da Te-arte na educação infantil*. Curitiba: Appris, 2015.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Convenção sobre os Direitos da Criança, [s. /], 24 set. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 3 ago 2023.

# **FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**Eixo temático 9**

# DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

## Uma análise das produções entre 2020 e 2022

*Simone Santos de Albuquerque<sup>317</sup>  
Isabela Dutra Corrêa da Silva<sup>318</sup>  
Inara Beatriz Rodrigues Soares<sup>319</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

---

<sup>317</sup>Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada da UFRGS. Pesquisadora e vice-líder do GEPPPEI/UFRGS. Coordenadora do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda FACED/UFRGS. Contato: *sialbuq@gmail.com*.

<sup>318</sup>Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora Pedagógica na rede privada de ensino de Porto Alegre/RS. Contato: *isabeladutra25@gmail.com*.

<sup>319</sup>Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS. Contato: *inara.brxsoares@gmail.com*

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

#### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca do trabalho docente durante o período da pandemia, a partir da análise de produções entre 2020 e 2022. Este artigo é um recorte de uma pesquisa, que analisou 49 artigos, a partir dos descritores: pandemia e educação infantil, na base de dados Scielo e Google Acadêmico, organizados em quatro categorias analíticas. Conclui-se que a dimensão da formação docente e as condições de trabalho foram ressignificadas no contexto da pandemia, configurando-se numa importante categoria para a qualidade de oferta da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pandemia. Formação Docente. Condições de trabalho.

#### Introdução

Este trabalho apresenta dados referentes à pesquisa *"Impactos da pandemia para a garantia do direito à educação infantil: participação, famílias, currículo e qualidade"*, no que diz respeito à revisão bibliográfica que articula as temáticas Educação Infantil e Pandemia.

Inicialmente, na pesquisa, apresentamos referências relativas à metodologia, e em seguida, os dados relativos à produção pesquisada entre os anos 2020 e 2022, enfatizando as categorias analíticas que foram produzidas a partir do estudo realizado, as quais foram organizadas em: Currículo, Cuidar e educar, Políticas Públicas, Intersetorialidade e Vulnerabilidade social, que foram problematizadas a partir de subcategorias e perspectivas teórico-práticas dos artigos analisados no "corpus do estudo".

Para este artigo nosso objetivo é apresentar as análises referentes à categoria Políticas Públicas e Intersetorialidade, desenvolvendo as especificidades relacionadas à Formação docente e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil durante a Pandemia.

#### Questões metodológicas

Na intenção de compreender a complexidade e a abrangência da temática, e também de contemplar a relação entre pesquisadoras,

pesquisados e o contexto analisado, a pesquisa visa analisar os impactos da Pandemia da Covid-19 nas diferentes dimensões do Currículo da Educação Infantil.

Nessa direção, optou-se por uma abordagem qualitativa, que, segundo André e Gatti (2008), “essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado” (p. 4), dando voz aqueles que não tinham.

Para a execução dessa pesquisa, definiu-se a utilização da técnica da análise de conteúdo, que segundo Silva e Fossá (2015), abrange algumas etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados coletados. Ademais, compreende-se que a revisão bibliográfica é a etapa de busca da literatura relacionada ao tópico a ser estudado; ela deve demarcar a relevância da pesquisa e apresentar os resultados de outras pesquisas.

Dessa forma, foi realizado um levantamento da bibliografia produzida entre 2020 e 2022, nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, a partir dos descritores: educação infantil e pandemia. Foram encontrados materiais de diferentes tipologias, mas se optou pela análise dos artigos científicos, sendo a tipologia com maior número (49 artigos). Estes foram organizados e analisados a partir de quatro categorias: currículo (23); cuidar e educar (5); políticas públicas e intersetorialidade (9); vulnerabilidade social (9), tendo como referência a leitura dos resumos e palavras-chave. Para este artigo, nos debruçamos sobre a categoria políticas públicas e intersetorialidade, a partir do enfoque na formação docente, temática que perpassa os artigos analisados.

#### Possibilidades analíticas

Ao analisar os nove artigos que compõem a categoria políticas públicas e intersetorialidade, a dimensão formação docente está presente nas diferentes discussões, evidenciando o quanto este tema foi relevante nas produções científicas feitas ao longo do período da pandemia. Estes artigos se destacam como estudos importantes a respeito da formação de professores, condições de trabalho e as

dificuldades enfrentadas no âmbito micro das escolas e no âmbito macro da gestão.

Pensar na formação docente é entender que estamos falando em qualidade, uma das dimensões que indicam a qualidade da oferta da Educação Infantil (Brasil, 2009). O período da pandemia trouxe muitos questionamentos acerca do papel da escola e, principalmente, a escola de Educação Infantil, a qual tem características próprias, tal como previsto nos documentos legais e, o formato remoto, torna inviável a garantia dessas especificidades.

Tomando como base o conceito de qualidade, Hiores e Lunardi (2022), no artigo analisado, trazem que a “construção de uma educação de qualidade” passa pela promoção da formação continuada em contexto, a qual visa tornar o educador ativo em sua práxis pedagógica. As autoras trazem ao debate a necessidade de se pensar numa formação continuada a partir da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com base nos círculos de cultura propostos freireano. O contexto da pandemia acentuou a necessidade de fortalecer os processos formativos das educadoras, o qual necessita “considerar as novas mudanças e suas implicações para a área educacional” (Hiores e Lunardi, 2022, p. 8). No texto são trazidas falas das educadoras que participaram do processo formativo, destacando a importância de momentos de escuta e diálogo para a qualificação da sua prática: “Eu estou me conhecendo mais, estou estudando mais, eu estou refletindo sobre o meu trabalho” (p. 16). O trabalho docente, mediado por momentos formativos, vai na contramão do que as educadoras estavam acostumadas até então, nos cursos de formação inicial, os quais não fomentam o diálogo, mas sim uma formação de transmissão, contribuindo para o não reconhecimento do trabalho docente como dialógico e reflexivo.

Na direção de repensar a prática pedagógica no contexto da pandemia, entretanto de maneira menos crítica, Paula (2021) traz a formação continuada como uma estratégia de qualificação do trabalho docente, pois diante do novo cenário educacional “o professor será o mediador que vai movimentar o sistema educacional e através das interações promover a construção do conhecimento de forma viva, atuante e criativa” (Paula, 2021, p. 339). No texto, a autora



questiona sobre o papel do professor nesse contexto da pandemia, indagando sobre quem será o professor que vai buscar formação para lidar com os desafios emergentes? Entretanto, é preciso levar em consideração as condições do trabalho docente para que a prática de formação continuada seja realmente um processo crítico e reflexivo. A respeito da formação continuada, Imbernón (2010) destaca o predomínio, até os anos de 1970, de uma prática individual de formação, onde cada um deveria buscar por conta própria os processos formativos continuados. Ainda, tem-se conhecimento de que no Brasil, as políticas acerca da expansão da oferta de creches e pré-escolas no final da década de 1970, estabeleceram um padrão da oferta desta etapa pautado em condições precárias de trabalho (Rosemberg, 2002), o que ficou ainda mais evidente no contexto da pandemia.

Essas discussões vão ao encontro das reflexões feitas por Vieira e Falciano (2020), quando trazem uma comparação entre a formação dos docentes da Educação Infantil e outras etapas de ensino: “Enquanto quase todos os docentes do ensino médio possuem graduação [...], na educação infantil apenas três a cada quatro docentes possuem formação de nível superior” (p. 791-792). Diante desse quadro, é possível inferir que durante a pandemia, os profissionais da Educação Infantil necessitaram de políticas públicas que dessem conta dessas lacunas em sua formação inicial.

Na pesquisa realizada acerca das condições do trabalho docente durante a pandemia no âmbito da Educação Infantil, mais da metade das entrevistadas disseram não ter recebido formação e apoio do poder público; ainda 74,8% das respondentes, “concordaram que houve aumento das horas de trabalho na preparação de aulas não presenciais” (Vieira; Falciano, 2020, p. 801). Sobrecarga de trabalho aliada à falta de formação resultaram, inevitavelmente, na precarização do trabalho docente, alertando para a importância de movimentos que visam o investimento nesta etapa da Educação Básica.

Na esteira das reflexões acerca do investimento público na Educação Infantil, o artigo de Souza (2000) analisa a importância dos movimentos sociais antes, durante e depois da pandemia, destacando

sua importância para a luta por políticas públicas de valorização e garantia dos direitos de bebês e crianças. A autora destaca que a partir de 2016, houve um impacto muito grande na oferta do direito à educação, uma vez que foi colocado um teto de gastos, incidindo “diretamente na gestão dos recursos financeiros nos estados e municípios” (Souza, 2020, p. 1388), o que, inevitavelmente vem a afetar o investimento na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, promovendo a “precarização do trabalho docente” (p. 1389).

A Educação Infantil no Brasil, desde a Constituição de 1988, tem vivenciado um processo histórico de consolidação no âmbito da legislação e da implementação de políticas públicas coerentes com o arcabouço legal, mas também tem enfrentado inúmeros desafios: um fator importante nesta estruturação de concepção e implementação é a questão do financiamento público para uma educação infantil com qualidade. Foi em meio ao caos da pandemia, que a Emenda Constitucional 108/2020 instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB na tentativa de garantir maiores aportes financeiros para a Educação Infantil de forma permanente.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto da pandemia, Côco e Coutinho (2020), destacam que: “Muitas lidam, ainda, com limitações materiais para a manutenção da vida e para o desenvolvimento do seu trabalho, quando ele exige, por exemplo, equipamentos eletrônicos e acesso à internet” (p.7). As autoras evidenciam a importância de manter a vigilância, já que na pandemia, professoras/es e famílias foram sendo solicitadas para exigências que ambos não tinham condições.

Nesta direção Martins, Machado e Passone (2022), comparam as realidades de diversos países do mundo e destacam a situação no contexto brasileiro: “A falta de regulamentações específicas e políticas públicas em face ao uso difuso de práticas pedagógicas no ensino remoto acarretou consequências sobre o trabalho pedagógico e os profissionais da educação, tais como aumento de atividades em condições precárias” (2022, p. 5).

Outro aspecto enfatizado foi a ausência de políticas e diretrizes claras por parte do Ministério da Educação. Campos e Durli (2021), apresentam uma crítica importante aos documentos e normatizações do Conselho Nacional de Educação destinados à Educação Básica, evidenciando que estas normativas foram uma tentativa de privatizar a EI: “Atuando de forma lenta e em sintonia com os interesses empresariais, o CNE colabora para o aprofundamento da privatização em curso da educação pública” (Campos e Durli, 2021).

No Brasil sofremos forte impacto devido às decisões de um governo que negou a ciência e não realizou um planejamento estratégico de uma política intersetorial, priorizando aspectos econômicos. Essas decisões incidiram na falta de uma política coordenada nacionalmente como evidenciado em estudo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que investigou 200 medidas tomadas pelo Governo Brasileiro como resposta ao enfrentamento do coronavírus e registrou que, embora com um número alto de políticas, essas não se materializaram em abrangência e alcance da população.

No artigo de Santos e Correia (2021), encontramos dados comparativos entre a realidade de Brasil e Itália. Ao considerar as especificidades de cada país é preciso observar que “as decisões do poder público ou a ausência delas incidem diretamente sobre o modo como a sociedade convive com a pandemia, com a ausência do atendimento na Educação Infantil (EI), bem como com o surgimento de desafios quanto à estrutura, à manutenção e à própria concepção de EI, construída historicamente” (Santos; Correia, 2021).

Ainda tratando-se das preocupações que ocuparam os profissionais da educação infantil, Cruz, Martins e Cruz (2021), destacam o retorno ao presencial como um processo exigente e formativo, dando como exemplo, o uso de máscaras e novas formas de se relacionar com as crianças e bebês: “Os profissionais devem ter um olhar atento e sensível a esses sujeitos, buscando compreender o que eles comunicam com o corpo, com as expressões faciais, com o choro e balbucios, sobretudo, durante a readaptação que será necessária no momento do retorno” (p. 166).

Concluimos as análises reconhecendo que a pandemia foi um momento desafiador em relação à docência na educação infantil, já que as especificidades dessa etapa não previam a complexidade de uma educação Infantil não-presencial. Este período evidenciou nossas fragilidades, mas também nossas conquistas no campo das políticas, do currículo e na compreensão da educação infantil como uma política social.

#### Considerações finais

Por fim, destacamos que a dimensão da formação docente se configura numa importante categoria para pensar a qualidade de oferta desta etapa da educação básica. Um fator importante para a Educação é o cumprimento das Metas do PNE no que se refere a formação de professores/as. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014) visa a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), sendo que o objetivo é assegurar que todos/as professores/as da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Assim, o desafio é formar os docentes da educação infantil em nível de ensino superior, nos cursos de Pedagogia.

Consideramos que é urgente que os gestores públicos considerem a importância da formação inicial e continuada dos professores que atuam na EI, já que a especificidade da docência é um processo complexo e está sendo constituído nas suas dimensões técnicas, estéticas, éticas e políticas, assim se faz urgente uma Política Nacional de Formação de Professores/as com destaque aos professores/as que atuam nessa etapa da educação.

#### Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. Palestra apresentada no Simpósio Brasileiro–Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de, v. 26, 2008.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: 2022. Brasília, DF: MEC, 2022.

CAMPOS, Roselane Fatima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. *Zero-a-seis*, v. 23, p. 221-243, 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, p. 1-15, 2020.

HIORES, Patrícia Macedo; LUNARDI, Elisiane Machado. Formação de educadores em contexto: construção dialógica na educação infantil em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, 2022.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; PASSONE, Eric. Diálogos com gestores escolares: desafios e oportunidades no contexto pandêmico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, 2022.

PAULA, Selvita Maria de. Reflexões sobre educação infantil em tempos de pandemia do COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 3, p. 336-343, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOS, Joedson Brito dos CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. *Zero-a-seis*, v. 23, p. 195-220, 2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 788-805, 2020.

SOUZA, Fernanda Cristina de. É preciso erguer a voz: diálogos sobre movimentos sociais, infâncias e pandemia. *Zero-a-seis*, v. 22, p. 1383-1403, 2020.

# FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUL DE MINAS GERAIS: Realidades e desafios

*Carolina Faria Alvarenga<sup>320</sup>*  
*Eliane Vianey de Carvalho<sup>321</sup>*  
Trabalho financiado pela Fapemig

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender as políticas de Educação Infantil (EI) de municípios integrantes do FSMEI. O recorte refere-se à primeira etapa da pesquisa, que, por meio de um questionário, mapeou a gestão da EI de 17 municípios. Apresentamos as primeiras análises dos dados sobre a

---

<sup>320</sup> Pedagoga (UFMG), mestra e doutora em Educação (USP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Contato: *carol\_alvarenga@ufla.br*

<sup>321</sup> Pedagoga (UFSJ). Mestra em Educação (UFSJ), Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Contato: *eliane.vianey@gmail.com*

formação inicial e continuada e as condições de trabalho das profissionais da EI, os quais serão confrontados em um segundo momento, quando entrevistaremos gestoras e professoras e observaremos os processos educativos nas instituições educativas. Palavras-Chave: Políticas públicas. Educação Infantil. Formação Inicial e Continuada. Qualidade. Condições de trabalho

### Introdução

Este trabalho insere-se em uma pesquisa em andamento, financiada pela Fapemig (2021-2024), que tem como objetivo compreender as políticas de Educação Infantil dos municípios que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). Em interface com a extensão, a pesquisa tem dupla finalidade: 1) fazer um mapeamento das instituições de Educação Infantil (EI) e sua gestão, considerando os aspectos: oferta e demanda por vagas, acesso e permanência, infraestrutura, condição docente, EI rural e urbana, articulação com as redes parceiras e as redes de proteção nos municípios e os processos educativos; 2) subsidiar o processo de formação de educadoras e educadores em encontros mensais do FSMEI.

O recorte trazido neste trabalho refere-se à primeira etapa da pesquisa, relacionada ao Eixo 1, já finalizada, qual seja: mapear a gestão da EI nos municípios que integram o FSMEI. A segunda etapa do Eixo 1 – compreensão dos processos educativos – está em andamento. Paralelamente, mensalmente, ocorrem encontros de formação acadêmica e política – virtuais ou presenciais – com profissionais da EI de diversos municípios do sul de MG.

Do ponto de vista metodológico, a primeira etapa da pesquisa consistiu na elaboração e envio de um questionário aos 25 municípios que se dispuseram a participar da pesquisa. Desses, obtivemos retorno de 17 municípios, o que corresponde a 68% de resposta. O questionário, enviado às Secretarias Municipais de Educação, continha questões abertas e fechadas, permeadas por dimensões do que consideramos qualidade e a entendendo como um conceito em disputa. Segundo Ana Bondioli (2004), a qualidade deve ser pensada em sua natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural, processual e transformadora. Deve estar pautada no projeto político-pedagógico de cada instituição e requer participação das

equipes docente, gestora, de apoio e da comunidade.

O questionário apresenta quatro seções: 1) dados do município; 2) gestão nas instituições educativas; 3) caracterização das e dos profissionais que atuam nas instituições; 4) articulação com a Rede de Proteção. Para este trabalho, nosso foco será na terceira seção que trata da caracterização das e dos profissionais da EI dos municípios pesquisados, com destaque para a formação inicial e continuada e as condições de trabalho.

Formação inicial e continuada e condições de trabalho como uma dimensão de qualidade

Quando se pensa em qualidade, é preciso levarmos em consideração tantos os aspectos do trabalho pedagógico realizado diretamente com as crianças, a partir da organização do espaço, tempo e materiais, como os aspectos que dizem respeito a uma dimensão macropolítica, que se refere à formação e às condições de trabalho não apenas de docentes, mas também da equipe de apoio e de gestão.

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016)<sup>322</sup> propõe a construção de uma cultura de autoavaliação institucional participativa que contempla o envolvimento de todos os atores que integram as unidades de EI e organiza-se em nove dimensões em relação ao que se entende por qualidade. Dialogamos com esse documento, em especial, a Dimensão 8, que trata da formação e condições de trabalho. Partilhamos o princípio de que a formação inicial e continuada e as condições de trabalho precisam considerar todas as educadoras e educadores que atuam nas instituições de EI, sejam docentes (consideramos aqui professoras, professores e auxiliares); gestoras e gestores (profissionais que estão nos cargos de Direção e Coordenação) e equipe de apoio (profissionais responsáveis pela limpeza, alimentação, vigilância, serviços administrativos). Neste trabalho, nosso foco são

---

<sup>322</sup> Esse documento foi produzido a partir do documento nacional Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Nossa opção por utilizar o documento paulistano é que, em relação ao nacional, além de ser mais atual - 2016, ele traz duas novas dimensões de qualidade: uma sobre escuta, autoria e participação de crianças, desde bebês; e outra sobre as relações étnico-raciais e de gênero.



as profissionais que exercem a docência: professoras<sup>323</sup> e auxiliares, sejam aquelas que auxiliam as professoras ou aquelas que são responsáveis por turmas em creches.

Formação inicial e continuada docente: o que os dados nos revelam

Nos 17 municípios pesquisados, há professoras e auxiliares atuando na EI. Segundo Valdete Côco (2010), a nomenclatura de auxiliar se refere ao conjunto de profissionais que atuam principalmente em creches com funções de apoio ao trabalho docente, e que, muitas vezes, assumem o atendimento às crianças. Apesar disso, essas profissionais não são reconhecidas como profissionais docentes.

Em alguns municípios, as profissionais que são responsáveis pela creche são chamadas de monitoras, em sua maioria, ou ainda, auxiliares de desenvolvimento infantil ou humano, auxiliares de creche, apoio ou educadoras e geralmente são responsáveis pelas turmas dos bebês. Dos 17 municípios analisados, dois municípios declaram não possuir auxiliares atuantes na Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera a formação inicial e continuada um direito para todas as e os profissionais da Educação. A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios são responsáveis pela organização e oferecimento de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada. Para a atuação na EI, exige-se a formação em curso superior, em Pedagogia, mas admite-se o magistério (Brasil, 1996, art. 62). Em relação à formação mínima para os cargos de professoras da EI, dos 17 municípios pesquisados, oito exigem Pedagogia, três Magistério e seis Normal Superior. Sobre a formação mínima para as auxiliares, cinco municípios exigem Magistério, quatro Normal Superior, três Pedagogia, três Ensino Médio e um Ensino Fundamental.

Os dados sobre a formação de professoras demonstram que os municípios cumprem o que determina a LDB 9394/96, embora alguns municípios exijam o curso Normal Superior, uma formação que já foi

---

<sup>323</sup> Utilizaremos o feminino na linguagem por termos mais mulheres na EI, o que não desconsidera a compreensão da importância de termos homens atuando na docência, tanto em creches como pré-escolas. Quando necessário, utilizaremos também o masculino.

extinta em 2006 e substituída por Pedagogia. Em se tratando da formação de auxiliares, não há uma determinação específica na LDB 9394/96 e cada município cria suas próprias normas. O que se delinea aqui é que o atendimento nas creches ainda é feito por profissionais sem Pedagogia.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014-2024 no que diz respeito às profissionais da Educação. A Meta 15 firma a responsabilidade dos estados e municípios de adotar mecanismos facilitadores de acesso e permanência das profissionais em cursos de formação. Essas ações, além de qualificar, possibilitando a progressão e valorização profissional, contribuem na qualidade dos processos educativos com crianças, desde bebês.

Em relação à formação continuada, os 17 municípios afirmam oferecer momentos de formação para as professoras, mas apenas 15 municípios para as auxiliares. A maioria dessas formações acontece por módulos, reuniões de trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, cursos de curta duração e palestras. A carga horária disponibilizada para a formação continuada na maioria dos municípios é de duas a quatro horas mensais. Os dois municípios que responderam que não há formação continuada para as auxiliares não relataram quais os impedimentos para essa formação acontecer. E, mesmo aqueles que responderam afirmando destinar uma carga horária para essa formação, percebemos que essa atividade não é realizada de forma periódica. Além disso, alguns municípios utilizam as férias e os recessos escolares para a formação dessas profissionais.

Ancoramo-nos na perspectiva trazida por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2019) de uma Pedagogia participativa e uma epistemologia da transformação, cujo pressuposto é de que a formação em contexto é um elemento essencial para a qualidade da EI. A investigação praxiológica tem como efeito não apenas a transformação, mas também a construção do conhecimento. Dessa forma, um aspecto a ser aprofundado na segunda etapa da pesquisa é: os tempos e os formatos destinados à formação continuada têm sido momentos de construções e transformações de conhecimentos e saberes?

### Caracterização das condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil

Apresentamos, a seguir, dados e reflexões sobre as condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil, o que inclui plano de carreira, tipo de vínculo e jornadas de trabalho de professoras e auxiliares. Retomamos os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), a partir da Dimensão 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, que destaca a importância das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente.

A busca de melhores condições de trabalho se dá por meio da valorização da carreira, o que se reflete tanto no reconhecimento de uma profissão que exige uma sólida formação teórica e política, como em salários que possibilitem uma jornada de trabalho que traga qualidade de vida. Logo, é necessário garantir salários que não exijam que a professora ou o professor tenha dupla ou tripla jornada, ainda mais quando a carga de trabalho docente é permeada por atividades extra escolares, além do trabalho doméstico e atividades de cuidado (Alvarenga, 2008).

Os dados da pesquisa apontam que, dos 17 municípios analisados, dois não possuem plano de carreira para as profissionais da EI. Dos 15 municípios que possuem, 13 têm planos para professoras e apenas cinco para auxiliares. Nove possuem planos para profissionais da gestão e somente um possui planos de carreiras para todas as funcionárias da EI, porém, sem mencionar quais seriam essas categorias. Nesse sentido, ainda vemos que há municípios que não conseguiram cumprir a Meta 18 do PNE.

Em relação ao vínculo empregatício das professoras, dos 17 municípios, seis contratam apenas por concurso público e 12 utilizam-se de três formas: concurso, processo seletivo e contrato temporário. Sobre as auxiliares, temos que: três municípios contratam apenas por concurso público, um município apenas por contrato temporário e 13 utilizam-se das três formas: concurso, processo seletivo e contrato temporário. Em relação ao vínculo empregatício, a maioria das professoras é contratada pelo Regime Estatutário (regulamentado pela Lei Federal nº 8.112/90 que é chamada de Estatuto do Servidor

Público). Somente um município respondeu que o contrato das professoras é regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), também chamado de Regime Celetista. Quanto às auxiliares, como já citado, dois municípios não possuem essas profissionais na EI. Dos que possuem, 12 municípios contratam as auxiliares pelo Regime Estatutário, dois pelo Regime Celetista e um por prazo determinado, que é uma contratação para atender necessidade temporária do município.

Quanto à remuneração, dos cinco municípios que alegaram não pagar o piso salarial às professoras, os principais motivos alegados foram que o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é insuficiente. A Lei do Piso Salarial dos Professores, lei nº 11.738, sancionada em 2008, estabelece o piso salarial para professoras e professores, sendo que o reajuste deve ser feito anualmente, no mês de janeiro. Segundo a Central Única de Trabalhadores (CUT), em 2023, o reajuste do piso salarial foi de 14,95% e o valor passou de R\$3.845,63 para R\$4.420,55 para uma jornada de 40 horas. Em relação aos municípios pesquisados, os valores variam de R\$1.659,97 para uma jornada de 24 horas em início de carreira até R\$4.924,00 para uma jornada de 40 horas semanais.

A Meta 17 do PNE tem como objetivo equiparar o salário médio de professoras e professores ao de outros e outras profissionais de mesma escolaridade. A Meta 18 trata da criação dos planos de carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino. Nesse sentido, estados e municípios devem se comprometer com a elaboração de um planejamento a fim de alcançarem as metas propostas no documento. Se essas metas forem cumpridas, elas estarão diretamente relacionadas com avanços nas condições de trabalho e com a valorização das e dos profissionais da Educação.

Com esse cenário, podemos afirmar que há indícios de uma precarização das condições de trabalho, tendo em vista que a contratação temporária, em vez da realização de concurso público para o cargo efetivo, não só prejudica a carreira docente e os direitos trabalhistas, como também as ações pedagógicas, devido à

descontinuidade das ações pelas mudanças constantes de profissionais nas instituições educativas (Costa, 2018). Quanto à jornada de trabalho e à remuneração, prevalece a jornada de 24 horas para professoras e de 30 e 40 horas para as auxiliares. Há também nesses municípios profissionais com outras jornadas.

Ao cruzarmos a informação de que poucos municípios fazem formação continuada com as auxiliares, trazemos outra problematização: com uma jornada de 40 horas, geralmente ocupada integralmente em sala, é um desafio ter mais um tempo de formação continuada e o planejamento das práticas pedagógicas.

#### Algumas considerações finais

Os dados apresentados, neste trabalho, serão ampliados na segunda fase da pesquisa para compreendermos as políticas públicas de EI dos 17 municípios participantes, articulando tanto o que foi apresentado nos questionários, como o que será apreendido por meio de entrevistas e observações.

O que podemos problematizar, nesse momento, é que ainda é um desafio para os municípios garantirem a formação inicial em Pedagogia, tanto para professoras como para auxiliares. Antes disso, ter uma categoria única, tanto na creche como na pré-escola (leiam-se professoras), com plano de carreira, ingresso por meio de concurso público e remuneração adequada são condições as quais consideramos necessárias para uma EI de qualidade e um desafio aos municípios.

#### Referências

Alvarenga, Carolina Faria. Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

Alvarenga, Carolina Faria. Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. 277p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020.

Bondioli, Anna. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a

qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, Brasília, DF, 1996.

Brasil. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

Côco, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Costa, Alessandra. A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Oliveira-Formosinho, Júlia; Formosinho, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. Oliveira-Formosinho, Júlia; PASCAL, Cristine. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, p. 26-58, 2019.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: DOT-EI, 2016.

# A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA NOSSA REDE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR- BA

*Joseildes Almeida Alves<sup>324</sup>  
Marlene Oliveira dos Santos<sup>325</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O texto apresenta um recorte de uma pesquisa, em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar as concepções de formação continuada do Programa Nossa Rede e em quais condições é desenvolvida para/com professoras da Educação Infantil do município de Salvador-BA. Para refletir sobre as concepções de formação continuada e a proposta do programa, usamos às formulações

---

<sup>324</sup> Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de Salvador-Bahia, Brasil. Contato: [joseildesaalves@gmail.com](mailto:joseildesaalves@gmail.com)

<sup>325</sup> Doutora em Educação-UFBA. Professora Associada da Universidade Federal da Bahia. Professora da graduação e da Pós-graduação (PPGE e PPGCLIP-MPED). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Salvador, Bahia, Brasil. Contato: [dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com)

teóricas de Nóvoa (2002, 2022), Freire (2006), Kramer (2007), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) e Oliveira-Formosinho (2016), e aos pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de Políticas Públicas (Ball, Bowe e Gold, 1992).

Palavras-Chave: Política Educacional; Formação Continuada; Educação Infantil.

### Introdução

Na produção acadêmica brasileira e internacional é possível localizar diferentes publicações sobre a profissão docente, formação inicial e continuada, práticas educativas, políticas públicas de formação, questões atreladas a aspectos emocionais, adoecimento, desafios na carreira, identidade profissional, condições de trabalho e tantas outras dimensões que constituem o ser professor/a. Neste texto, a formação continuada foi realçada porque ela é essencial para a compreensão da concepção de formação continuada para professoras da Educação Infantil no Programa Nossa Rede Educação Infantil, em Salvador-BA.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de Políticas Públicas (Ball, Bowe e Gold, 1992). As técnicas adotadas serão a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. Serão analisados os documentos da política de formação continuada das professoras da Educação Infantil, o Programa Nossa Rede<sup>326</sup> do município de Salvador-BA. Os estudos serão ancorados pelos contextos descritos no Ciclo de Políticas Públicas, o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Para dialogar sobre concepções de formação continuada, partiremos dos estudos de Nóvoa (2002, 2022), Freire (2006), Kramer (2007), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2016). Tendo como foco a análise da política pública de formação

---

<sup>326</sup> Conforme descrição da política pública educacional no Guia - Orientações para o Projeto Pedagógico para Educação Infantil de Salvador, O Programa Nossa Rede Educação Infantil é estruturado em 4 linhas de ação, que são: Referencial Municipal da Educação Infantil; Material Pedagógico, Formação dos Profissionais e Sistema de Monitoramento. (Salvador, 2015, p. 9), e foi criado em virtude do Programa Combinado, também implementado pela Secretaria da Educação do Município de Salvador-Ba, que tinha 111 ações a serem realizadas no ano de 2016.



continuada das professoras da EI da rede municipal de Salvador- Ba, a partir do Programa Nossa Rede Educação Infantil, buscamos fomentar, neste texto, discussões sobre a concepção de formação continuada do referido Programa e das produções dos autores citados acima.

O texto foi organizado, além da introdução e das considerações finais, em duas seções. A primeira apresenta reflexões conceituais sobre formação continuada, mirando os estudos teóricos de diferentes autores. E a segunda aborda a concepção de formação continuada apresentada no Programa Nossa Rede no município de Salvador-BA.

#### Reflexões conceituais sobre a formação continuada

De acordo com Nóvoa (2002), os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação e, no trabalho individual e coletivo, eles encontram os meios para o desenvolvimento profissional. Essa é uma concepção de formação continuada que prima pela autoformação e formação mútua entre os pares. O autor ressalta, ainda, a "importância do professor repensar o seu trabalho no quadro de novas redes sociais." (Nóvoa, 2002, p. 24).

Nóvoa (2002) defende uma concepção de formação contínua que compreende três estratégias: *investir a pessoa e sua experiência; investir a profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projectos*. O Programa Nossa Rede Educação Infantil dialoga com a concepção do referido autor, quando afirma que "a formação abarca três dimensões: a pessoal, a profissional e a organizacional. Esse tripé merece especial atenção na formulação e implementação de programas de formação continuada na rede municipal de Salvador." (Salvador, 2015b, p. 22).

O Programa Nossa da Rede propõe uma formação continuada centrada na formação das lideranças pedagógicas, a dupla gestora (gestão e coordenação). E essas lideranças assumem a responsabilidade pela formação continuada das professoras na instituição de EI, conforme preconiza o texto dessa política: "A formação centrada na escola valoriza a reflexão sobre o contexto como principal elemento formativo e a escola como principal espaço

para o desenvolvimento profissional.” (Salvador, 2015a, p. 26).

Considerando que uma das funções da coordenação pedagógica é a formação em contexto, *uma formação centrada na escola e centrada nos professores* (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002), o desenvolvimento profissional pode ser tecido no espaço escolar, desde que os professores sejam envolvidos, de forma ativa, no processo formativo e tenham suas práticas valorizadas, seus saberes profissionais relevantes e suas preocupações presentes nos processos formativos.

As autoras, ao abordarem a formação em contexto, também tecem considerações importantes sobre fragilidades que esse tipo de experiência formativa evidencia, como as limitações da escola e sua autonomia, a centralidade e a responsabilização do professor pela sua própria formação, a transferência de modelos formacionais apenas para o espaço da escola, sem efetiva participação dos professores. Assim, a formação em contexto não deve perder de vista que

[...] o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002, p.11)

Nesse sentido, a formação em contexto, na visão de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), destaca aspectos do desenvolvimento profissional e organizacional como mudança ecológica, entendendo que essa se ampara em dois níveis: ambiente direto de trabalho e o contexto de ensino. No contexto do trabalho se faz necessário destacar o tempo, os recursos, a materialidade e a liderança para a formação. A crença e o reconhecimento dos saberes dos professores estão ligados ao contexto educativo, mas esses precisam ser apoiados para, assim, apoiar as crianças.

No que tange à formação continuada das professoras da educação infantil, sujeitas à política pública municipal, Kramer (2007) considera que se tem desenvolvido um projeto de formação em serviço para seus profissionais de EI de modo desigual, predominando atividades eventuais, que tendem à descontinuidade, com reduzida participação de universidades ou faculdades públicas na formação. “Portanto, os contextos cultural e científico em que se dá a formação dos

profissionais de educação infantil têm lacunas, e a educação como parte de um projeto cultural mais amplo sofre restrições.” (Kramer, 2007, p. 25).

Assim, para Kramer (2007, p. 168), “formar o profissional é conferir-lhe autonomia, o que requer o reconhecimento de que essa pessoa constrói, em sua trajetória de vida, saberes presentes em sua atuação profissional.” O que temos aqui é uma concepção de formação continuada que reconhece as professoras como pessoas que têm sua história de vida valorizada, e que essa história contribui na sua formação profissional e que sua atuação, no seu local de trabalho, é um campo fértil de construção de conhecimentos.

Em Freire (2006), encontramos a reflexão crítica sobre a prática como aspecto importante na formação docente. Ele diz: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (p. 39). Outro ponto abordado em seus escritos é a compreensão da pessoa do professor na formação, que possui sentimentos, emoções e desejos. “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, [...]” (Freire, 2006, p. 45).

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire (1996) nos apresenta importantes indicadores de uma concepção de formação centrada nos saberes essenciais à profissionalidade das professoras, que podem embasar muito a formação docente. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2022) faz a convocação de constituir “uma comunidade de formação, na qual coletivamente, se definam espaço de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação docente.” (p. 72).

Compreender a formação em sua amplitude profissional e pessoal, considerando os interesses individuais e coletivos das professoras de Educação Infantil, sem perder de vista o contexto sociopolítico e econômico, é o que se almeja para os contextos formativos. Para que a escola seja, de fato, um ambiente formador, é essencial a garantia das condições físicas, materiais, de tempo para as professoras, coordenadora pedagógica e gestora. A formação continuada

centrada na escola deve ser mais uma possibilidade, dentre outras que devem ser asseguradas às professoras da Educação Infantil.

É a partir dessa visão que estamos interessadas em compreender a concepção de formação continuada e as ações que foram desenvolvidas no Programa Nossa Rede Educação Infantil, para analisar essa política de formação continuada no município de Salvador-BA e fomentar o debate sobre as condições dessa formação e o trabalho docente na Educação Infantil.

#### Discussões sobre a formação continuada no Programa Nossa Rede

Diante dessa compreensão de formação continuada com foco nas professoras e na instituição de EI, não se pode deixar de observar a importância em distinguir a valorização das docentes e a responsabilidade do poder público para essa formação. São necessárias políticas públicas que assegurem o financiamento, a regularidade e a continuidade, para se efetivar o direito desses profissionais à formação e à qualidade de atendimento às crianças.

Um aspecto relevante na proposta de formação continuada no Programa Nossa Rede Educação Infantil, enquanto política pública, é considerar a formação em contexto como premissa, que, para Oliveira-Formosinho (2016), é uma formação situada, no aqui e agora da instituição de EI, no cotidiano do fazer pedagógico. Essa formação compreende a importância e valoriza todos os atores envolvidos no processo educativo.

Uma formação que tem sua centralidade nas pessoas, busca experienciar o respeito e a escuta da voz das professoras na formação. Outro fator relevante é que a formação em contexto, defendida por Oliveira-Formosinho (2016), assim como as concepções dos demais autores que já apresentamos, seja uma formação continuada que legitime o conhecimento e a trajetória profissional das professoras, assim como reconheça a escola como espaço de trocas e lócus da formação, o que não desvincula a necessidade de outras formas experiências de formação continuada das profissionais fora do contexto escolar.

O questionamento à política pública que descreve apenas a formação

em contexto como ação precípua, designando às próprias escolas e aos seus agentes a responsabilidade da formação continuada, advém da compreensão de que a escola não é o único lugar para a vivência de processos formativos. Além disso, a formação em contexto, conforme consta no Programa Nossa Rede, não deve incorrer no risco de sobrecarregar as profissionais da EI e de responsabilizá-las pela formação continuada da rede ensino do município de Salvador-BA. O destaque dessa responsabilidade é relevante, tendo em vista que no texto da política educacional do Programa Nossa Rede Educação Infantil é registrado uma proposta com “múltiplas estratégias formativas, como a realização de cursos, semanas pedagógicas e seminários pedagógicos” (Salvador, 2015b, p. 22). O texto responsabiliza a equipe gestora e as professoras pela “formação contínua e sistemática nas instituições” (p. 22), mas não apresenta nenhuma descrição das responsabilidades do órgão central na realização dessas ações formativas.

#### Considerações finais

A adesão a uma concepção de formação continuada é uma ação político-pedagógica, que deve considerar o contexto no qual os sujeitos implicados na educação, os profissionais e as crianças, participam e atuam cotidianamente, bem como ter como pressuposto a qualificação profissional e a qualidade da oferta da Educação Infantil. É preciso atentar para os fatores econômicos, políticos, sociais e ideológicos presentes nas formulações das propostas formativas, buscando um projeto consoante ao contexto de cada escola e dialogada com os sujeitos.

Portanto, a concepção de formação continuada descrita na política do Programa Nossa Rede é tecida em contexto de muita disputa e vigilância, para reafirmá-la como direito dos profissionais e das crianças atendidas, respeitando sua autonomia, suas práticas e dando condições para sua plena realização, quer seja na escola, quer seja em outros espaços. A política pública é uma ação do Estado voltada para a garantia de direitos dos cidadãos, a política educacional de formação continuada das professoras deve ser assegurada pelos poderes federais, estaduais e municipais. A formação continuada das

professoras da EI, mesmo sendo descrita como formação em contexto, enquanto política pública deve ser de responsabilidade da gestão municipal de Salvador-Bahia e não uma responsabilidade exclusiva da dupla gestora (gestão e coordenadora pedagógica) da instituição de Educação Infantil, tal como está pensada no Programa Nossa Rede.

#### Referências

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KRAMER, Sônia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Escola e Professores: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.) Pedagogias da Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil. Santa Maria: UFSM, p. 87-111, 2016.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Guia Nossa Rede Educação Infantil: orientações para projeto pedagógico da educação infantil de Salvador: SMED, 2015a.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. Salvador: SMED, 2015b.

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

## Desvelando caminhos

*Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves<sup>327</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da dissertação de mestrado sobre políticas de formação continuada no município de João Pessoa. A pesquisa qualitativa, foi desenvolvida em três etapas: revisão sistemática, análise documental e pesquisa de campo, com dez professoras, de quatro Centros Municipais de Educação Infantil/CMEIs. Utilizou como referencial a Teoria Histórico-Cultural e para a análise dos dados adotou a Análise de Conteúdo. De um modo geral, verificamos incidências das políticas de formação continuada nacional e local, mas com poucas articulações entre elas.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Formação Continuada. Educação Infantil.

---

<sup>327</sup> Pedagoga (UFPB), Mestranda em Educação (UFPB). Professora da Rede Pública Municipal de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Contato:conceicaoal1932@gmail.com.

## Introdução

Esse trabalho tem por finalidade apresentar um recorte de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba/PPGE, que teve como principal objetivo investigar a incidência das atuais políticas de formação continuada em nível nacional e local, das professoras de Educação Infantil e a reverberação destas nas suas práticas docentes no município de João Pessoa-PB. É uma pesquisa de cunho qualitativo, respaldada pela Teoria Histórico-Cultural. Utilizou entrevista semiestruturada e observação do processo formativo da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RME/JP) e para análise de dados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006). A ancorou-se em marcos legais de nível nacional e local a exemplo da Constituição Federal(1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009); Plano Nacional de Educação (2014); Base Nacional Comum Curricular (2017); Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018); Sistema Municipal de Educação (1999); Plano Municipal de Educação (2015), dentre outros, além de autores como Aguiar e Dourado (2018); Freitas (2014); Brzezinski (2008); Imbernón (2005); Tardif (2005); Kramer (2003); Angoti (2010); Vygotsky (2007), dentre outros. A seguir trataremos das reflexões teórico -metodológica.

## Reflexões teórico-metodológicas

A investigação acerca das políticas de formação das professoras<sup>328</sup> na Educação Infantil, originou-se de inquietações acerca dos modelos de formação continuada e da constatação de que eles têm sido insuficientes para dar conta das lacunas deixadas pela formação inicial, bem como das demandas do cotidiano dos CMEIs, repercutindo, conseqüentemente, na qualidade das práticas educativas, relacionadas à própria estrutura organizacional e

---

<sup>328</sup> O termo professora reporta-se às profissionais/professoras da Educação Infantil da RME/JP. Não há, com isso, nenhum preconceito, mas uma forma de homenagear/prestigiar as mulheres da rede que sempre foram maioria na Educação Infantil



pedagógica, bem como ao atendimento às especificidades das crianças.

Parte-se do pressuposto de que as políticas de formação, com todas as suas especificidades, requerem dos municípios e Estados o compromisso com as "[...] atividades de formação de seus profissionais [...]" (FREITAS, 2014, p. 441), desse modo, são imprescindíveis políticas que garantam processos formativos, tendo como base os contextos nos quais as professoras estão inseridos e que possam contribuir para ampliação dos conhecimentos teórico-práticos capaz de provocar mudanças significativas, conduzindo os aprendizados socializados para suas práticas docentes.

Nesse sentido, a hipótese desta pesquisa é de que as políticas de formação continuada da RME/JP são residuais/pontuais e na sua maioria, foram desenvolvidas por empresas privadas, repercutindo com poucos impactos nas práticas pedagógicas das professoras. Para dar sustentação a essa hipótese, ancora-se no entendimento de que a formação continuada de professores tem um papel primordial para a profissionalização e a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista que esse tipo de formação é um processo de aprendizagem constante, ocorrendo ao longo da vida, além do que "[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e por isso é práxis [...]" (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

A formação de professores necessita ocorrer a partir das reflexões que fazem no coletivo com seus pares, buscando possibilidades para "[...] uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto [...]" (IMBERNÓN, 2005, p.15). Desse modo, a formação continuada tem um papel preponderante no processo formativo das docentes, bem como na construção dos saberes necessários ao seu desenvolvimento profissional.

No tocante à Educação Infantil, Kramer (2003) destaca a importância da formação docente para a atuação com crianças pequenas, apontando que as teorias e as práticas são indissociáveis e constituem elementos centrais na formação profissional do professor, cabendo aos profissionais compreenderem essa dinâmica, evitando práticas docentes descontextualizadas.

A esse respeito, Barbosa e Afonso (2011, p. 34) reforçam que a formação docente é “[...] a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a [...]” produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo”.

Esses pontos são essenciais na formação das professoras que atuam na Educação Infantil e nortearam a investigação. Segundo Angotti (2010), a ausência dos conhecimentos básicos contribui para que os professores reproduzam práticas pedagógicas inconsistentes e descontextualizadas. Práticas que contrastam com os documentos oficiais e com os estudos que agregam as políticas públicas de formação.

Tudo isso contribuiu para as questões desta pesquisa: a) como as atuais políticas públicas de formação continuada da Educação Infantil se efetivam na RME/JP? b) Quais as implicações dessas políticas na prática das professoras da Educação Infantil?

A pesquisa utilizou o método a Teoria Histórico-Cultural, numa perspectiva vygotskyana, por compreendermos que as contribuições de Vigotsky elegem um campo teórico fértil no que concerne a compreensão da criança enquanto ser social que se desenvolve a partir das experiências culturais que adquirem no seu cotidiano e não necessariamente no espaço escolar, e que o professor é o mediador/facilitador da aprendizagem.

Para Vigotsky (2007, p.94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de eles frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia [...]”. O autor enfatiza ainda que aprendizagem e desenvolvimento estão presentes na vida da criança desde o seu nascimento bem como a relevância da interação da criança com o adulto, evocando que “[...] a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que consegue fazer sozinha”.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em três momentos: 1) revisão sistemática sobre a temática formação continuada para professoras da Educação Infantil; 2) análise documental, a partir de das propostas

nacional e local; 3) pesquisa de campo, por meio de observação dos processos formativos do ano de 2022 na RME/JP e entrevista semiestruturadas com dez (10) professoras que atuam em quatro (4) Centros Municipal de Educação Infantil (CMEIs) atendendo crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Inicialmente foi realizada a revisão sistemática nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com a finalidade de buscar estudos e resultados de outras pesquisas na área da formação continuada na área da Educação Infantil, tendo como descritores: Políticas de Formação, Políticas de Formação Continuada, Educação Infantil e Diretrizes da Formação.

Com a finalidade de identificarmos os marcos legais que norteiam a formação continuada, realizamos também, uma pesquisa documental a partir dos documentos oficiais em nível nacional e local uma vez que esse tipo de pesquisa apresenta elementos relevantes, contribuindo para objeto desta pesquisa.

A pesquisa documental ocorreu com dois vieses, sendo um de maneira ampla, contemplando documentos oficiais que trataram da formação continuada, em nível nacional, (Leis, Decretos, Resoluções, Emendas, Planos, dentre outros) e documentos locais, com foco nos processos formativos da RME/JP. Os documentos pesquisados serviram como subsídios para fundamentar o estudo em tela

Para analisar os documentos usamos como âncoras, as discussões acerca das políticas nacionais e locais, autores que se debruçaram sobre a Política de Formação Continuada, entre eles, Dourado, 2016; Ciavatta e Ramos, 2022; Pochmann, 2017; Imbernón, 2005; Farias e Sales 2012.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro (4) CMEIs da RME/JP, que atenderam aos critérios estabelecidos: 1) CMEIs que atendem crianças de seis meses a cinco anos e onze meses; 2) CMEIs que dispõem de Projeto Político-Pedagógicos (PPP) atualizado; 3) CMEIs com professoras que participaram da formação continuada da RME/JP no período de 2016 a 2021 da Educação Infantil; 4) CMEIs com professoras que estavam participando da formação continuada no ano de 2022.

Realizou-se entrevistas semiestruturadas com as professoras, e observamos os processos formativos da RME/JP de setembro a dezembro de 2022, utilizando como instrumento de registro o diário de campo.

#### Considerações finais

Iniciamos as considerações finais, sinalizando que é o começo de muitas outras discussões a serem tratadas no âmbito da RME/JP, expressando que pelos estudos realizados no âmbito da formação continuada a rede precisa avançar no sentido de definir processos formativos que de fato garanta as professoras o direito a formação continuada, ancorada nos documentos oficiais em nível nacional e local, percebido quando dos estudos realizados ao longo da pesquisa e da análise dos dados.

Após a análise dos dados, constatamos o desmonte das políticas públicas anteriormente conquistadas, garantidas nas leis CF/1988; ECA/1990; LDBEN/1996; DCNEI/2009; PNE/2014, conquistadas duramente. Dentre os retrocessos elencamos a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as alterações nos artigos da LDBEN/1996 e a construção e publicação da BNCC/2017, dentre outros que de certo modo fragilizaram as políticas públicas da educação.

No campo da Educação Infantil da RME/JP, os processos formativos foram desenvolvidos por fundação, instituições de nível superior privada, que passaram por processos licitatórios, parceria com o governo federal, em parceria com a UFPB, todos apresentando fragilidades do ponto de vista da garantia da formação continuada das professoras, pois não conseguiram ampliar as discussões acerca das demandas da educação, lançando olhares mais aprofundados sobre as concepções de criança, infâncias, desenvolvimento infantil, aprendizagem, cuidar, educar e brincar, agregando a esses pontos a inclusão social. Nesse sentido, é necessário não somente a garantia de processos formativos, mas de formação contínuas que tenham como foco a criança e suas especificidades.

A presença de empresas privadas e fundações a frente dos processos

formativos da RME/JP apontaram o quanto esses processos foram fragilizados, pois a partir da análise das entrevistas, vimos que as professoras apresentaram dificuldades em discorrer sobre os processos ocorridos nos anos em que ocorreram (2016-2020). Ainda percebemos que referente a parceria PMJP/UFPA, as professoras externaram nas entrevistas que a formação contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas docentes, no entanto, faltou propriedade das professoras no sentido de fazer a relação teoria-prática. Ainda visualizamos a ausência de aspectos que tratem da inclusão social, necessária, para atender as demandas dos CMEIs.

Percebeu-se que as formações ocorridas a partir do recorte temporal (2016-2022) indicando que há incidência das políticas nacional e local, mas com poucas articulações entre elas.

#### REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes(Organização). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ANGOTI, Maristela. Para que, para quem e por quê? 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.
- BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO. Maria Aparecida Valentim. Educação infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. CF. Presidência da Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Diário oficial da união, 05 de out de 1998.
- BRASIL. LDB. Presidência da República. Casa Civil. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL.DCNEI. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Resolução MEC/CNE/CEB nº5/2009.
- BRASIL. PNE. Congresso Nacional, - Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União,Brasília:DF,2014.
- BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.2017

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. Campinas, 2008.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

ESTADO DA PARAÍBA. Plano Estadual da Educação da Paraíba (2015-2025), Lei 10.488 de 23 de junho de 2015

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Campinas-SP, Especial. 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola - Dossiê: PNE 2014-2014: desafios para a educação brasileira*, v. 8, n.15, jul./dez. Brasília, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

JOÃO PESSOA. Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. Sistema Municipal de Ensino. Lei nº 8996/1999.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, Marcio. Os acontecimentos políticos de 2016 alteraram a correlação de forças internas, bem como descortinaram outro horizonte de submissão externa, convergente com a posição dos Estados Unidos. *Educ.Soc.*, Campinas, v.38, nº.139, p.309- 330, abr./jun. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1896-1934). A formação social da mente. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O REGISTRO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE

## Um caracol

*Izolda Maria Batista*<sup>329</sup>

Resumo: Este estudo tem como foco central relatar a prática pedagógica da autora, por meio da construção do registro. Trata da experiência que está acontecendo no respectivo ano letivo, num Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo, na docência com crianças da turma denominada de minigrupo II, que corresponde à idade de 3 e 4 anos, composta por 18 crianças, num bairro da zona leste da cidade de São Paulo. O registro vem acontecendo diariamente e tem permitido a reflexão sobre a prática, o trabalho em parceria com a coordenadora pedagógica e as devolutivas das crianças (feitas por meio de registros fotográficos, das falas e indicativos nas brincadeiras e outras interações). Além disso, o exercício cotidiano da escrita é atrelado à pesquisa e estudos sobre a prática, embasados em teorias e pesquisas do campo. Dentre esses, destacam-se: Borges e Alcântara, pesquisadores desse campo, Valverde e Mello tradutoras e organizadoras da obra “Documentar: um novo Olhar” (2021) e Alfredo Hoyuelos, com sua obra “A ética no

---

<sup>329</sup> Pedagoga formada pela Fundação Santo André (2000). Especialista em Educação Infantil pela Universidade de São Paulo (2011). Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal São João Del-Rey (2012). Mestrado (2017) e doutorado (2022) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora na Rede Municipal de São Paulo.

pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi” (2021). E também a legislação vigente, como o Currículo da Cidade (2019), a Normativa nº 01, sobre registros na educação infantil 2ª edição (2022). A metodologia adotada tem como base o registro diário e, semanalmente, a elaboração de um relatório reflexivo elaborado a partir dessa construção cotidiana. O mesmo material é compartilhado com a Coordenadora Pedagógica, que realiza suas contribuições. Uma prática de ação, reflexão, ação.

Palavras-chave: Formação de professores, registro pedagógico, coordenação pedagógica, criança, educação infantil.

### Introdução

Estudar a própria prática exige disciplina, respeito e sinceridade consigo mesmo, acima de qualquer outra expectativa. Além disso, deve responder às demandas da educação pública, respeitando os direitos das crianças e compreendendo a grandeza do fazer no cotidiano da educação infantil. Registrar o fazer implica compreender o como está se fazendo o trabalho, isso não é um exercício tão simples, mas fundamental para se avançar na melhoria das práticas pedagógicas.

Essa prática me tem ensejado refletir a respeito de meu trabalho com as crianças: estou de fato ouvindo-as? Estou atendendo a suas solicitações explícitas e implícitas? A pedagogia participativa - na qual o Currículo da Cidade está pautado - orienta para a escuta e, em minha prática, o faço? Pois, conforme Alfredo Hoyuelos:

Nas diferentes formas de escutar, complementares e transdisciplinares (“As cem linguagens das crianças”), Malaguzzi e as escolas de Reggio privilegiaram, entre outras, a escuta das palavras das crianças e de seus processos e produtos gráficos. (Hoyuelos, 2021, p. 165).

O exercício de fazer o planejamento e o registro diário - dentre outras questões - têm me provocado a refletir com o olhar para as dicas que as crianças dão e conseqüentemente tendo elas como centro. Nesse sentido, muitas rotas são alteradas para buscar responder ao máximo de fidelidade aos interesses das crianças, buscando provocá-las também para novas pesquisas.

A construção do registro diário e, num segundo momento, a elaboração de um texto mais detalhado, buscando respostas para algumas questões: a sistematização da prática, a reflexão sobre ela e a reorganização do plano de trabalho para tentar atingir os objetivos



da educação infantil, observando os avanços e as dificuldades em seu desenvolvimento. Além disso, também há as minhas questões como professora e as das crianças: aqui são dois grandes campos. O foco é o exercício de colocar as crianças como protagonistas. Há, ainda, um outro aspecto: trata-se da construção - em parceria com a coordenadora pedagógica. Pois, como diz Nóvoa (2023), a educação é uma ação de relações humanas, e por isso ela nunca será substituída pela tecnologia. Essa parceria com a coordenadora pedagógica decorre do fato de que, além de acompanhar o planejamento, a prática viva no cotidiano, ela tem a oportunidade de conhecer o trabalho por meio do registro e, assim, fazer suas considerações, provocando sempre a melhoria do fazer pedagógico, outras horas destacando os pontos que considera bons etc.

Valverde e Mello nos dizem que

Quase se poderia dizer que documentar é uma prática inerente à pedagogia que se constrói a partir da realidade, que valoriza e se surpreende com a forma como as crianças aprendem e as descobertas que fazem no dia a dia (Valverde e Mello, 2021, p. 13).

De fato, em minha trajetória profissional como professora sempre fiz registros, mas nem sempre com escrita apropriada, como venho realizando de uns tempos para cá. Apropriando-me do meu trabalho docente, de certa forma vou rompendo a fragmentação que se alastra na educação. A parceria com a coordenadora pedagógica, é outro fator central e que exige confiança e respeito de ambas, bem como, o conhecimento do trabalho, uma concepção de educação infantil afinada. Isso pode parecer óbvio, mas não é. Esse assunto merece ser melhor explorado, situação que ficará para outra oportunidade.

A forma como vem sendo realizado o trabalho pedagógico, na construção da documentação, foram separados por categorias, estas sendo:

O planejamento pedagógico

É feito semanalmente e vai sendo reajustado no decorrer dos dias, de acordo com as demandas do grupo e os imprevistos que acontecem.

A ação direta das crianças sobre o contexto

As crianças organizam<sup>330</sup>. Dão dicas de outras possibilidades. Demonstra interesse por alguns assuntos. Por exemplo, uma criança ficou vivamente curiosa a respeito das sementes e de como nascem as plantas. Com isso, introduzimos no planejamento uma diversidade de ações: já temos a batata doce na água criando raízes, as folhas de suculentas crescendo, o caroço de abacate, as mudas de plantas que foram plantadas, as sementes de feijão e temperos. Alguns desses itens plantamos, outros colocamos num espaço da sala para observação e acompanhamento dos seus crescimentos e outros desdobramentos, incluindo, quando as sementes secam.

A observação e reflexão da ação docente realizada pela própria

A partir da ação das crianças e nos momentos de elaboração da documentação/registo, percebe-se a necessidade de buscar autores que subsidiem a escrita. Com isso, ocorre a reflexão sobre a prática, e voltamos para revê-la e fazer as devidas alterações. É um processo de tomada de consciência que impulsiona o/a profissional, e que dele/a exige mudanças, para que se vá construindo um novo modo de trabalho.

A prática do fazer o registo diário

O registo é feito diariamente, ainda que em formato de rascunhos, anotações rápidas, feitas em diversos momentos do dia (sempre tenho um bloco de papel no bolso e uma caneta para tentar anotar as falas das crianças, a observação realizada e o que precisa ser alterado...). Isso a partir das pautas de observação. Nem sempre é fácil e às vezes as coisas se perdem. Mas esse exercício é muito importante e se aprende a registrar. É motivador, centrar o olhar no fazer das crianças. Outros fatores que muitas vezes parecem sem significado, ao ser 'passado a limpo' evocam as situações e já permite o aprofundamento da reflexão, quando podem ser revelados elementos aparentemente pouco importantes.

---

<sup>330</sup> Muitas vezes as crianças apresentam olhares diferentes sobre o assunto tratado e isso provoca mudanças no planejamento, como no caso das agendas.

A fotografia ajuda também a lembrar. As filmagens, gravações são recursos que complementam o bojo dos materiais para facilitar e manter o mais fiel possível o vivido. Segundo a legislação municipal

Os registros pedagógicos precisam comunicar o percurso e o processo das experiências vividas nas interações entre bebês/crianças e adultos, bebês/crianças, para famílias/responsáveis e para todos os educadores (nos momentos de formação permanente). Por esta razão, o papel da equipe gestora é fundamental para orientar, acompanhar e auxiliar o processo da elaboração dos registros pedagógicos. (São Paulo, 2022, p. 19).

A conclusão do texto, com a fundamentação teórica, me ajuda a estudar e a lembrar autores, corroborando com a ação, reflexão e ação. Tal prática em parceria com a Coordenação pedagógica, que também amplia o olhar para o cotidiano e mais especificamente sobre uma turma específica de crianças e o trabalho de uma professora.

O registro mais alargado

O texto - que vai ser construído no decorrer da semana - no final se realiza com o fechamento, acrescentando teorias, resgatando outros momentos da história do grupo e das observações da Coordenadora Pedagógica. Nascendo um material, que além de servir para contar a história, está sujeito às críticas, reflexões do trabalho docente.

A parceria com a coordenadora pedagógica

As devolutivas da Coordenadora pedagógica, após ler os registros.

*“Gostei muito da forma como você realiza seus registros, observo que escreve com a alma, com delicadeza e sensibilidade. É isso que nos falta ... desengessar ações e o fazer por fazer.”*

*“Fica a sugestão de escrever mini histórias sobre esses ricos momentos que as crianças vivenciam, elas poderão fazer parte dos relatórios de aprendizagens.”*

*“O foco da sua observação em relação aos livros foi muito interessante, e vai de encontro com o que pedem as documentações vigentes. Não é necessário fazer uma roda de leitura para apreciar livros (todos ao mesmo tempo).”*

*“Deixo a você uma reflexão: Estamos proporcionando o brincar livre para as crianças respeitando seus interesses? ”*

*Ótimas reflexões acerca dos novos encaminhamentos e intervenções. Você organiza o espaço com intencionalidade e isso se reflete no comportamento das crianças e revela sua concepção de infância. Como discute o Currículo*

*Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a), o espaço é também educador dos bebês e das crianças.*

*Em relação às fotos dos Povos Originários, sugiro que elas façam parte do acervo da sala de forma permanente, você pode também incluir outras etnias, abrindo espaço para diversidade de forma cotidiana.*

*Destaco a proposta com o papel crepom, o quanto ela rendeu e principalmente o fato de as crianças terem tempo para explorar diversas possibilidades de um material teoricamente tão simples aos olhos dos adultos.*

A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível. A relação humana é tão importante que não consigo imaginar que a educação possa ser feita de forma totalmente virtual, a distância (Nóvoa, 2023, pp. 22-23).

E ele ainda acrescenta:

Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros (Nóvoa, 2023, p. 23).

Alcântara afirma que

A ação coordenadora precisa ser norteada em sua essência na busca de relações e atitudes que profissionalizem os afazeres docentes (Alcântara e Borges, 2022, p. 280).

O planejamento seguinte corresponde aos encaminhamentos realizados a partir da devolutiva das crianças

Por meio da manifestação de seus interesses, as crianças dão pistas de como estão realizando suas experiências. Essas pistas são fio condutor do trabalho, ainda que também tenhamos a documentação (carta de intenções) a ser seguida.

Um aspecto muito importante também é a visão da família a respeito do desenvolvimento das crianças e que de certo modo também contribui para as ações do planejamento e outros aspectos da documentação pedagógica.

Conclusão

A escrita do cotidiano é uma poderosa ferramenta, tanto para rever a prática, como para perceber a construção realizada e as inúmeras possibilidades de crescimento das crianças e do docente.

Escrever é um aprendizado que pode acarretar muita satisfação, pois é possível visualizar o trabalho docente, embora, seja ação que muitas vezes fica perdida ao longo do caminho. Às vezes essa prática se compara com organizar uma arte, que se encontra dividida por partes. Ao agrupar as partes temos a ideia do todo.

A construção da parceria com a Coordenadora Pedagógica sem dúvida é fundamental para motivar a concretização da escrita e seu aperfeiçoamento. Isso vai acontecendo no decorrer do processo, durante o qual os vínculos se estreitam. No campo da subjetividade, é aspecto muito importante, que repercute e se desdobra na prática pedagógica de ambas. Percebo que minha CP também se motiva com sua participação em minhas construções. Ou seja:

A prática do registro também possibilita mais confiança no fazer docente e chega a atingir outros atores.

“A educação serve para libertar o futuro.” (Nóvoa, 2023)

#### Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, C. R. e BORGES, A. L. Diário de bordo: instrumento de transformação de professores e gestores da educação básica. – 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2022.

HOYUELOS, A. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. – 1.ed. – São Paulo: Phorte, 2021.

LARRUBIA, V. e MELLO, S. A. Documentar: um novo olhar. Tradução de Sônia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NÓVOA, A. Professores: libertar o futuro. – 1. Ed. – São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica – “Currículo da Cidade: Educação Infantil”. SME/COPED, p.224: il. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. SME/COPED, 80 p.: il. – 2. Ed. – São Paulo: 2022.

# UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ítalo Butzke<sup>331</sup>  
Andréia Regina de Oliveira Camargo<sup>332</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## Resumo

Este trabalho, que é uma pesquisa em andamento no Doutorado em Educação, tem como tema a criação docente na Educação Infantil e visa trazer à luz os percursos criativos dos registros e da elaboração das documentações pedagógicas, com foco nas formações estéticas das/os professoras/es da Educação Infantil. Para fundamentar e justificar sua relevância, além de encontrar e analisar escritas que pudessem contribuir com a pesquisa inicial, foi realizado o mapeamento sistemático das produções acadêmicas publicadas nas plataformas Scielo e CAPES, que realizam divulgação de produções

---

<sup>331</sup> Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba - italobutzke@estudante.ufscar.br

<sup>332</sup> Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba - andreiacamargo@ufscar.br

científicas.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Educação Infantil.  
Mapeamento sistemático.

### Introdução

As práticas pedagógicas na Educação Infantil têm como eixos as brincadeiras e interações (Brasil, 2009), nas quais as experiências, as diferentes linguagens da Arte convidam as crianças, desde os bebês, a investigar, criar, explorar e descobrir a si mesmas e o mundo que as rodeia. Por isso, entendemos que essas ações são entrelaçadas, porque alargam as fronteiras dos campos do conhecimento e desenvolvem conexões entre elas. Para tornar possível esta realidade na escola da infância, é preciso que a professora e o professor seja um(a) pesquisador(a) permanente, mantendo sua formação contínua para que, assim, diversifique as possibilidades no campo da ciência, amplie o repertório estético/artístico/poético, crie e organize os espaços de maneira que propiciem outras investigações, descobertas e experiências. Precisa-se, também, constituir mecanismos de registros que irão compor a documentação pedagógica, permeada pelas diferentes linguagens, os quais nos apresentará os processos criativos, investigativos e os indícios de aprendizagens das crianças, da mesma forma, possibilitará a avaliação do Projeto Poético Investigativo, mapeando os caminhos que as crianças, professoras e professores decidiram percorrer e aqueles que ficaram traçados somente no campo das intenções.

Em encontro a essa realidade, este trabalho, que é uma pesquisa em andamento no Doutorado em Educação, visa analisar os processo criativos das documentações pedagógicas na Educação Infantil, focando nas formações estéticas das professoras e professores. Com as diretrizes propostas e a realidade do cotidiano escolar, vem à tona os seguintes questionamentos: quais foram os lugares e como ocorreu a formação estética das/os professoras/es da Educação Infantil? Além disso, como a formação estética impacta em suas práticas e, sobretudo, na criação e elaboração dos registros e documentação pedagógica com/para as crianças? A partir dessa pergunta, buscamos autoras/es relacionadas/os às pesquisas em documentação pedagógica, formação de professores, formação

estética, arte, educação infantil e processo de criação, a fim de interligar fundamentos teóricos bibliográficos com as narrativas sobre as formações estéticas de professoras e professores que atuam na Educação Infantil.

Então, por meio da pesquisa-experiência, buscamos nas práticas que emergem do chão da escola da infância, acompanhando professoras e professores nos cotidianos, experienciar os processos de criação destes registros, assim como sua curadoria para a elaboração da documentação pedagógica. Compactuamos com Patrícia Luana Oliveira (2015), quando diz que na

[...] figura do estrangeiro encontrei o modo de me lançar na experiência da pesquisa que eu me dispus a participar. Percebi que o estrangeiro não é aquele que sai de um lugar e chega a outro, e sim, aquele que se coloca a caminhar, que trilha um percurso. (OLIVEIRA, 2015, p. 24)

Com isso, buscaremos caminhar por essas trilhas que a pesquisa-experiência propicia, a fim de analisar as formações estéticas, formais e informais das educadoras e educadores, bem como se essas formações impactam nos registros, criação e a curadoria dos elementos que compõem a documentação pedagógica.

Mas, para fundamentar a importância desta pesquisa, assim como ampliar o referencial teórico sobre o tema abordado, foi realizado o mapeamento sistemático, para isso, foram utilizados os strings<sup>333</sup> de busca “*documentação pedagógica*” AND “*educação infantil*” nas plataformas Scielo e CAPES, que divulgam produções acadêmicas, e os resultados foram organizados em gráficos e quadros, com o intuito de facilitar a visualização.

Com o objetivo de encontrar a maior quantidade possível de publicações disponíveis sobre documentação pedagógica na educação infantil, optamos em não aplicar qualquer filtro para recorte temporal. Vale ressaltar, contudo, que durante as buscas, as

---

<sup>333</sup> Strings de busca significa fracionar o seu tema em várias palavras-chave.



plataformas em questão não demonstraram estabilidade, pois divergiam nos resultados apresentados quando a pesquisa era feita em datas diferentes. Ainda assim, notou-se que as produções encontradas baseiam-se em aspectos de avaliação do desenvolvimento das crianças, reflexão da prática docente e formação e ampliação de repertório estético, passando ainda por publicações voltadas à inclusão de crianças com deficiência nas documentações, sendo parte delas oriundas das pesquisas de mestrado e doutorado em educação.

#### Desenvolvimento

Visando encontrar publicações que pudessem orientar caminhos e/ou preenchimentos de lacunas sobre as pesquisas referentes a documentação pedagógica na educação infantil, com foco na formação estética das professoras e professores, foi realizado, conforme mencionado, o Mapeamento Sistemático. Este, por sua vez, teve como objetivo auxiliar na “revisão ampla dos estudos primários existentes em um tópico de pesquisa específico que visa identificar a evidência disponível neste tópico.” (FALBO, 2017, p. 01)

Desse modo, foram efetuadas pesquisas em dois sites de buscas de produções acadêmicas, nos quais apresentaram divergências quando a pesquisa era realizada em datas diferentes, conforme mostra o quadro 1. Neste mesmo quadro, também é possível verificar os *strings* que foram aplicados, se trata de busca avançada ou comum, data da pesquisa e a quantidade de publicações encontradas em cada fórmula.

Nota-se, ainda, a disparidade de resultados, quando comparado entre as datas 13 e 25 de abril e 2 maio de 2023. Vale ressaltar que as publicações encontradas no Scielo também estavam presentes na plataforma CAPES.

Quadro 1 - Quantidade de publicações encontradas nos buscadores escolhidos.

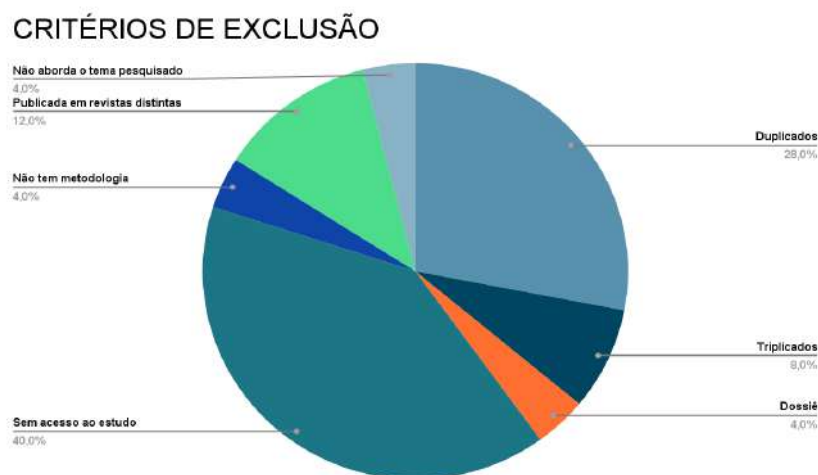
Buscador	Busca avançada?	Strings de busca	Quantidade de publicações
CAPES	Sim	"Documentação pedagógica na educação infantil" AND "Formação estética" AND "Formação de professores" AND "Criação"	1
CAPES	Sim	"Documentação pedagógica" AND "Educação Infantil" AND "Processo criativo" AND "Arte"	0
CAPES	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação infantil"	17 (no dia 13 de abril), 16 (no dia 25 de abril) e 50 (dia 2 de maio)
CAPES	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação Infantil" AND "Estético"	5
CAPES	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação Infantil" AND "Estético" AND "Arte"	0
CAPES	Não	"Documentação pedagógica" and "Educação Infantil" and "Arte"	0
CAPES	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação Infantil" AND "Formação de professores"	0
CAPES	Não	Criação Docente	5
SCIELO	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação infantil"	5 (no dia 13 de abril), 4 (no dia 25 de abril) e 5 (dia 2 de maio)
SCIELO	Não	"Documentação pedagógica" AND "Educação infantil" and "Estético"	1
SCIELO	Não	"Documentação pedagógica"	4

Fonte: Produção própria.

Devido à quantidade reduzida de publicações encontradas, não foi adotado critério de inclusão, pois todas foram consideradas<sup>334</sup>. Dessa forma, após aplicar os critérios de exclusão, restaram 25 publicações para serem analisadas, como explicado no gráfico 1.

<sup>334</sup> Na realização de um mapeamento sistemático, aplica-se critérios de seleção para escolha dos estudos relevantes. Um deles é o critério de inclusão, que como o próprio nome sugere, é oposto ao critério de exclusão, e utilizado para definir quais produções serão incluídas no levantamento. O critério de inclusão pode ser aplicado a partir de diversos fatores, por exemplo, o recorte temporal.

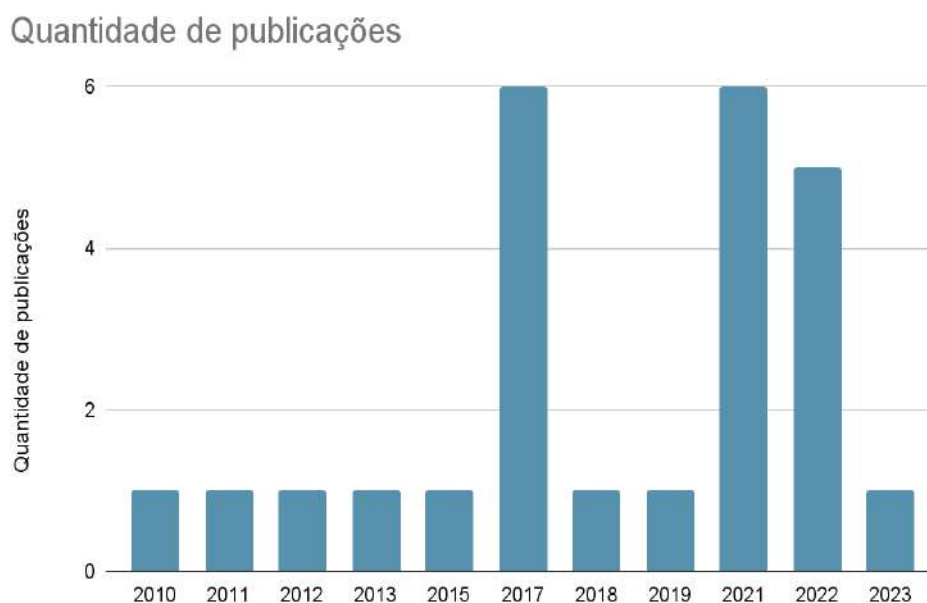
Gráfico 1 - Critérios de exclusão.



Fonte: Produção própria.

No gráfico 2, podemos verificar em quais anos foram publicados os textos e a quantidade de produções analisadas. Nas pesquisas repetidas, mas que foram publicadas em diferentes periódicos e anos, optou-se pela mais recente.

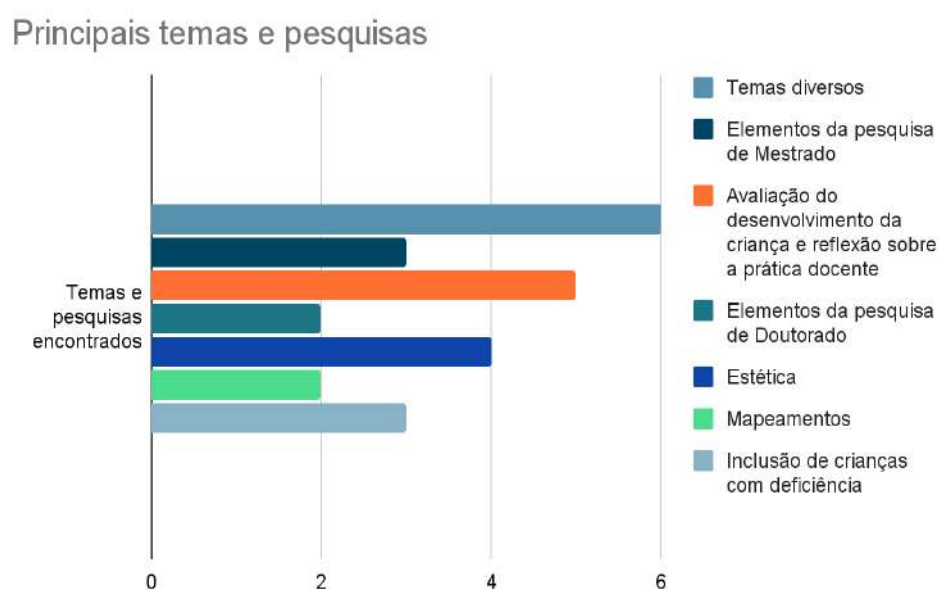
Gráfico 2 - Quantidade de artigos e os anos de suas publicações



Fonte: Produção própria.

Para melhor compreensão acerca das produções, estas foram categorizadas por temas e tipos de pesquisas, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Principais temas e pesquisas.



Fonte: Produção própria.

Quando se trata da metodologia, a abordagem de todas as publicações são de cunho qualitativo, que trata-se de:

(...) estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, sendo chamado de Interpretacionismo. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico como, por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros. (OLIVEIRA, 2008, p. 03)

No quadro 2, são expostos os procedimentos metodológicos aplicados, bem como a proporção em que foi encontrado e em quais publicações. Vale ressaltar que as numerações expostas na coluna “*quais publicações*” tem o intuito de indicar quais artigos

apresentaram mais de um procedimento metodológico, e não para identificar as produções acadêmicas analisadas.

Quadro 2: procedimentos metodológicos

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	QUANTIDADE	QUAIS PUBLICAÇÕES
Pesquisa de campo	1	1
Pesquisa bibliográfica	15	2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 20; 24
Pesquisa documental	7	2; 9; 11; 13; 18; 22; 25
Pesquisa etnográfica	1	2
Pesquisa participante	8	4; 5; 6; 8; 12; 19; 20; 21
Pesquisa-formação	1	5
Estudo de caso	1	11
Pesquisa com survey	1	23

Fonte: Produção própria.

Ao realizar o mapeamento sistemático, ainda que limitado a dois sites de pesquisa, nota-se a importância deste recurso, já que o mesmo apresenta uma visão alargada das produções acadêmicas sobre o objeto de pesquisa em questão. Um exemplo disso é que, ainda que tenha dado ênfase a todos os temas das publicações analisadas, foram encontradas somente quatro pesquisas que abordaram a temática “estética”. Entretanto, entre elas, nenhuma focou na formação estética das professoras e professores da educação infantil.

### Conclusão

Visto o aumento considerável na quantidade de publicações apresentadas nas plataformas pesquisadas, conclui-se, neste primeiro olhar analítico, que o tema Documentação Pedagógica na Educação Infantil está em crescente ascensão, mas ainda requer

ampla discussão, pois as produções sobre formação docente, principalmente com foco na estética, demonstram-se reduzidas, deixando lacunas acerca da prática. Então, nota-se, enfim, a importância da pesquisa aqui apresentada, justificando, também, a relevância do objeto pesquisado no doutorado em educação.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMARGO, Fátima. O ser consciente do enredo social e a superação do efêmero. In: WELFORT, Madalena Freire. (Org.) Observação - Registro - Reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/440>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

FALBO, R. A.; SOUZA, E. F.; FELIZARDO, K.R. Mapeamento Sistemático. In: FELIZARDO, K. et al. (Org.). Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Editora Ltda, 2017. p. 79-98.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina T. L.; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p214>> Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 19 abr. 2023.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. Relatórios de minorias com crianças e imagens : contornos de uma pesquisa margarida. Dissertação de Mestrado. UNESP - Rio Claro, 2015.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Falvie; SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com

crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 25, n. 02, p. 270-290, 2014. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

WELFORT, Madalena Freire. *Observação - Registro - Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

# CIRCUITO FORMATIVO AÇÃO CRECHES CRIA

*Jádina Inácio da Rocha Castro*<sup>335</sup>

*Marcia Susana Gonçalves Lima*<sup>336</sup>

Trabalho financiado pela: Secretaria Extraordinária da Primeira Infância

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação.

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

Este relato de prática tem como objetivo apresentar o processo formativo para equipes técnicas que atuam com a educação infantil nos municípios alagoanos que possuem unidades educacionais do Programa Creches Cria. O circuito formativo é desenvolvido pela gerência de educação da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância visando apoiar as equipes técnicas municipais no âmbito da gestão e pedagógica das referidas unidades. A ação se desenvolve mediante a compreensão de que o processo formativo com profissionais da educação para assumir o caráter permanente e

---

<sup>335</sup> Pedagoga (UFAL), Especialista em Formação para a Docência (CESMAC). Técnica pedagógica da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância, Maceió, Alagoas. Contato: [jadinaplanmcz@gmail.com](mailto:jadinaplanmcz@gmail.com).

<sup>336</sup> Pedagoga (UFAL), Mestre em Educação (UFAL). Técnica pedagógica da Secretaria Extraordinária da Primeira Infância, Maceió, Alagoas. Contato: [marciasglima@gmail.com](mailto:marciasglima@gmail.com).



continuado precisa ter uma regularidade de estudos, discussões e reflexões que subsidiem diferentes práticas que orientem também a política educacional, pois precisam estar amparadas por estruturas que garantam o acompanhamento e avaliação das ações formativas e práticas profissionais, ou seja, acompanhar e avaliar não apenas, a ação formativa, mas os desdobramentos do processo que necessita da institucionalização e garanta a formação em serviço. Assim, o circuito se desenvolveu com encontros mensais, calendário e temáticas específicas e complementares. Foi constatado que, nos encontros há uma participação mensal de mais de 80% do grupo representativo, já o aproveitamento do estudo foi percebido com a aplicação de pré-teste e pós-teste com identificação de que a ação tem promovido uma ampliação do arcabouço teórico, conceitual e prático, com evidências relacionadas as ações de visitas técnicas, encontros formativos nas unidades educacionais e registro das práticas docentes. A maior dificuldade reside em garantir a participação presencial e aponta para a necessidade da efetivação de uma política de formação em serviço nos municípios alagoanos. Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação continuada. Circuito formativo. Creches Cria.

### Introdução

A política para a primeira infância em Alagoas no âmbito do governo estadual vem assumindo delineamentos específicos desde 2015 abrangendo ações que se estendem para os municípios alagoanos promovendo demandas referente ao aumento de cobertura de matrícula em creche e pré-escola, gestão e efetivação dos direitos das crianças a partir da entrega de espaços educativos e oferta de apoio técnico pedagógico às secretarias municipais de educação dos municípios.

Um dos dispositivos legais que orientou, principalmente a parceria com os municípios, foi o cumprimento de metas nos planos estadual e municipais de educação, uma vez que, apresenta metas, estratégias e prazos decorrente de demandas, necessidades e anseios da população alagoana. O referido documento possibilita, em regime de colaboração, ações conjuntas envolvendo Estado e municípios, sendo esse o caminho trilhado em Alagoas - o diálogo, a estruturação e efetivação de políticas públicas para a promoção do protagonismo de bebês, crianças e profissionais da educação em prol da construção de uma oferta da Etapa da Educação Infantil forte e embasada nas

normativas nacionais, buscando garantir o pleno desenvolvimento infantil com qualidade e identidade territorial.

O Programa Criança Alagoana (CRIA), Política Pública de caráter intersetorial do Estado de Alagoas, instituído pela Lei Estadual Nº 7.965, de 09 de janeiro de 2018, já nasce com o compromisso de o binômio cuidar/educar. Com um formato intersetorial, o Programa propôs a integração das ações no âmbito da Saúde, Educação e Assistência e Desenvolvimento Social, visando a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância levando em consideração a família, o contexto de vida e o território, garantindo direitos de nossos bebês e crianças.

Em 2022, quando foi aprovada a Lei Delegada nº 48, de 30 de dezembro de 2022 instituindo a Secretaria de Estado Extraordinária de Primeira Infância (CRIA) que segue em 2023 coordenando essa política estadual e no seu organograma traz as demandas e ações educacionais dentro de uma estrutura estratégica educacional denominada gerência de educação (responsável por propor e coordenar ações no âmbito da política para a educação infantil). O campo de atuação da referida gerência é de articulação, fomento e apoio em parceria com outras secretarias da rede estadual, redes municipais e instituições que integram a política de atendimento a bebês e crianças com o propósito de fortalecer o trabalho colaborativo e complementar por meio da intersetorialidade. O trabalho envolve apoio à gestão das ações educativas, principalmente, das secretarias municipais, com fomento ao protagonismo profissional de técnicos e docentes que atuam com a referida etapa educativa, bem como, o protagonismo das crianças enquanto representação de suas localidades.

As ações e projetos se desenvolvem buscando a estruturação do tripé: formação, produção e acompanhamento. A formação para os profissionais da educação, produção de material bibliográfico que auxilie na compreensão dos processos e orientem estudos, monitoramento e acompanhamento dos indicadores e assim, viabilizem novos planejamentos. Até o momento, o processo formativo é destinado aos municípios que possuem unidades educacionais Creche Cria, um equipamento educacional idealizado e

construído pelo governo do Estado e entregue à administração municipal mediante parceria previamente instituída.

A gestão e práticas educativas são orientadas por meio do Circuito Formativo Ação Creche Cria realizado com uma representação municipal, ou seja, profissionais que atuam nas secretarias municipais com a educação infantil e um profissional que atua na gestão da unidade educacional. O circuito envolve encontros mensais presenciais e o planejamento com temáticas e datas para o ano de 2023 foi previamente apresentado aos municípios visando a organização pessoal e profissional, como estratégia de garantir a participação dos envolvidos.

#### Governança e gestão do circuito formativo

O circuito foi assim denominado tendo como premissa, temáticas que proporcionam estudos que se desdobram de forma integrada e complementar, ou seja, embora cada encontro seja conduzido por uma temática específica, as abordagens se integram às discussões anteriores e se conectam a cada encontro a ser promovido. Formativo caracteriza o envolvimento de profissionais que atuam com as unidades educacionais impulsionando a relação entre teoria e práticas, estruturado a partir da homologia de processos a partir de uma governança em consonância com a legislação, para o apoio à gestão, principalmente nos municípios pela competência do governo estadual conforme o art. 11 da LDB 9.394/96 na oferta da educação infantil.

O circuito formativo se apoia em uma metodologia ativa com acompanhamento pedagógico, uma vez que, viabiliza não apenas o monitoramento, mas o acompanhamento e diálogo com as realidades educacionais permitindo um fluxo reflexivo, contínuo e crescente do trabalho.

O fluxo por meio da homologia de processos está a serviço da descentralização e, ao mesmo tempo, amplitude do processo formativo, com envolvimento de diferentes instâncias e profissionais que atuam no governo estadual, secretaria municipal de educação e instituições educacionais. A proposta metodológica sugere

integração entre as redes de ensino, transita pela investigação e práticas com possibilidades de troca de experiências a partir de um arcabouço teórico sobre currículo e desenvolvimento infantil estruturado numa perspectiva de gestão compartilhada, registros e elaboração/revisão de propostas e documentos já existentes no cotidiano pedagógico na etapa em questão.

A Homologia de processos foi criado por Donald Schon<sup>337</sup> (2000), e segundo Alarcão (1996) propõe a vivência formativa com os processos a serem implantados, pois o fluxo vivenciado no circuito envolve diferentes equipes técnicas e pedagógicas.

A ação formativa tem uma estrutura colaborativa em que cada parte envolvida assume um papel importante e necessário para que a metodologia de trabalho alcance resultados favoráveis. Para tanto, cabe à equipe da gerência de educação a realização dos processos formativos em âmbito estadual, a multiplicação cabe às equipes técnicas municipais e as vivências decorrerão das suas interações com coordenadores pedagógicos dos CEIs CRIA a serem registradas como evidências dos fluxos com olhar cuidadoso para os diferentes contextos reais, as possibilidades de interferências e os possíveis indicadores que orientarão os próximos passos.

A gestão compartilhada está instituída pela responsabilização dos diferentes entes para a efetivação dos encontros, a garantia da participação dos envolvidos e implantação de fluxos associados ao processo, planejamento e acompanhamento possibilitando a gestão ativa na tomada de decisões.

O registro dos processos se configuram como evidências e ocorrem por meio de fotos, vídeos, lista de frequência, relatórios e banners compartilhados com a equipe estadual mediante pastas em e-mail específico de livre acesso livre acesso ao responsável no município e equipe estadual permitindo a identificação dos fluxos, inovações, dificuldades e avanços.

### O Circuito Formativo

---

<sup>337</sup> Donald Schön (1930-1997) é um teórico que marcou o campo da educação em nível internacional, principalmente através da ideia do “profissional reflexivo” (1983) com grande influência no campo da educação e das políticas educativas.

O processo que envolve o circuito formativo Ação Creches Cria envolve especificamente os profissionais da educação que atuam com os CEIs que começaram a ser entregues aos municípios alagoanos em março de 2022 e que compõem um universo de 200 unidades a serem entregues até 2026, das quais 43 delas foram entregues até setembro de 2023.

Esses profissionais participam das ações da gerência de educação com uma representação composta por um responsável designado pela secretaria municipal de educação para coordenar as ações no referido CEI, e um profissional que atua na gestão desta unidade. Atualmente há 86 profissionais participando do circuito formativo, contudo, o grupo chegou a apresentar o quantitativo de 100 participantes em um dos encontros presenciais.

O planejamento e execução dos encontros é de responsabilidade dos técnicos da gerência e ocorrem na capital alagoana (Maceió), com calendário que prevê a realização de 08 encontros formativos com a periodicidade mensal, objetivos, metas, indicadores e temáticas específicas. O calendário foi assim construído:

17 de maio	Binômio Cuidar & Educar: o lugar do terceiro educador e documentação pedagógica.
21 de junho	Acompanhamento e documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados.
26 de julho	PPP. Práticas discursivas e aquisição da linguagem na Educação Infantil - Conversando e construindo conceitos a partir do interacionismo dialógico.
23 de agosto	PPP. Desemparedamento na educação infantil
27 de setembro	Características das fases do desenvolvimento infantil.
25 de outubro	PPP Transição da educação infantil para o ensino fundamental: ritos de passagem.
29 de novembro	PPP Seminário Ação Creches Cria: socialização de boas práticas na educação infantil a partir dos diálogos.

O calendário prevê apenas 07 encontros, pois o encontro final prevê a apresentação de relatórios, realização de avaliação dos processos, e assim, aponte caminhos para o plano 2024.

As temáticas revelam o trabalho formativo com o eixo currículo na educação infantil partindo da necessidade de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas novas unidades, reorganização dos espaços educacionais, conhecimento sobre as especificidades das múltiplas infâncias, os territórios e ambientes que potencializam o desenvolvimento infantil e das linguagens, bem como, a transição para o ensino fundamental. Os principais referenciais teóricos e metodológicos na conjuntura pedagógica vigente são priorizados a cada encontro, com o objetivo de subsidiar as ações pedagógicas e fomentando a territorialidade local de cada município participante, como também a um fazer pedagógico que respeita e acolhe toda potencialidade de bebês e crianças.

Quanto à participação foi identificado que não há uma regularidade quantitativa, mas sem uma relação direta com o número de inscritos com o diferencial que em agosto ocorreu por meio de ambiente virtual síncrono, em outros dois meses o número de participantes superou o número de inscritos evidenciando que há o interesse do grupo.

Mês	Inscritos	Participantes	Representação
Maio	98	100	102%
Junho	86	73	84,88%
Julho	90	71	78,8%
Agosto	65	72	110%
Setembro	86	64	74%

Esse fato motivou a investigação sobre a redução no número de participantes e foi identificado diferentes fatores: o município possui apenas um coordenador para a educação infantil e que, em muitos casos, esse profissional assume múltiplas funções no município

sendo requisitado para diferentes agendas, outro fator decorre das agendas de eventos não programados que dificultam a disponibilização de transporte para o deslocamento, mas também foi identificado que há uma instabilidade no exercício da função de coordenador da educação infantil e as mudanças interferem na representatividade. Outro fator foi a alteração no calendário formativo por parte da gerência, como ocorreu em agosto por ocasião dos eventos relacionados ao mês da Primeira Infância devido aos diversos eventos inviabilizando a estabilidade do calendário no respectivo mês.

Assim, as experiências apontam para a necessidade da institucionalização da formação continuada e permanente no contexto desta etapa e que precisa fazer parte do planejamento institucional enquanto política pública de Estado, pois precisa ser garantido, minimamente, condições de realização, participação e aproveitamento de todos os profissionais conforme os fluxos, bem como, assegurar na prática, espaços e carga horária específica para estudo, embora, este último já esteja previsto pela Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, com a garantia de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC), bem como, Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) a serem garantidos e desenvolvidos dentro dos espaços educativos pelos professores.

Quanto à avaliação, os participantes realizam junto com a inscrição um pré-teste sobre as expectativas do encontro e questões relacionadas aos conhecimentos específicos sobre a temática a ser trabalhada. Ao final, realizam o pós-teste juntamente com a avaliação do encontro. Quanto à importância do encontro são analisados os pontos positivos, observações e pontos a serem melhorados. Em relação aos conhecimentos específicos, orientam momentos de aprofundamento e revisão do que foi estudado.

No primeiro encontro foi perguntado sobre o que levam dos diálogos e interação ocorridas durante o encontro, e todas as referências foram positivas no sentido de apoiar o trabalho desenvolvido nos municípios, assim apresentados, como por exemplo:

“momento riquíssimo de muito aprendizado, troca de

experiências, .”fortalecimento dos estudos, compromisso para organizar momentos formativos e esperança de garantir a concepção de infância que defendemos e acreditamos”, “levo informações esclarecedoras para desenvolver meu trabalho com maior excelência”.

Na avaliação do último encontro foi perguntado se gostaria de fazer algum comentário acerca de algum ponto da formação, e foram apresentados os comentários,

“a formação trouxe esclarecimentos sobre a infância. Mais uma vez sinto que é necessário que os profissionais destas instituições sejam bem preparados e tenham perfil para estar com os pequenos”, “encontro muito bom!”, “o quanto foi importante aprender sobre os tipos de apego. E o quanto é importante ter esse conhecimento para o desenvolvimento da criança”.

Os registros apontam para a importância do circuito formativo, sua relevância para o desempenho profissional, mas também para a fragilidade ou inexistência de uma formação continuada e permanente destinada aos profissionais que atuam com esta etapa, visando a superação de antigas práticas que sempre propuseram a sujeição às demandas e compromissos do ensino fundamental. Sabe-se que há inúmeras iniciativas, cursos e materiais que subsidiam o estudo, contudo, as iniciativas, principalmente no espaço público, precisam estar amparadas por uma política pública de incentivo, estrutura e saberes integrados que apoiem as práticas frente às dificuldades e intencionalidades pedagógicas.

#### Referências

ALAGOAS. Lei 7.967 de 9 de janeiro de 2018. Institui o programa Criança Alagoana – CRIA. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 10 de janeiro de 2018, p. 1. Disponível em: <http://https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2018/01/DOEAL-2018-01-10-COMPLETO-RbqicajRFDaDzO1all-4r-F5cREEUBDk9-S1FOfYgNMmTsb-o9yfi.pdf>. Acesso em 02 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Cria - Criança Alagoana: Guia de implementação do programa. 2ª ed. Maceió: Grafmarques, 2021.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, (DF), 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

# DOCÊNCIA COM INFÂNCIAS

## Entre registros e reflexões

*Ana Cristina Corrêa Fernandes<sup>338</sup>*

*Andréa Relva da Fonte Endlich<sup>339</sup>*

*Adriana Santos da Mata<sup>340</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho dos profissionais da educação.

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática.

### RESUMO

Partilha-se neste relato ações de um projeto de formação de docentes das infâncias em uma instituição de Educação Infantil federal. Apresenta reflexões sobre o lugar dos múltiplos registros de discentes e docentes na formação profissional. Episódios registrados e problematizados constituem-se em estratégias privilegiadas para pensar o lugar da criança pequena e da sua escuta na dinâmica pedagógica e na formação docente. O referencial histórico-cultural referenda o relato e tem no cotidiano, com sua imprevisibilidade, o espaço-tempo de descobertas, (re)invenção e produção de

---

<sup>338</sup>Doutora em Educação pela UFF. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Educação Infantil do Coluni – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: accfernandes@id.uff.br

<sup>339</sup> Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Educação Infantil do Coluni – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: relvaendlich@gmail.com

<sup>340</sup>Doutora em Educação pela UFF. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Educação Infantil do Coluni – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: addamata@hotmail.com

conhecimento.

Palavras-Chave: Educação Infantil Universitária. Registros Docentes. Formação Docente

### Introdução

Este trabalho partilha ações no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (Coluni/UFF), decorrentes do projeto submetido à Divisão de Prática Docente da Universidade intitulado *Registros como instrumentos de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni/UFF*. O projeto apresenta reflexões sobre o lugar dos múltiplos registros na formação dos docentes das infâncias. O lócus do trabalho é a Educação Infantil do Coluni/ UFF, antiga Creche UFF, localizada no Campus Gragoatá/UFF, no município de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

[...] com a criação do COLUNI – Colégio Universitário Geraldo Reis, por meio do Projeto de Resolução de 2007, depois transformado na Resolução N° 312/O9 (Anexo 9), a Creche UFF passa a integrar o COLUNI, constituindo-se como Departamento de Educação Infantil do Colégio (CRECHE UFF, 2013).

No ano de 2013 a instituição teve a realização do primeiro concurso público para professor efetivo da Creche UFF, cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para atuar na área de Pedagogia. Em anos posteriores, outros concursos ocorreram na composição do quadro docente da instituição.

Desde a chegada das primeiras professoras concursadas EBTT, no ano de 2014, houve mudanças e continuidades na instituição. Dentre as mudanças, destaca-se a organização das crianças de 3 a 5 anos em grupamentos multi-idade – uma aposta em novos caminhos e currículos na Educação Infantil, visando contemplar as crianças em suas diferenças. Outra mudança se deu no âmbito da gestão da instituição. Tal gestão, a partir do segundo semestre de 2014, foi assumida pelas professoras EBTT, uma vez que até então a gestão era conduzida por docentes do Ensino Superior da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Com relação à continuidade, reafirmou-se a instituição como espaço formativo, lócus de formação de estudantes de diversos cursos de graduação da universidade: Pedagogia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Design, Cinema, dentre outros que de algum modo atuam

com as infâncias. Destaca-se também, a continuidade dos registros docentes como foco do trabalho institucional (PICANÇO, 2011; CRECHE UFF, 2013). Nesse sentido, a Educação Infantil do Coluni/UFF continua a

Cooperar com o processo de formação de estudantes e profissionais de diversas áreas do conhecimento no campo da educação infantil, através da criação, coordenação e apoio a projetos e programas acadêmicos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão [...] (CRECHE UFF, 2013).

Assim, a dupla função, social e acadêmica, da Educação Infantil do Coluni-UFF permanece ao longo dos anos, mantendo sua identidade como espaço de ensino, atuando na formação docente, bem como na pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil.

Nos últimos nove anos, muitas ações aconteceram e muitos conhecimentos foram produzidos entre/com professores e crianças. A submissão de projetos de Iniciação à Docência no campo da Educação Infantil, de autoria das professoras efetivas, à Divisão de Prática Discente da Universidade, constituiu-se como importante contributo ao tripé ensino, pesquisa e extensão próprio da Universidade Pública. O relato aqui compartilhado apresenta parte dessa trajetória.

Registros: diálogos, partilhas e encontros

Com a atuação docente ancorada no exercício da autonomia e redimensionada coletivamente em saberes e práticas historicamente constituídos na instituição, desde o ano de 2019, é submetido à Divisão da Prática Discente da Universidade, projeto que tematiza o lugar dos múltiplos registros na formação dos professores das infâncias. Tal trajetória tem como foco

[...] a produção de registros do viver práticas cotidianas junto às crianças e seus usos a partir de problematizações. Tal perspectiva favorece a autorreflexão, processos formativos e criação de práticas pedagógicas que inspiram transformações na dinâmica da Educação Infantil pública. Pretende-se atuar para um olhar singularizado à criança, entrelaçando pensamentos e reflexões no debate sobre infâncias, Educação Infantil e formação docente. (FERNANDES; ENDLICH; MATA, 2022, p.2).

O projeto *Registros como instrumentos de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil Coluni/UFF* (FERNANDES; ENDLICH; MATA, 2022), versão apresentada e aprovada pela Divisão de Prática

Discente/UFF no ano de 2022, teve a ele vinculado duas estudantes bolsistas<sup>341</sup> do Curso de Pedagogia. Tais estudantes iniciaram seu processo formativo na instituição no primeiro semestre desse ano, inserindo-se na dinâmica pedagógica institucional.

No percurso, junto aos grupamentos de crianças, são orientadas pelas professoras orientadoras, autoras do projeto, na produção de múltiplos registros – processo inicial formativo. Registros materializados na escrita de notas referentes a episódios vivenciados com crianças, famílias e equipe pedagógica, fotografias das crianças em ação, gravações de voz e imagem e produções infantis. Tais materiais constituem-se em acervo, a ser problematizado em momentos formativos, coletivos e individuais, no encontro entre/com estudantes bolsistas e docentes. No processo, o debruçar reflexivo das estudantes bolsistas, professoras e demais integrantes da equipe pedagógica, sobre os registros produzidos, constitui estratégia privilegiada para pensar o lugar da criança pequena e da sua escuta<sup>342</sup>, bem como o lugar do adulto e de suas mediações. A perspectiva dialógica conduz ações na promoção do desenvolvimento integral da criança, no debate sobre o cuidar e educar, sobre as funções da Educação Infantil, sobre o currículo, sobre a relação com as famílias, sobre a avaliação e o (re)planejamento da ação educativa, entre outras temáticas.

Os registros das estudantes bolsistas e das docentes assumem centralidade no processo de construção dessa aposta e na constituição da professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), em diálogo com a dinâmica pedagógica. O desafio constante da convivência com inúmeras infâncias convoca a atuação com a diferença, mas, principalmente, convoca a considerá-la em sua riqueza no fazer pedagógico. Assim, o projeto ancora-se no referencial histórico-cultural, na compreensão de que sujeitos constituem e são constituídos nas práticas cotidianas vividas nos contextos nos quais se inserem (VIGOTSKI, 2010). O cotidiano com sua imprevisibilidade é espaço-tempo de descobertas, (re)invenção e produção de

---

<sup>341</sup> Nomenclatura adotada para estudantes que recebem bolsa relativa a vínculo no projeto.

<sup>342</sup> Escuta aqui compreendida nas múltiplas expressões infantis, para além da expressão oral.

conhecimento. Desse modo, as ações desenvolvidas têm nos estudos com os cotidianos seu aporte metodológico (ALVES, 2001; CERTEAU, 2003; GARCIA, 2003). A noção de criança como sujeito de direitos, reconhecida em sua potência participativa que atua no meio, transformando-o e sendo por ele transformado fundamenta a dinâmica pedagógica desenvolvida.

A condição de professora impõe refletir sobre o lugar docente na participação de vivências das crianças em uma atuação que respeite processos de aprendizagem e desenvolvimento únicos, afastando-se de modelos hegemônicos que negam o outro, centralizam saberes, aprendizagens, sentidos e criações. A criança como sujeito partícipe de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, situada no tempo e no espaço, enquanto produtora de cultura e sendo por ela constituída, é pressuposto da prática docente que se deseja. Essa concepção imprime um outro lugar para professoras da Educação Infantil, orientadoras do projeto, e para as estudantes bolsistas em formação.

Frente ao exposto, a professora/o professor é compreendido como um sujeito que pensa, reflete, investiga com/sobre seu fazer e saber: autora/autor de sua prática. Por isso, entende-se que docência e reflexão caminham lado a lado, estabelecendo diálogos a partir dos fazeres e saberes constituídos nas relações que permeiam o processo educativo. Isso porque, para a efetivação da ação docente, a reflexão sobre a prática e com a prática, assume papel de destaque. Como aponta Freire, a prática docente é uma prática ética, que

Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, 1999, p.74).

A postura investigativa, a não dicotomia entre o fazer e o pensar, e a crença de que quem vive a docência na Educação Infantil pode dar aprofundamento teórico a questões emergentes da prática, são assumidas neste projeto (FERNANDES, ENDLICH, MATA, 2022). Busca-se, assim, na professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), a identidade docente. Nesse sentido, perseguem-se respostas, ainda que provisórias, a dilemas concretos, encarnados em sujeitos reais da vida cotidiana.

O processo formativo vivido, configura-se em um diálogo entre prática-teoria-prática, no qual a prática é tomada como ponto de partida, promotora da reflexão-ação sobre as reais condições dos desafios postos. O fazer pedagógico acontece e a professora/o professor coloca-se no lugar de produtor de conhecimento e não de consumidor.

Esse movimento tem sido pensado como construção processual, edificado através do trabalho coletivo entre/com pares, estudantes bolsistas e crianças. Nessa dinâmica, a produção de registros tem papel fulcral.

#### Um episódio, registro, reflexões

Tinha acabado de chegar no estágio, e o horário que eu chego é às 9 horas da manhã, hora que as crianças já estão no refeitório, fazendo a colação. Fui ajudar a servir as crianças e peguei uma conversa entre Eloísa, Carlos, Tadeu e Juliana.<sup>343</sup> Juliana falava “*É oiaba*”, se referindo à goiaba, e Eloísa retrucava “*Não. É iaba*”. E logo depois engatavam em comentários, como “*Eu quero mais!*”, “*Eu também*”. Então eles ficavam brincando de empurrar a mesa. (Caderno de registro de estudante bolsista, set. 2022)

O episódio acima, ao ser partilhado pela estudante bolsista, deu lugar ao movimento de reflexão sobre o que sabem e podem crianças em seus 3 anos: crianças conversam entre si? Sobre o quê? “Disputam” conhecimentos? Aprendem fora da Educação Infantil? Questões que provocaram reflexões teóricas, convocando à “quebra de engessamentos” sobre concepções de infância e saberes infantis. A problematização do episódio, junto às estudantes bolsistas, provocou compreensões sobre desenvolvimento, linguagens e conhecimentos infantis, apontando para provisoriedade do desenvolvimento da criança pequena.

Dessa forma registrar como prática investigativa é fundante para o sujeito que se constitui docente com crianças e pares. O revisitar registros institui processos formativos e educativos, articulando práticas e teorias que favorecem a compreensão da criança enquanto

---

<sup>343</sup> Os nomes das crianças foram alterados.

sujeito de direitos, com especificidades próprias no seu desenvolvimento.

Em diálogo com Picanço (2011), compreende-se que o registro de acontecimentos cotidianos favorece o aprimoramento da prática. Inicialmente, a promoção dos registros do dia a dia, enquanto rápidas anotações de algo que chama atenção no encontro com as crianças, é estratégia privilegiada formativa.

Os episódios registrados por estudantes bolsistas têm em sua problematização/ reflexão a construção de uma postura investigativa, em diálogo com a atuação infantil em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Algo observado, falado e/ou realizado pelas crianças pode vir a ser, posteriormente, foco da reflexão e escrita expandida dos episódios, pois com afirma Zabalza (1994, p.95):

O próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê continuamente excedidas por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Inicialmente, o registro da estudante bolsista foi um momento solitário de busca do sentido da ação cotidiana junto à criança. Mas ao ser partilhado e dialogado em um movimento problematizador, reflexivo e coletivo com outros estudantes bolsistas e com docentes, o episódio se constituiu como história de trajetória formativa com as crianças.

Desse modo, o registro configurou-se como espaço “eloquente”, propulsor de revisitações de concepções de infância e dos perigos do que se mostra aparentemente visível e de conclusões apressadas. A observação se faz enquanto aprendizagem.

#### Conclusões provisórias

A partir dos registros e da troca acerca do vivido com as crianças, vivencia-se a dimensão discursiva da linguagem. No contato com o outro aparece a reelaboração do pensamento, das descobertas. Compreende-se, que é na relação entre sujeitos que múltiplos



sentidos se produzem. Tal como no episódio aqui apresentado.

Cotidianamente, estudantes bolsistas e professoras orientadoras aprendem que é na prática da partilha que se promovem enunciações pela relação verbal. A enunciação é entendida como lugar de expressão em que se constitui subjetividade. Uma subjetividade produzida no encontro com o outro, sujeito diferente que vive diferentes papéis com diferentes conhecimentos.

Ao assumir o compromisso com a escrita de episódios enquanto processo metodológico formativo, discentes e docentes reconhecem que não estão diante apenas de mera transcrição de situações e pequenas notas, e sim do encontro, por meio das linguagens, com a vida que pulsa no cotidiano da Educação Infantil.

#### Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes do fazer*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRECHE UFF. *Proposta para uma nova configuração institucional para Unidade de Educação Infantil*. Universidade Federal Fluminense. Niterói, fevereiro, 2013.

ESTEBAN, Teresa e ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora: uma prática em construção*. Rio de Janeiro: D&PA, 2002.

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa; ENDLICH, Andréa Relva da Fonte. Professora-pesquisadora e registros: a prática pedagógica como elemento potencial no processo formativo. In: *Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente* (5.: 2016: Rio de Janeiro, RJ) [livro eletrônico] / Elaine Ferreira Rezende de Oliveira, Heloisa Josiele Santos Carreiro (organizadoras). 1. ed. - São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2016. 3900p.; pdf.

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa; ENDLICH, Andréa Relva da Fonte; MATA, Adriana Santos da. *Registros como Instrumentos de Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil do Coluni/UFF*. Projeto apresentado ao Programa Licenciaturas da Divisão de Prática Docente, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PICANÇO, Monica Bezerra de Menezes. Registro. In: COLINVAUX, Dominique. *Cadernos Creche UFF*: textos de formação e prática. Niterói: Editora da UFF, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A quarta aula: a questão do meio na psicologia. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman. *Psicol. Dossiê Vigotski*. São Paulo: USP, 2010. vol. 21 n.4.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

# OS SABERES E OS FAZERES TECIDOS EM UM COTIDIANO

DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatos de experiências das práticas de  
estágio

*Roseane Abreu Ferreira<sup>344</sup>*  
*Jeane Maria Bezerra Brito<sup>345</sup>*  
*Liliane Pinto de Oliveira<sup>346</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Projetos e Práticas

## RESUMO

O texto apresenta um recorte das práticas desenvolvidas no estágio de Educação Infantil, em uma creche municipal no sertão alagoano. Objetiva-se apresentar um breve compilado das intervenções realizadas durante o período do estágio supervisionado. Utilizamos da revisão bibliográfica dos estudos de Friedmann (1996); Galvão

---

<sup>344</sup> Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL / Estudante de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: roseabreyahoo@gmail.com

<sup>345</sup> Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL / Estudante de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: jeane-corinthiana@live.com

<sup>346</sup> Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL / Estudante de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: lianeoliveira322@gmail.com

(1996, 2008); Vygotsky (1991), entre outros/as autores/as. Foi possível analisar que os saberes docentes, tecidos e vividos durante o estágio são produtos das experiências, da formação profissional, da subjetividade e das identidades dos profissionais que estão em ação. Palavras-Chave: Estágio. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Creche. Bebês

#### Primeiras palavras

É preciso considerar que o cotidiano da Educação Infantil é atravessado por múltiplas possibilidades de aprendizagens, de saberes, de fazeres e de afetos.

Os bebês, sujeitos participantes das intervenções realizadas durante o estágio, convidou-nos a olhar com menos pressa, com mais atenção para o que vivificado e sentido em uma creche municipal do sertão alagoano. Fazendo-nos parar o olhar, atentar-se para a vida que se constrói e se desenvolve por meio de diferentes linguagens, de corpos sendo conduzidos por outros, subjetividades de professoras e bebês, exuberâncias expressivas dos corpos miúdos, em conflitos, em gritos, em olhares buscando um outro, em mãos que nos conduziu ao acontecimento da docência na Educação Infantil. Portanto, nos questionamos, antes e durante a entrada no *lócus* de estágio: Qual a importância de enxergar os bebês como humanos capazes de pensar, produzir, criar, intervir, sentir e aprender?

O cotidiano da Educação Infantil é atravessado por muitas possibilidades de aprendizagens. Os bebês, sujeitos participantes das intervenções realizadas durante o estágio, convida-nos a olhar com menos pressa, com mais atenção para o que é vivido e sentido, fazem o olhar atentar-se para a vida que se constrói e se desenvolve por meio de diferentes linguagens, modos de existir e ser, ensina-nos os primeiros passos, o descobrimento do corpo, o desenvolvimento da cognição, de aquisição da linguagem, do funcionamento da mente, faz-nos questionar:

Diante do exposto, à docência na Educação Infantil deve ser concebida como uma especificidade da ação docente com bebês e crianças bem pequenas, um fazer pedagógico fundamentado em saberes específicos dessa etapa da educação básica, diferente de todas as etapas posteriores e uma das mais importantes. Pensando

nisso, este texto-relato narra as experiências costuradas, tecidas e vividas no estágio supervisionado na Educação Infantil. Objetiva-se apresentar um breve compilado das intervenções e relatos de experiências realizadas durante o período do estágio supervisionado vivenciado em uma creche municipal, localizada no sertão de Alagoas.

De início o texto está organizado, primeiro, apresentando os procedimentos metodológicos, tendo como referência os estudos de Barbosa; Fochi (2015); Carvalho; Fochi (2016); Friedmann (1996); Galvão (1996, 2008); Pimenta (2004); Vygotsky (1991), entre outros/as autores/as. Seguindo pelo desenvolvimento, onde apresenta-se algumas seções destinadas à reflexão, discussão e apresentação dos resultados, por fim as considerações finais do que foi construído durante o estágio e as produções reflexivas sobre as práticas pedagógicas realizadas nas regências.

#### Procedimentos metodológicos

Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação, esta, compreendida como uma pesquisa de base qualitativa, tornou-se facilitadora no processo vivenciado no estágio, pois proporcionou a verificação das mudanças da prática no desenvolvimento das atividades junto aos bebês e professores da turma. Além de que, a reflexão culminada das práticas, é um dos elementos dessa abordagem metodológica. Compreendemos a pesquisa-ação, como uma ação que requer o concreto da ação quanto da pesquisa, sendo um enlaçamento entre as práticas rotineiras e a pesquisa científica. Para Pimenta (2005) a pesquisa-ação é constituída por meio da observação participante, ainda mais, a “autoformação e a práxis docente, promovendo a reflexão sobre a prática e a aproximação da pesquisa” (Pimenta, 2005, p. 526).

Os instrumentos para coleta de dados sobre a instituição, bem como da turma de regência, foram a observação participante, o registro no diário de bordo, entrevista semiestruturada com a coordenadora, a gestora e a professora titular da turma e, não menos importante. Houve, também a necessidade da elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e a busca de soluções para a elaboração

do projeto e as futuras intervenções. Para análise e interpretação dos dados, foi necessário refletir sobre a tríade da observação-questionário-registro no diário de bordo, para podermos organizar e estruturar as necessidades da turma, quais componentes curriculares poderiam ser trabalhados durante as regências e como colocar em ação os conhecimentos aprendidos durante o curso, valorizando as informações mais úteis e necessárias.

#### Desenvolvimento

Os sujeitos envolvidos nessa construção são 15 bebês e três professoras, sendo uma titular e duas auxiliares. A faixa etária dos bebês varia, tendo então bebês de um ano, um ano e três meses, um ano e seis meses. Percebeu-se que há uma dificuldade entre as professoras nas realizações das atividades planejadas e dirigidas por elas, os bebês, com sua “exuberância expressiva”, que é comum na fase do desenvolvimento infantil, não controlam e nem se deixam controlar pelos comandos das professoras nos momentos de atividades consideradas pedagógicas (Galvão, 2005).

Diante dessa dificuldade observada na rotina dos bebês, expressada pelas professoras também em relatos, além de ser ausente na rotina do berçário, os momentos do brincar, de brincadeiras e de atividades planejadas visando, por meio da ludicidade, o desenvolvimento sócio afetivo, psicomotor e cognitivo, surgiu a necessidade de apresentar nesse projeto sugestões, estratégias, possibilidades sobre o que fazer com os bebês do berçário, refletindo também, sobre o que os bebês fazem no berçário. Objetivou-se, portanto, planejar e tornar praticável nas regências, a ludicidade como estratégia e contribuição para o desenvolvimento pleno dos bebês.

Por meio da ludicidade a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior, suas primeiras percepções do eu e do outro, representações, abre brechas para a criatividade, imaginação, fantasia, expressões e emoções. Os bebês se desenvolvem intelectualmente, fisicamente, emocionalmente, psicologicamente e socialmente através de estratégias didáticos-pedagógicas que os possibilitem explorar diversos campos de sua existência, mas para isso as atividades precisam ser pensadas, planejadas e refletidas para

atender às suas especificidades nas etapas do desenvolvimento infantil.

Os momentos de brincadeiras criam as zonas de desenvolvimento proximal e proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1991). Outro fato que pode ser observado nas brincadeiras é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Para Friedmann (1996) e Dohme (2002) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam.

Os bebês possuem uma gramática própria, “um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos” (Galvão, 1996, p. 61), um modo de existir que precisa do outro – adulto – para o cuidado, a proteção, os direcionamentos, a organização do espaço/tempo, dos materiais, das aprendizagens. São também nas interações que os bebês se desenvolvem, tomando consciência de si, apresentam e constroem as emoções. De acordo com Wallon:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual começam a fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias aos conhecimentos das coisas e de si mesmo (Wallon, 1986, p. 64).

Os bebês também são potentes em sua existência e são capazes de expressar criativamente suas linguagens, de ensinar ao adulto, de desafiá-lo e motivá-lo. Conforme o Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009), os bebês são simultaneamente potentes “pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar” e “necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto” (BRASIL, 2009, p. 23). Por isso a possibilidade de se tornarem sujeitos acontece nas interações com outras pessoas, crianças e adultos, na interação entre uma estrutura biológica e a participação em uma dada cultura, em um tempo determinado (Barbosa; Fochi, 2015).

Atuar no espaço da educação infantil perpassa por vários aspectos educacionais, trabalhar com a ludicidade com fins pedagógicos torna-se uma ferramenta relevante para o ensino-aprendizagem, pois

possibilita o desenvolvimento infantil de forma integral. É por meio do brincar que proporcionamos às crianças o seu pleno desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo colocando as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, resultante a esse protagonismo da criança exige uma mudança de paradigma levando a uma transformação no momento das ações desempenhadas pelos docentes juntos às crianças, Kishimoto 2011 diz que:

[...] Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construções de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (p.41).

É nessa perspectiva que pautamos nossas ações pedagógicas com os bebês na turma de berçário no momento do estágio. Utilizando-se do brincar como ferramenta principal para o atendimento dos bebês no seu desenvolvimento integral e vínculo com os demais sujeitos à sua volta.

A etapa da Educação Infantil revela-nos um cotidiano que subverte os olhares estereotipados. Olhar, observar, estar e viver o estágio na Educação Infantil faz-nos direcionar o olhar não apenas para o que deve ser feito, para o que se gosta, ou um olhar romantizado, mas para o que precisa ser vivido nessa etapa, experienciando de uma maneira ética, afetiva, comprometida e humanizada.

Por fim, a ludicidade entrou nessa proposta como um caminho possível e praticável, no qual os bebês puderam desenvolver e experienciar o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que é a noção do corpo, dos gestos e dos movimentos, como eixo secundário, mas não menos importante, a noção da escuta, fala, pensamentos e imaginação, bem como garantir os direitos de aprendizagem que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

*Os saberes e os fazeres, tecidos, costurados, vividos, sentidos...*

Algumas das atividades desenvolvidas nas regências foram de circuitos motores voltados para o desenvolvimento do equilíbrio, da



marca, da atenção e concentração dos bebês. Todas as atividades aplicadas foram de forma lúdica proporcionando um momento prazeroso e de muitas aprendizagens. No que diz respeito ao circuito motor as crianças realizavam todo o percurso com muito entusiasmo e concentração como mostra a imagem abaixo.

Imagem 1: Atividade do circuito motor.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023.

Todas as propostas de intervenção foram realizadas pelo trio de estagiarias e efetuadas de forma ativa, convidando sempre os bebês a participarem espontaneamente de cada momento. Desse modo, objetivamos o desenvolvimento psicomotor, a expressão corporal e artística, além disso, exploramos a oralidade e incentivamos as relações interpessoais e de afetividade, tanto entre as crianças como entre professoras e bebês.

Realizamos atividades com pintura o que proporcionou tanto a interação entre as crianças como um momento de muito encantamento e atenção, possibilitando sensações novas e texturas

diferentes para os bebês e também conhecerem novas cores e se expressarem artisticamente de forma livre.

Imagem 2: Atividade explorando as cores



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023.

Diante disso, as práticas pedagógicas vividas, nos apresentaram dúvidas, inquietações, inseguranças, mas também nos proporcionou uma mudança na forma de olhar, de compreender, de analisar e interpretar o cotidiano da Educação Infantil, a produção dos saberes, dos fazeres que são levados e construídos no chão da instituição juntamente com os bebês.

Percebeu-se um avanço na aprendizagem tanto das estagiárias, como das professoras, pois contribuiu para ressignificar as práticas futuras, e também as práticas das professoras da turma, pois aconteceu a troca de saberes, de quem está aprendendo a ser professor - na universidade - e quem já está em atuação - na escola - dessa forma, tanto as estagiárias como as professoras que estão nesse cotidiano, teve/tem como objetivos em comum, a transformação social e reflexão de suas próprias práticas de forma crítica e contínua.

### Considerações finais

O estágio na etapa da Educação Infantil nos proporcionou um outro olhar, um olhar pensante, reflexivo, cauteloso tanto para as professoras, como e, mais ainda, para os bebês. Diante dos objetivos propostos no projeto de intervenção, foi perceptível observar os avanços que conseguimos a partir das intervenções realizadas na instituição. Buscamos desenvolver atividades pedagógicas por meio da ludicidade voltada ao desenvolvimento psicomotor dos bebês com a implementação de uma rotina de atividades.

A prática docente envolve vários aspectos, exigindo do professor uma atuação reflexiva de sua ação devido à complexidade e a multidimensionalidade do universo educativo, portanto, a prática docente deve ser exercida de modo consciente e dialogada em volta de uma ação-reflexão. A ação docente perpassa a realidade da vida de seus estudantes, deste modo, se torna um ato social que interfere diretamente na vida de seus sujeitos "a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação" (Pimenta, 2004, p.41).

Para concluir, o estágio no cotidiano da instituição de Educação Infantil, subverte as perspectivas e concepções lineares e totalizantes, já que a realidade possibilitou-nos um olhar ético e fundamentado em teorias que investigam esse lugar, do fazer pedagógico, a partir de uma pedagogia comprometida, humanizadora e plural. Tomando o cotidiano e os afetos que foram construídos como elementos fundamentais da prática junto aos bebês e demais sujeitos, fazendo-se perceber que não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios (Carvalho; Fochi, 2016).

### Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chaves. Implementação da Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. [Org.]. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos Albuquerque [Recurso Eletrônico]. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano da educação infantil. *Revista Textura*, v. 18, n.36, p.153-170, jan./abr. 2016.

DOHME, Vania D'Angelo. Atividades lúdicas na educação. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2002. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abruinq, 1996.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim. Violência não. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 37-49, agosto de 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. (P. 18 - 48).

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro Lucena. O que entendemos por teoria e prática. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. Revisão técnica José Cerchi Fusari. - São Paulo Cortez, 2004. (p.41-45).

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.* 31 (3). Dez., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Editora Manole, 1989.

# “SER PROFESSORA É SER UMA MÃE FORA DE CASA”

**Um estudo etnográfico do cotidiano de  
uma instituição de Educação Infantil no  
sertão alagoano**

*Roseane Abreu Ferreira*<sup>347</sup>

*Carla Manuella de Oliveira Santos*<sup>348</sup>

Trabalho financiado por FAPEAL  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais  
da educação

MODALIDADE: Pesquisa

## RESUMO

Este artigo narra um recorte de pesquisa desenvolvida no contexto das atividades de pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas. Investigou as práticas pedagógicas em uma instituição municipal de

---

<sup>347</sup>Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema – AL, Brazil, roseabreuyahoo@gmail.com;

<sup>348</sup>Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema – AL, Brazil, carla.manuella@uneal.edu.br

Educação Infantil, desenvolvendo uma escuta atenta para os docentes e as crianças bem pequenas nos tempos e espaços do cotidiano. Baseamo-nos na etnográfica, foram utilizados os métodos dos estudos de autores(as) como Corsaro (2005); Galvão (2008); Pires (2007). Portanto, foi possível compreender que, há particularidades no cotidiano da instituição, são especificidades próprias do local, das culturas dos sujeitos, das rotinas e das suas linguagens.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Crianças. Etnografia. Creche. Pré-escola

### Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito das atividades de pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, no médio sertão alagoano. E buscou investigar as práticas pedagógicas em uma instituição municipal de Educação Infantil, desenvolvendo uma escuta atenta para as narrativas das docentes e os modos de expressividade e as linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas nos tempos e espaços do cotidiano, identificando os elementos que definem as especificidades das práticas pedagógicas, que não se circunscreve apenas aos saberes e aos fazeres das professoras, mas também aos afetos vivificados e entrelaçados na profissão docente. A pesquisa partiu da seguinte problematização: O que os (as) professores (as) produzem no seu cotidiano junto às crianças?

Trilhamos os pressupostos teórico-metodológicos etnográfico que nos apresentou um caminho para captar os sinais, recolher os indícios e atribuir significados ao que é vivido entre as professoras<sup>349</sup> e crianças de uma instituição de Educação Infantil.

Este texto estrutura-se em duas partes, a primeira parte apresentamos o percurso metodológico utilizando-nos do método etnográfico e as etapas realizadas durante a pesquisa. Na segunda parte trazemos os registros descritivos da imersão na instituição de Educação Infantil e o que as cenas do cotidiano nos revelou.

---

<sup>349</sup> Utilizamos o substantivo feminino, uma vez que o cotidiano de Educação Infantil investigado nos apresentou a presença, majoritariamente, de mulheres no desenvolvimento das ações junto aos bebês e as crianças.

### Procedimentos metodológicos

No estudo etnográfico a análise deve ser detalhada, cautelosa e consistente. Olhar, descrever, nomear, dispor as coisas, descrever os espaços, as práticas, os hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo, requerem uma entrega do pesquisador no campo, não pode ser um sujeito convencional igual àqueles, os quais as crianças já estão acostumadas (CORSARO, 2005). Entende-se que os métodos e técnicas nas pesquisas com crianças precisam ser pensados de forma que o pesquisador, antecipadamente, pense os instrumentos do pesquisar de acordo com o contexto no qual as crianças estão (PIRES, 2007).

Para a categorização das narrativas das professoras, foram elencadas três categorias de análise para atender as hipóteses e objetivo geral do projeto de pesquisa. Tendo, pois, as categorias dos saberes, dos fazeres e dos afetos. Para atender a especificidade da pesquisa etnográfica, selecionamos, como instrumentos de coleta de dados, o diário de campo, as fotografias dos espaços e dos momentos de práticas das atividades junto às crianças. Além desses instrumentos, utilizamo-nos da gravação de áudio nos momentos de conversações e entrevistas semiestruturadas com as professoras, anunciando e solicitando a permissão das capturas de imagens e gravações atentando para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na etapa *coletando, observando, registrando, escutando... Um caminhar microscópico e holístico*, foi realizada a inserção no campo de pesquisa, a entrada no campo teve início no dia 26 de abril de 2022 e findou-se no dia 06 de maio do mesmo ano. Os elementos que observamos, registramos, escutamos e interpretamos no diário de campo. Nas fotografias que fazíamos das cenas do cotidiano foram elementos para pensar e nos inquietar.

Coletando, observando, registrando, escutando...

Compreende-se esse momento de inserção, como uma etapa de documentação, tentando acessar como é realizada a organização da

instituição, antes de tentarmos nos aproximar das professoras e crianças, de seus modos de saber-fazer e de se relacionar.

No período de dezesseis de maio a seis de junho, adentramos nas turmas das crianças. Cada estudante de iniciação científica ficou em uma turma diferente, uma turma de dois anos e duas turmas de três anos. Nesse percurso etnográfico, as crianças assentiram a nossa presença e participação por meio de abraços, gestos, aproximação tímida, indagações, olhares atentos e curiosos, a aceitação foi tomando contorno gradualmente.

Aqui, serão apresentados alguns recortes das narrativas das professoras, sendo selecionadas as falas das professoras da turma A e B<sup>350</sup>, ambas atendem as crianças das turmas de três anos. A professora da turma A, é formada em Pedagogia, tinha 23 anos de idade e três anos de experiência na instituição, sendo este o seu primeiro emprego em uma instituição de Educação Infantil, não tendo também experiências em outras etapas da Educação Básica, em uma das suas respostas durante a entrevista, relata: *“Eu sempre trabalhei no comércio antes de vim para cá. Pedagogia não era um curso que eu queria, fiz porque era 100% a bolsa.”* Nesse relato, percebe-se que a escolha do curso de Pedagogia, deu-se mediante facilidade por não investir financeiramente em mensalidades. A professora da turma B, 24 anos de idade, cursou o magistério e já atua na área da educação há nove anos, sendo o ano de 2022 o primeiro de experiência na instituição de Educação Infantil, além de trabalhar na rede pública, também atua em uma rede privada do município, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Na entrevista, diz que sempre quis ser professora, diferente da sua colega de trabalho: *“Eu sempre quis ser professora. Eu fiz o magistério porque eu sempre gostei, foi uma escolha.”*

As professoras, durante as observações e descrições registradas no diário de campo, foram dando pistas sobre os seus sonhos, desejos, dificuldades, experiências traumáticas, como a perda de filhos ainda no útero, aqui, as experiências se entrelaçam, ambas perderam o bebê ainda com poucos meses. Ainda mais, há similitudes entre os

---

<sup>350</sup> Nomeamos as professoras da turma como A e B para preservar a identidade, seguindo o TCLE



obstáculos impostos pelo cotidiano, como a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades com as crianças, a ausência da família nos momentos que as crianças precisam de atenção e cuidado, nas propostas de atividades que envolve pais e/ou mães.

Os relatos demonstram suas concepções de cuidado na Educação Infantil, a professora da turma A, o cuidado está relacionado à atenção que precisa ter para que as crianças não se machuquem entre si e/ou durante as atividades, ou se sujem. Apresenta também a preocupação com o quantitativo de crianças para monitorar durante as atividades, conta com a ajuda de apenas uma professora auxiliar que exerce outras funções na cozinha da instituição, para ela, o cuidado é:

O cuidar, eu acho que não seja só a gente ter só o cuidado para eles não se machucarem. Quando eu comecei tinha tanto medo, eu fiquei pensando: ai, meu Deus, os meninos estão correndo. Mas só com o tempo você vai percebendo que não é assim. Até porque a criança vai cair e é bom até para o desenvolvimento dela. Acho que eles precisam de muita atenção. Eles pedem muita atenção e uma ou duas professoras não dão conta de todos.

Percebe-se, que o olhar da professora é direcionado para evitar acidentes e manter o controle da situação. Para a professora da turma B, o cuidado não pode ser exagerado, há momentos em que as crianças precisam de mais atenção e outros que precisam ser controladas,

Eu sou carinhosa quando tem que ser, sabe? E sou firme quando tem que ser [...] já com as famílias, são poucos que eu tenho contato, porque têm pais que você manda mensagem, aí, passa um mês e não respondem, e é coisa importante sobre o filho deles. [...] Eu acho que cuidar não é você ser muito boazinha, permissiva demais, mas você dá atenção, você tem que observar, porque às vezes acontece alguma coisa, mas você não vê.

A narrativa se aproxima da tentativa de conter os corpos das crianças, de deixá-las sempre sentadas e sem entrar em conflito com seus pares. O cuidado é, para a professora da turma B, uma mistura de atenção e rigor, como também de emoções, de preocupação, pois são muitas crianças para serem observadas simultaneamente. O cuidado não é compreendido como uma ação específica da prática docente. O cuidar e educar, também são compreendidos pelas professoras, de acordo com os papéis da maternagem (CERISARA, 2002).

Nos relatos das professoras, a função materna sempre se apresenta como um elemento definidor de suas ações com as crianças. Isso fica claro na resposta da professora da turma A, quando é questionada sobre o que é ser professora de crianças pequenas, afirma com um tom de voz trêmulo e emocionado *“ser professora é ser uma mãe fora de casa.”* Além de estar fundada na perspectiva de maternagem, a narrativa apresenta como os afetos são produzidos e atravessados no cotidiano da instituição, isso fica claro na emoção transparecida pela professora, a presença do afeto se manifesta na prática de acolhimento, de exposição ao outro e de preocupação, nos momentos do cuidar.

Para a professora da turma B, ser professora está para acompanhar o avanço das crianças e sentir-se orgulhosa pelo desenvolvimento delas, a professora diz que:

É um desafio, cada dia um desafio maior, mas é muito gratificante quando você vê o resultado. É a melhor fase para você ver o que eles aprenderam, porque alguns chegam sem saber nem segurar um lápis, mas depois de alguns meses eles já conseguem segurar um lápis, pintar um desenho, reconhecer uma cor. Aí, você descobre que eles descobriram com você, que aquela cor é verde.

As narrativas se diferenciam nesse momento, contudo, no decorrer da entrevista, há concepções que se aproximam sobre a função das professoras colocando-se no lugar de mãe, esse lugar histórico e cultural da mãe, responsável pelo cuidado da criança, se justifica, quando a professora da turma B, relata o desafio que vivencia por não dar conta de todas as crianças e, por vezes, elas se machucam, a professora ainda continua afirmando esse lugar materno *“Eu como mãe, não gostaria que meu filho chegasse em casa machucado e a professora não soubesse o que aconteceu.”*

Nos questionamentos sobre os saberes e fazeres que são construídos no cotidiano, as professoras, explicam como são planejadas as ações com as crianças, o desenvolvimento das atividades e quais são os conhecimentos que utilizam na elaboração e efetivação das atividades. A professora da turma A, quando questionada sobre quais conhecimentos utiliza nas ações junto às crianças, responde que *“nós trocamos ideias e vai de acordo com cada projeto”*. É na ação cotidiana que esses saberes se apresentam, de modo que revelam conhecimentos de origem pessoal, pedagógica, cultural, médica e das

próprias trocas com os colegas de trabalho. (TARDIF, 2012).

A professora da turma B acrescenta e corrobora com a resposta da colega de trabalho, *“a gente planeja as atividades por meio dos projetos que acontecem quinzenalmente e da troca de ideias com coordenadoras e colegas”*. Santos (2018, p. 90) salienta que *“a ação docente é perpassada também pelo que é subjetivo, pelas relações que são estabelecidas no cotidiano com as crianças e com os colegas de profissão, trazendo elementos provenientes de um contexto de Educação Infantil.”*

A professora da turma B relaciona as atividades com os tempos que estão definidos na rotina da instituição. Ela descreve sua dificuldade em seguir a rotina e explica que precisou adaptá-la ao seu horário,

Eu não sigo a rotina que tem “lá”, eu fiz a minha própria rotina, porque eu não estava conseguindo me adaptar aquele horário, entendeu? Pela questão de ter ficado sozinha, ter que acordar as crianças às 14h50, porque eu chego às 13h e alguns ainda estão acordados. Mas tudo que tinha na rotina eu consigo fazer, a única coisa que eu adaptava era o horário, eu mantive a roda de leitura, mas quando vinham muitas crianças, aí, eu priorizava as atividades impressas. Todo dia a gente alterna, se for tarefa impressa pela manhã, não colocamos a tarde. [...] cada semana é uma que faz o planejamento, cada uma segue o mesmo roteiro de atividades.

Além de explicar como é feito o planejamento das atividades, a professora da turma B destaca que o roteiro é compartilhado entre as outras professoras da turma de 3 anos. Isso faz parte da cultura da instituição, as professoras, de acordo com a faixa-etária das turmas de crianças fazem o mesmo planejamento e dividem as funções no desenvolvimento das atividades. O planejamento, por seguir as mesmas atividades, estratégias e intenção de que as demais turmas da faixa-etária, não atende as especificidades do grupo.

No que se refere aos espaços na instituição, da turma de 3 anos são limitadores de aprendizagens, há mesas e cadeiras, um espaço pequeno onde as crianças dormem, com colchonetes empoeirados, sem lençóis e apenas um ventilador para refrescar as crianças em dias quentes. Além disso, o banheiro fica do lado externo da sala, isso demanda uma atenção maior das professoras nos momentos de troca de fraldas, do banho e das necessidades fisiológicas das crianças.

### Considerações finais

Neste artigo, intentamos apresentar um recorte de análises que se manifestaram no decorrer das observações e registros do cotidiano pesquisado. Esse cotidiano é atravessado por discursos que associam o cuidar e o educar às ações, ora de atenção, ora de responsabilização das professoras para além do espaço institucional da creche, ora de ensinar valores de cunho pedagógico e pessoal, ora de preparação dos bebês e das crianças para as etapas posteriores.

As concepções de infância e de criança são engendradas e externadas pelas professoras em suas próprias ações. A infância é uma fase, a boa infância depende dos familiares e da classe social a que as crianças pertencem. As crianças ainda são tratadas como sujeitos sem fala, que precisam silenciar, não se movimentar nos momentos das atividades pedagógicas e recreativas, elas precisam esperar sua vez.

Os cotidianos das turmas revelam-nos que os espaços e tempos em que são desenvolvidas as atividades planejadas para as crianças são limitadores de aprendizagens (HORN, 2004), pois não há possibilidades nas quais as crianças possam expressar sua criatividade, suas potencialidades, vozes, gestos e movimentos.

Os afetos estão presentes nas atitudes e sentimentos expressados pelas professoras, o apego às crianças, a ansiedade caso não supram as suas necessidades, o medo de que se machuquem, a preocupação em saber o que acontece no lar das crianças, como forma de acalentá-las nos momentos de tristeza e de choro quando estiverem na instituição. Relacionam o afeto que sentem pelas crianças com o amor materno, entendendo a creche como a segunda casa das crianças e suas funções de cuidar e educar, como as de mães. As funções maternas e as funções específicas do trabalho com as crianças estão entrelaçadas na construção das identidades profissionais dessas docentes.

### Referências

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. – São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02 de set. de 2023.

GALVÃO, Isabel. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. 1. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2007, v. 50. nº 1, 2007.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira. “EU NÃO ME VEJO UMA PROFESSORA DE BERÇÁRIO EM MOMENTO NENHUM”: Saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió – Alagoas. 2018, 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

# A FORMAÇÃO DE REGENTES PRIMÁRIOS NO SEMIÁRIDO POTIGUAR

**Um compromisso com a educação das  
crianças**

*Franselma Fernandes de Figueirêdo<sup>351</sup>*

*João Victor da Silva Souza<sup>352</sup>*

*Alderir Anselmo da Silva<sup>353</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais  
da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>351</sup> Doutora em Educação (UFRN), Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos-RN, Brasil. Contato: [franselma.figueiredo@ufersa.edu.br](mailto:franselma.figueiredo@ufersa.edu.br).

<sup>352</sup> Graduando em pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos-RN, Brasil. Contato: [joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br](mailto:joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br).

<sup>353</sup> Graduando em pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos-RN, Brasil. Contato: [alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br](mailto:alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br).

## RESUMO

O objetivo desse artigo é investigar o percurso formativo das/os alunas/os da Escola Normal Rural de Angicos-RN, tomando como referência as disciplinas e conteúdos ministrados nos quatro anos de formação normalista. Nosso aporte teórico está ancorado na história das instituições educativas, de Justino Magalhães (2004). Com um currículo diversificado e programas de ensino seguindo os critérios dos processos pedagógicos ativos, esta Escola Normal formava regentes primários qualificados e comprometidos melhoria da qualidade do ensino primário e com a educação da criança do semiárido potiguar.

Palavras-Chave: Escola Normal Rural de Angicos-RN; formação docente; regentes de ensino primário; educação de crianças.

## Introdução

No início da década de 1940, o grande número de analfabetos preocupava, o que motivou mais e mais as discussões em torno da organização do ensino primário no Brasil, de modo que, tanto na I Conferência Nacional de Educação, reunida pelo Ministério da Educação, em 1941, no Rio de Janeiro, quanto no VII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, em 1942, versaram sobre educação primária fundamental, especialmente nas zonas rurais. E mais, essas conferências, organizadas pela Associação Brasileira de Educação, defendiam que o governo federal despendesse maior auxílio para o ensino primário.

O índice de analfabetismo visivelmente latente nos estados do Nordeste, assumia números consideráveis. No Rio Grande do Norte, segundo nota compilada por Hernani Timóteo de Barros, do Serviço Nacional de Recenseamento e publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1946, a cota alfabetização da população de 10 anos e mais, no conjunto do estado, era de apenas 30,4%. Em Angicos, somente 27,58% da população com 10 anos e mais era alfabetizada, implicando num índice de analfabetismo de 72,42%.

Esse contexto de analfabetismo, comum a todo território brasileiro, aliado ao grande número de professores leigos nas salas de aula, foi motriz para o acaloramento dos debates que possibilitaram ampliação de escolas normais para formar professores. Desse modo, em 1946, surgiu a primeira política pública de expansão do ensino

normal, o Decreto-Lei Federal nº 8.530, de 02 de Janeiro de 1946, que criou as bases da organização do ensino normal no país.

Considerada como a lei orgânica do Ensino Normal, esse decreto federal tratou das bases do ensino normal e estabeleceu que haveriam três tipos de estabelecimentos: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. Aos cursos normais regionais, era conferida a missão de ministrar o primeiro ciclo de ensino normal, articulado com o curso primário, formando regentes de ensino ao longo de quatro anos. As escolas normais eram destinadas à formação geral de professores primários, com o curso ginásial e as/os alunas/alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino poderiam ingressar nos cursos da faculdade de filosofia.

Em consonância com essa Lei, o Rio Grande do Norte adaptou o ensino normal do estado à legislação federal através do Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947, criou o curso normal regional através do Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949 e, em 06 de dezembro de 1951, criou os cursos de regentes do Ensino Primário através da Lei nº 621.

Foi nesse contexto que foi criada, juntamente com outras treze, em distintas cidades do estado, a Escola Normal Rural de Angicos, instalada em 1951 e extinta em 1971. Essas escolas normais rurais foram criadas na intenção de ampliar a oferta de cursos formadores de regentes de ensino primário, diminuindo assim a quantidade de mestres leigos presentes nas salas de aula

Considerando a importância desse espaço formativo para a educação do semiárido e, principalmente para a formação das crianças matriculadas nas escolas do ensino primário de Angicos e adjacências, o objetivo desse artigo é investigar o percurso formativo das/os alunas/os – futuras/os regentes primárias/os – da Escola Normal Rural de Angicos-RN, tomando como referência as disciplinas e conteúdos ministrados nos quatro anos de formação normalista.

Nosso aporte teórico está ancorado nos pressupostos de Justino Magalhães (2004), sobre a história das instituições educativas. Para este pesquisador, “Compreender e explicar a história de uma instituição [...], é integrá-la de forma interativa num quadro mais amplo do sistema educativo, no contexto e nas circunstâncias



históricas, implicando na evolução se uma comunidade e de uma região (Magalhães, 2004, p. 135).

#### Escola Normal Rural de Angicos: as bases curriculares da formação

Conforme apontou Lourenço Filho, em Estudo preparado por solicitação da UNESCO e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1953, a situação da formação do magistério primário no país, se constituía num amplo problema, uma vez que

[...] 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica. Existem, é certo, grandes variações de uma para outra região. Na do sul, [...] há Estados nos quais a taxa de mestres que não passaram por escolas normais desce a 10%; num deles, o de São Paulo, já os estabelecimentos de educação primária mantidos pelos poderes estaduais não mais abrigam *regentes leigos*, como são chamados tais mestres improvisados. Mas, Estados há, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a percentagem é da ordem de 70 a 80%. Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado (Lourenço Filho, 1953, p. 62, grifo do autor).

Conforme podemos atestar nesse trecho do estudo apresentado de Lourenço Filho, a escassez de professores com preparação pedagógica era latente, especialmente nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Das 434 Escolas Normais e 112 Cursos Regionais existentes em todo território brasileiro até o início de 1951, o Rio Grande do Norte contava com apenas com duas Escolas Normais (Natal e Mossoró) e nenhum Curso regional.

Na tentativa de amenizar o problema da qualificação de professores primários no estado, a Lei Estadual nº 621, de 6 de dezembro de 1951, criou 14 Cursos Normais Regionais em pontos diversos do interior: Martins, Pau dos Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará-Mirim, Caraúbas e Assú. Acreditava-se que assim diminuiria o número de professores leigos nas escolas primárias, conforme relatado na fala governador Sylvio Piza Pedroza (1951 a 1956), em mensagem à assembleia legislativa, em 1952:

Esses cursos, previstos em nova Lei Orgânica de Ensino, destinam-se à preparação de regentes de ensino primário, uma vez que as duas Escolas Normais existentes não resultavam elementos bastantes, por circunstâncias diversas, para as necessidades do ensino em todo o interior. Dentro de poucos anos, pela efetivação desses cursos, terão os municípios do Estado professores

diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas, em grande maioria, regidos por professores leigos, sem o conveniente preparo. (Rio Grande do Norte, 1952, p.10).

O então governador defendia que esses Cursos Normais de 1º ciclo tinham papel fundamental no progresso da educação norte-riograndense e no desenvolvimento do estado, considerando-os de “providência utilíssima”.

Conforme discorremos anteriormente, o Rio Grande do Norte adaptou o ensino normal do estado à legislação federal do Ensino Normal (Decreto-Lei Federal nº 8.530, de 02 de Janeiro de 1946), através do Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947, criou o curso normal regional através do Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949 e, em 06 de dezembro de 1951, criou os cursos de regentes do Ensino Primário através da Lei nº 621. Desse modo, considerando que os marcos reguladores da Escola Normal Rural de Angicos estavam sob observância do Decreto-Lei Federal de 1946, recorreremos às normativas deste no intuito para compreender o percurso formativo das/os alunas/os e futuras/os regentes primárias/os.

O Decreto-Lei Federal instituía que o curso de regentes de ensino primário seria realizado em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e

explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições (Brasil, 1946, título II, cap. I, Art. 7).

Como podemos observar, o diversificado currículo desenvolvido na Escola Normal Rural de Angicos, compreendia uma formação sólida, garantindo a melhoria do ensino no estado e legitimando a fala otimista do governador do estado Sylvio Piza Pedroza, em 1952. Disciplinas como psicologia e pedagogia, didática e prática de ensino e educação física recreação e jogos coroavam essa formação docente dos regentes de ensino primário, com perspectiva de uma atuação docente alicerçada em princípios educativos sólidos que orientavam tanto a prática docente, quanto a educação da criança do semiárido potiguar.

Merece ainda destaque os parágrafos primeiro e segundo, que orientam que o currículo desses cursos de regentes primário deveriam contemplar na formação dos seus alunos os trabalhos manuais e as atividades econômicas da região, além de noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições. Certamente, iniciativas como essas promoveriam um ensino pautado na contexto e diversidade sociocultural, ampliando as possibilidades de promover de uma aprendizagem interativa e significativa, pautada nas riquezas culturais da região.

A formação de regentes primários prevista na Lei Orgânica do Ensino Normal, estava cercada de critérios didáticos-pedagógicos em prol de uma qualificação adequada. No título II, capítulo IV, art. 14, as orientações a respeito da composição e execução dos programas de ensino orientavam que estes deveriam ser compostos segundo as bases e a orientação metodológica do Ministro da Educação e Saúde e mais, deveria contemplar

a) adoção de processos pedagógicos ativos;

c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; [...]

d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso (Brasil, 1946, título II, capítulo IV, art.14).

A adoção de processos pedagógicos ativos na formação dos regentes

primários, as aulas de metodologia e as práticas de ensino se somariam a outras práticas pedagógicas formativas desse curso, encadeando uma formação sólida e comprometida com a educação das crianças do semiárido potiguar.

#### Considerações finais

A fala governador Sylvio Piza Pedroza (1951 a 1956), em 1952, ressaltando papel fundamental dos Cursos Normais de 1º ciclo para o progresso da educação norte-riograndense e considerando-os de “providência utilíssima”, é indiciadora da importância das Escolas Normais Rurais e, no nosso caso, da Escola Normal Rural de Angicos, para a melhoria do ensino de crianças no estado, dada sua dimensão formativa e “[...] pela socialização e pela formação de hábitos e mudanças de atitudes pela interiorização de valores”. (Magalhães, 2004, p. 145).

Com um currículo diversificado, programas de ensino elaborados em consonância com a orientação metodológica do Ministro da Educação e Saúde e seguindo os critérios dos processos pedagógicos ativos, a Escola Normal Rural de Angicos formava regentes primários com conhecimentos da psicologia, pedagogia, recreação e jogos, fundamentais para o exercício na educação de crianças do semiárido potiguar. E mais, contemplava as disciplinas de didática e a prática de ensino, que reforçariam a qualidade da formação e prática docente dessas/es regentes primários, tendo em vista que nas aulas de metodologia primava-se pela articulação entre os programas de ensino primário e os processos e formas de ensino e a prática de ensino exigia exercícios de observação e de participação real no trabalho docente e a integração dos conhecimentos teóricos e técnicos aprendidos no curso.

Por fim, ressaltamos que, o fato desse currículo contemplar o ensino de conteúdos que tratassem de atividades econômicas da região, além de noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições, reforçam a preocupação de formar regentes primários aptos a desenvolver atividades de ensino contextualizadas e integradas com a cultura local.

#### Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BARROS, Hernani Timóteo de. A Alfabetização nos diferentes municípios do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 301-306, jul./ago., 1946. Disponível em:  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1042/781>. Acesso em: 02 set. 2023.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez., 1953. Disponível em:  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/441/78>. Acesso em: 02 set. 2023.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: História das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947. Adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949. Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1949.

\_\_\_\_\_. Lei nº 621, de 06 de dezembro de 1951. Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

\_\_\_\_\_. Mensagem Anual apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza. Natal: Imprensa Oficial, 1952.

# VISITAS EM CMEIS E ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ

## Uma estratégia formativa-pedagógica

*Juliani Souza de Melo*<sup>354</sup>

*Thainy Kléia Lira Cavalcante*<sup>355</sup>

Trabalho financiado pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió/SEMED

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

RESUMO

Este relato trata da descrição reflexiva do Acompanhamento Técnico Pedagógico – ATP realizados pelas técnicas da Coordenação Técnica de Educação Infantil – CTEI – da SEMED Maceió, em 2022 e 2023, nas instituições de Educação Infantil – EI. Busca-se, entender de que forma o ATP contribui nos processos formativos e na qualidade do atendimento as crianças, tomando por base reflexiva os documentos oficiais da Rede que trazem os princípios da EI. Os resultados apontam que o ATP contribui com a formação e a qualidade, quando

---

<sup>354</sup> Pedagoga (CESMAC), Professora da EI da Rede Pública Municipal de Educação (SEMED), Especialista em Formação de Professores para EI. Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [julianimelo89@gmail.com](mailto:julianimelo89@gmail.com)

<sup>355</sup> Doutoranda em Educação PPGE – UFAL; Mestre em Educação (UFAL) Professora de Educação Infantil (SEMED/Maceió). Contato: [thainylira@gmail.com](mailto:thainylira@gmail.com).

se tem discussões coletivas, contudo, ainda se tem a desafio de descolarizar.

Palavras-Chave: Acompanhamento Técnico Pedagógico. Educação Infantil. Formação em serviço.

### Introdução

No ano de 2022 iniciou a implementação do ATP para toda a rede de ensino de Maceió, construído e validado pelo Programa Educar Pra Valer (EPV) em 2021, como uma estratégia para observar, registrar e auxiliar de forma sistematizada, regular e contínua as metas propostas e as atividades que serão orientadas pelo plano de ação, objetivando, um olhar que fomente a resolução de possíveis problemas relacionados a implementação do currículo. Para as instituições de EI foram necessários alguns ajustes considerando as especificidades da etapa, sendo assim, o foco do ATP é a obtenção e levantamento de informações objetivas sobre seu funcionamento, nas suas diversas áreas, dimensões e aspectos, com o propósito de produzir a melhoria de processos educativos e de cuidado de bebê e crianças, garantindo avanços das condições de aprendizagem e desenvolvimento.

A visita pedagógica é uma das estratégias utilizadas pela Coordenação Geral de EI (CGEI), atualmente renomeada como Coordenação Técnica de EI (CTEI) para realização do ATP. É uma das atribuições mais importantes desta coordenação técnica, uma vez que, na oportunidade de aproximação entre esta coordenação e as instituições, o cotidiano desses espaços, é observado pelos diferentes atores que compõem a complexidade da rede. Nesse encontro com diferentes instâncias, identificamos potencialidades, fragilidades e buscamos encontrar alternativas para dificuldades encontradas.

A descrição desse trabalho, que integra este relato, busca fazer uma relação entre a formação continuada dos/as professores/as, coordenação pedagógica e equipe gestora, tendo em vista que desde a consolidação das OCEI, a formação continuada ocorria de forma sistematizada, mensalmente, através de um movimento que nascia no chão das instituições, com orientação e estudos sistemáticos, baseando-se nos planejamentos, socialização de experiências ocorridas nas unidades, iniciando um processo de construção de

autonomia, reflexão interna, se constituindo como um disparador de ações voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, projetos didáticos e práticas que podem ser inspiração para toda a rede.

O objetivo central é a qualificação da proposta pedagógica em conformidade com o RCMEI, com as OCEI e com os Parâmetros de Qualidade da EI. Enquanto parte importante do ATP realizado nessas instituições, sobrepõe-se ao papel de fiscalização, pois, exige que a equipe técnica busque desenvolver habilidades, saber escutar, saber descrever a situação, observar o vivido e compartilhar apontamentos e reflexões sobre o que foi observado. Ademais, é importante ressaltar a complexidade inerente aos espaços de EI visitados, reiterando a necessidade de compreender seus processos de modo empático e generoso. Conforme Morin:

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, compreender e abraçar junto (...) incluir, necessariamente, um processo de empatia de identificação de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p.94-95)

Destacamos que cada um dos atores envolvidos no processo tem seu papel e sua contribuição, e desde o momento do planejamento ao “pós-visita”, o acolhimento e receptividade da instituição é crucial para que se avance nas demandas encontradas, pressupondo que há algumas relações de poder que podem ou não contribuir com o processo, e que os comentários e sugestões realizados buscam a construção de possibilidades através de um processo reflexivo, onde as responsabilidades são compartilhadas.

Atualmente utilizamos dois instrumentos de registro durante a visita; um formulário referente à observação das salas de referência, e outro para construção de relatório das observações de um olhar geral da instituição. Nele buscamos a identificação e a caracterização, alguns aspectos estruturais e de acessibilidade, e principalmente os aspectos voltados às práticas pedagógicas: o planejamento (plano de ação, jornadas semanais e similares), a organização dos espaços e das salas de referência, o Projeto Político Pedagógico - PPP, e como se organiza o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC e Horário de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI, ao fim do relatório preenchemos um espaço com conclusões, recomendações e encaminhamentos.



A observação a partir da visita pedagógica e a posterior devolutiva para a instituição têm a intenção de colaborar com a qualidade da educação, permitindo que seja elaborado um planejamento da formação da equipe gestora e docente a partir dos fatos observáveis. Esta prática é importante porque “a equipe gestora e docente está sempre tão envolvida que, às vezes, não consegue enxergar o que salta aos olhos de um observador externo” (WEISZ, 2002, p.97). É preciso ter um “olhar” apurado do cotidiano escolar. Esse olhar focado e direcionado é chamado de OBSERVAÇÃO e faz parte de um exercício metodológico sistematizado que se constitui em “fazer ciência”: observar, registrar, refletir, avaliar e planejar. Isto envolve: atenção, presença, ver e ouvir.

Os encontros formativos da rede acontecem, tanto partindo das próprias instituições no horário de HTPC, em jornadas formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, encontros de Núcleo (por regiões administrativas), quanto em reuniões e encontros técnicos-pedagógicos. Nessas ocasiões, também nos inteiramos das vivências ocorridas nas instituições acompanhadas, e podem acontecer mensalmente ou trimestralmente. “A formação continuada pode possibilitar a reflexão e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. (LIBÂNEO, 2013b, p.188).

O autor reitera que:

Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pela Secretaria de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. (LIBÂNEO, 2013b, p. 189)

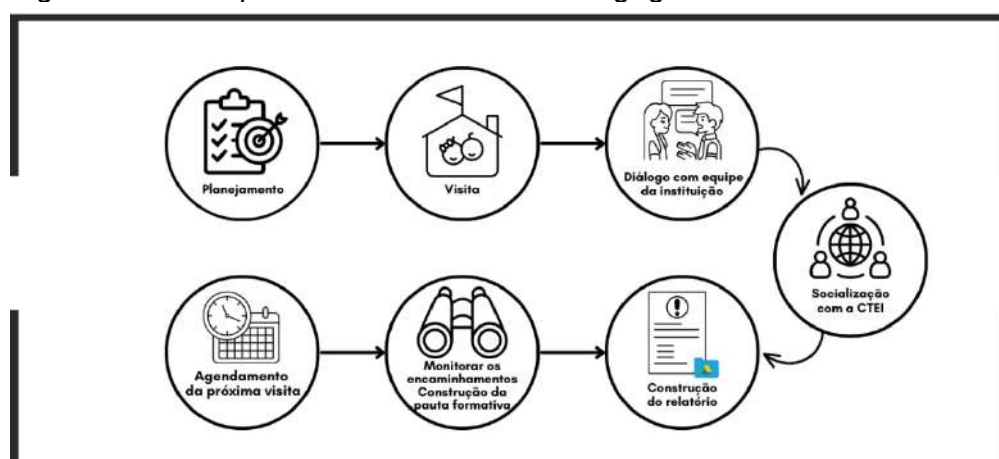
A equipe técnica da CTEI, é formada por um grupo heterogêneo, revelando simetrias e assimetrias de saberes, formações, experiências e diferentes percepções é formada por professoras de EI com uma trajetória diversa, algumas já possuem experiência na condução de formação de professores, outras em gestão e coordenação pedagógica e ainda há um grupo que possui grande experiência em sala de referência, por terem exercido a docência com crianças, esta diversidade contribui para as trocas realizadas na socialização do que foi observado nas visitas e demais etapas do ATP e na construção

das pautas formativas e reuniões técnicas-pedagógicas.

É importante causar a reflexão da ação pedagógica, amparadas nos documentos e demais conceitos teóricos que orientam e respaldam o trabalho na rede, buscando romper com práticas que ferem os direitos das crianças de brincar e interagir, e a partir do que pontuamos junto às instituições, assumimos, embora de maneira indireta, um compromisso com a formação da rede. Nossas atribuições englobam: planejar, coordenar, executar, avaliar e orientar os processos formativos dos coordenadores pedagógicos das instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Maceió.

Sendo assim, consideramos que a visita pedagógica, nos permite conhecer seu cotidiano e, através das observações e das conversas com as equipes gestoras, coordenação pedagógica, e demais profissionais obtendo informações do contexto em que estão inseridos. Nem sempre será possível obter as informações e resolver todas as demandas apresentadas, sendo elas formativas ou não, defendemos a importância de as equipes técnicas estreitem o diálogo com as instituições de EI – CMEI e escolas, buscando meios de contribuir para que as crianças tenham seu direito ao desenvolvimento integral assegurados.

Figura 1 – Acompanhamento Técnico Pedagógico (ATP)



Fonte: Autoras

Em algumas ocasiões realizamos a observação da construção da documentação pedagógica, solicitando os cadernos de registros,

como portfólios, assim como das paredes e produções expostas no espaço físico da instituição. É esperado que a concepção de avaliação revelada nessas observações, seja a de acompanhar com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança, a mesma intenção que nos leva a observar, refletir de que maneira ocorrem as descobertas e o que dá sentido a essa aprendizagem, Hoffmann (2012, p.14) salienta que [...] “se acompanha com a intenção de favorecer o máximo possível o desenvolvimento da criança”.

#### Caminhos da Visita

O ATP se inicia com o planejamento logístico da visita, seguindo com a preparação dos materiais que a assessora técnica irá precisar (impressão de formulários e organização dos instrumentos). A ida para a instituição não é agendada, pois é importante observar as situações cotidianas, interferindo o mínimo possível na sua rotina. Prosseguindo com o roteiro de visita iniciamos um momento de diálogo com a equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), para o levantamento das situações diversas, a conversa pode trazer acontecimentos não previstos. Posterior a visita, socializamos com a equipe da CTEI, evidenciando os aspectos observados e levantando possibilidades de compreensão. Finalizamos com a construção de pauta formativa com base nos relatórios frutos das observações realizadas: a pauta formativa tanto pode fazer parte das formações continuadas organizadas pela SEMED quanto reverberar na organização do HTPC das instituições.

#### Desdobramentos da Visita

O delineamento das visitas busca realizar observações em diferentes perspectivas, particularmente: como vem sendo realizados os momentos dedicados ao planejamento; como se construiu o PPP, se ele está sendo consultado e se é considerado importante para a construção da identidade daquela instituição, norteadas as ações ali desenvolvidas; como é realizada a documentação pedagógica; como são feitas as devolutivas da coordenação pedagógica para as professoras, no momento de socialização do planejamento.

Buscamos também sensibilizar e envolver a equipe gestora, uma vez que muitas das informações vêm dela, ao chegarmos nos CMEIs e escolas entregamos uma carta, evocando aos que visitam sensibilidade e aos que recebem a visita, acolhimento. Reiteramos a necessidade de que exista um bom relacionamento entre a SEMED/Maceió, na figura das assessoras técnicas e as equipes que atuam nas instituições de EI.

Figura 2 – Carta à equipe gestora



Fonte: Equipe Técnica de EI da rede municipal de Maceió

### Considerações finais

A visita pedagógica, além de um momento de aproximação da equipe técnica da CTEI/SEMED com as instituições de EI da rede, possibilita realizar a reflexão sobre os avanços e desafios percebidos. Nem sempre é possível registrar tudo o que ocorre durante a visita, muito menos efetivar a solução dos problemas em sua totalidade, porém, a visita muitas vezes é promotora de um processo reflexivo, que contribui para os processos formativos, e que transformam práticas institucionais e docentes, através das ações da Coordenação Pedagógica. A reflexão dos fazeres da Coordenadora Pedagógica, e a forma como esse se articulam com as práticas docentes, e principalmente com o currículo vivido, irão delinear a nova trajetória formativa daquela instituição. Muitas vezes, além do que é observado na instituição na visita pedagógica, os relatos das equipes nos dão pistas de como o processo está ocorrendo nesses espaços, servindo de apoio para a construção de uma narrativa que irá construir uma trama de relações, buscando colaborar com a coordenação pedagógica para a construção do seu próprio processo formativo, sugerimos: documentos e referenciais teóricos que subsidiarão mudanças e transformações, e que compõem parte dos nossos relatórios, assim como sugestão de referências bibliográficas, lugares e experiências de estudo e aperfeiçoamento sobre determinadas temáticas.

Compreendemos que há limitações e desafios no nosso trabalho, alguns resultados das nossas intervenções surgirão a médio e a longo prazo, também temos a consciência de que, as políticas públicas e de formação continuada a nível municipal, estadual e federal refletem no cotidiano das instituições, mas acreditamos no papel essencial da Formação Continuada, principalmente quando partem das necessidades observadas no chão da instituição, de maneira horizontalizada e respeitando as especificidades formativas das equipes que atuam com as crianças atendidas na rede municipal de ensino de Maceió.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes curriculares nacionais para a EI / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Parâmetros nacionais de qualidade para a EI/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e EI: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. – Porto Alegre; Mediação, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013a.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez;

Brasília, DF:UNESCO, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p.: il, color.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular de Maceió para Educação Infantil / Maceió: Editora Viva, 2020. 336 p

Acompanhamento escolar nas redes públicas de ensino/Associação Bem Comum; ilustrador Rafael Limaverde. – Fortaleza: Associação Bem Comum, 2020. (Projeto Educar pra Valer) 128p.: il.

WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

# BRINCAR E POETIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

## A revolução sonhada com as crianças

*Mirian Lange Noal<sup>356</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto

### RESUMO

O texto compartilha experiências vividas no projeto “Poéticas brincantes com crianças de outrora e de agora”, gestado na integração de duas disciplinas, da matriz curricular do curso de Pedagogia/UFMS, modalidade a distância, no ano de 2019. O objetivo foi planejar e viver experiências brincantes, em espaço público, aberto para crianças de todas as idades, para brincar, fortalecer as culturas corporais e ampliar direitos cidadãos. Com concepções de protagonismo das crianças e com metodologia participativa, a experiência evidenciou que as brincadeiras com e na natureza gestam

---

<sup>356</sup> Licenciada em Educação Física e Pedagogia (UFMS), Mestre em Educação (UFMS), Doutora em Educação (FE/Unicamp). Docente na FAED/UFMS, Campo Grande/MS/Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (GEPLÉ). Contato: *mirian.noal@ufms.br*

encontros e alegrias.

Palavras-chave: Formação de professoras/es. Brincar. Crianças.  
Culturas Corporais. Espaços Públicos.

Introdução: cadê as brincadeiras e as poéticas nos processos formativos?

*Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.* (Manoel de Barros)

O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, buscou ampliar o acesso e o percurso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, corrigindo lacunas historicamente existentes com relação às classes trabalhadoras. A partir de 2009, passamos a atuar no curso de Pedagogia, modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No decorrer do tempo, fomos compreendendo que, ser docente, nesses cursos, exige um posicionamento político-pedagógico que extrapola as matrizes curriculares e pede compromisso social. Historicamente, as populações residentes em municípios distantes da capital, vivem sem amplo acesso aos bens culturais e às expressões artísticas, com poucas e precárias bibliotecas. A cada disciplina ministrada e a cada reunião de colegiado, fomos compreendendo que nossa atuação deveria extrapolar as concepções conteudistas, as dicotomias entre teoria e prática, as aulas emparedadas e geralmente mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Sentíamos que era preciso ousar e transbordar os programas do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC).

Tínhamos um coletivo discente instigante, sendo a grande maioria de mães-mulheres-trabalhadoras que interromperam os estudos muito cedo, que começaram a trabalhar e que se tornaram mães ainda meninas. O ensino, nossa ação político-pedagógica primordial, foi evidenciando limites e nos desafiando para pensar propostas teórico-metodológicas para além das aulas mais tradicionais. No segundo período letivo de 2019, a distribuição das disciplinas conspirou e a Professora Nesdaete Mesquita Corrêa ficou responsável pela disciplina “Literatura Infantojuvenil” e eu, Professora Mirian Lange Noal, pela disciplina “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”. Éramos duas professoras com desejos de brincar, poetizar e gestar ações político-



pedagógicas-poéticas, com a liberdade que o brincar e o poetizar gestam. Como leitoras de Paulo Freire (1992), fomos construindo uma proposta dialógica e acolhedora, com a compreensão de que a ciência e a arte podem e precisam andar juntas. O brincar, verbo das crianças, trouxe inspirações e, junto com as poéticas literárias, foram gestadas a coragem e a ousadia para pensar “experiências vividas” (Benjamin, 1987) que pedem entrega, alegria e liberdade. Também estudo, planejamento, organização, prática e avaliação.

Nesdete e eu conversamos e decidimos propor o projeto “Poéticas brincantes com crianças de outrora e de agora”, gestado na integração das duas disciplinas. Em julho de 2019 elaboramos a proposta e, no início de agosto, apresentamos para as duas turmas de Pedagogia que frequentavam os polos de Bela Vista e de Bonito, ambos em Mato Grosso do Sul (MS). Faríamos o percurso das disciplinas de maneira integrada e, ao final, teríamos uma culminância, com uma tarde ou uma manhã poético-brincante. Estávamos entusiasmadas e, com algumas resistências, conseguimos a adesão das duas turmas. As disciplinas foram pensadas com concepções de protagonismo das crianças (Friedmann, 2013; Meirelles, 2015) e com metodologia participativa (Freire, 1992). Ficou evidenciada a importância do envolvimento discente em todo o processo de construção da proposta da ação integradora, pois havia muitas demandas: definição de datas; escolha e autorização para ocupar um espaço público; confecção de engenhocas brincantes; divulgação e adesão de crianças e famílias; apresentações poético-culturais; lanche e tantos outros detalhes.

Estudar e compreender o brincar e as poéticas literárias foi preciso

*Quem não sonha o azul do voo, perde o poder de pássaro. É sonhar, mas cavalgando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer. (Thiago de Mello)*

Compreendemos que seria necessário iniciar as duas disciplinas com um percurso mais focado, para que as turmas construíssem os saberes necessários para a posterior integração. Assim, a “Literatura Infantojuvenil” foi aprofundada em diálogo com estudos realizados por Zilberman (2014); Zilberman e Silva (2008). Paralelamente, foram compartilhados diversificados livros de literatura infantojuvenil e de

poesias, na busca de ampliar o repertório literário com sabor e com a consciência de que a leitura é processo de sensibilização, humanização, deleite, compreensão de si mesma/o, das outras pessoas e do mundo.

Em “Jogos, Brincadeiras e Brinquedos”, buscamos compreender que as crianças nascem e crescem em contextos sociais diferenciados. São impregnadas das culturas familiares, mas ao viver em sociedade também vão apreendendo, questionando e transformando as culturas. Assim, também acontece com os jogos, as brincadeiras e os brinquedos que são dinâmicos, históricos, culturais (Brougère, 2008). As experiências do brincar e do jogar, por serem vividas no presente e na inteireza de cada ser, desconstruem a tradição ocidental dicotômica que separa e hierarquiza corpo e mente, ser humano e mundo natural, racional e emocional, saberes culturais e saberes escolares, crianças e pessoas adultas.

Na busca do encontro das duas disciplinas, passamos a instigar as duas turmas a rememorarem as suas infâncias: brincavam? Quais eram as brincadeiras? Ouviam histórias? Liam? Quais? Quem contava? Quem lia? As diferentes respostas, às vezes mais semelhantes, às vezes antagônicas, foram evidenciando que a existência humana acontece por meio de relações que vão nos constituindo *homo sapiens e homo ludens* (Huizinga, 2001), de diferentes jeitos, a depender das nossas “experiências vividas” (Benjamin, 1987). Ao viver, nos colocamos em movimento, aprendemos e desaprendemos para aprender novamente, nos emocionamos, nos expressamos, sentimos. Nessa concepção, nos tornamos humanos segundo o nosso modo de viver e das interações que vamos efetivando. Encontramos com os estudos de Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 19-20) que defendem o direito das crianças de: “[...]crescer na biologia do amor e não na biologia da exigência e da obediência.”

Essa não é uma construção fácil, exige planejamento, preparação do ambiente, intencionalidade, escuta e conversa com as crianças. Impregnadas por essa compreensão do brincar e do poetizar, iniciamos o planejamento efetivo. Cada turma, em comum acordo, deveria localizar e definir, na sede do município, um local para

desenvolver a ação poético-brincante, comum para todos os grupos e escolher três colegas para assumirem a coordenação geral do evento. O espaço deveria estar limpo, ser seguro, ter sombra, árvores e banheiro (podendo ser de alguma residência). Paralelamente, as duas turmas constituíram grupos para construir brinquedos e engenhocas, para ler e contar histórias. Também se organizaram em comissões de trabalho para bem desempenhar as tarefas, a saber: preparação do espaço; divulgação; alimentação; banheiros; limpeza; varal de poesia; mantas para sentar; primeiros socorros e outras equipes que, no decorrer do processo, se fizessem necessárias.

#### Encontros poéticos-brincantes em Bonito e Bela Vista

*Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.*  
(Manoel de Barros)

Após várias conversas, ficou decidido que em Bonito aconteceria uma manhã “Poético-brincante”, em uma área gramada, com uma mata nas proximidades, no dia 19 de setembro de 2019, iniciando 8h e encerrando 12h. Nesdete e eu viajamos um pouco preocupadas, pois era a primeira vez que a turma estaria em uma ação tão livre e sob a responsabilidade de cada um/a e do coletivo. As outras experiências foram vividas em instituições educacionais, com uma organização já consolidada.

Ao chegarmos ao local, em Bonito, alguns brinquedos já estavam disponíveis, outros estavam sendo montados. Varal de poesias, livros de literatura, tendas, brinquedos confeccionados com elementos da natureza, balanço pendurado em uma árvore da mata, casinha com muitos objetos, cama de gato e outros tantos espaços brincantes. Panos coloriam as árvores e faziam tendas, com livros disponíveis para leitura. As crianças foram chegando, olhando, um pouco tímidas e, em pouco tempo, éramos um grande coletivo poético-brincante. A manhã transcorreu nas liberdades de cada um/a explorar, no seu tempo, o ambiente, os brinquedos, os livros, o varal de poesia. Discentes da Pedagogia, com roupas coloridas e cabelos pintados, se misturavam com as crianças, corriam, brincavam, riam. Houve também microfone para quem quisesse falar poesia, contar história, avaliar o evento. Ao final, um saboroso lanche foi compartilhado

enquanto as crianças perguntavam quando haveria outra manhã tão gostosa como aquela.

Em Bonito, a responsabilidade do evento recaiu sobre a turma, pois não houve apoio da coordenação do Polo e tampouco da Prefeitura. No entanto, a intensidade do que foi vivido superou essas ausências, fortaleceu o coletivo e evidenciou que há possibilidade de planejarmos e vivermos momentos poético-brincantes com e na natureza. A alegria das crianças e a potência do que foi vivido foi evidenciado nas avaliações.

A turma de Bela Vista decidiu realizar uma tarde poético-brincante, no dia 26 de outubro de 2019, na “Prainha do Pompilho”, às margens do rio Apa, que divide Brasil e Paraguai. O dia amanheceu nublado, fez a turma correr atrás de uma tenda, mas a chuva sobrevoou e, brincalhona, foi chover em outro lugar. A Prainha se fez linda e charmosa, as árvores acolheram balanços e emprestaram sombra para os muitos brinquedos. O rio Apa, demarcado e observado por bombeiros de Jardim (município vizinho), chamou crianças e pessoas adultas para mergulhos e passeios de caiaque.

Foi lindo observar as expressões faciais e os corpos quando saíam molhados com a água do rio, como se um sonho estivesse sendo realizado, pois, mesmo havendo nascido em Bela Vista, a maioria nunca havia mergulhado no rio - há muitas histórias de afogamento que assustam. Houve participação de muitas famílias que brincaram muito, sendo belo ver pessoas adultas se aproximarem, observarem e, timidamente, tocarem os brinquedos para, rapidamente, já estarem dentro da folia. A coordenação e a equipe do Polo UAB apoiaram, juntamente com a Prefeitura e as Secretarias de Turismo, Meio Ambiente e Educação. Houve apoio de uma vereadora, da rádio local, de moradoras/es e do comércio, resultando em fartura de lanches e de guloseimas.

Embora as duas ações tenham sido diferentes, como era de se esperar, houve, em ambas, magias, encantamentos, alegrias, peraltagens. A turma de Bonito, apesar de estar em um município com muitos rios de águas cristalinas, escolheu um campo e uma mata. Bela Vista, com um único rio, escolheu a Prainha e, com empenho para que os bombeiros de Jardim viessem, conseguiram oportunizar que as

crianças e as pessoas adultas vivessem experiências inesquecíveis. Exercícios de ensinar e de aprender. Nesdete e eu ficamos agradecidas por terem compreendido e assumido a nossa proposta com coragem, ressignificando nosso fazer político-pedagógico.

Durante os dois eventos, foi solicitado que as/os discentes da Pedagogia conversassem com as crianças, e as pessoas adultas, sobre os sentidos e os significados da literatura infantil e do brincar em suas vidas. Fundamentadas/os teoricamente, conversaram, problematizaram, buscaram o olhar contextualizado (não simplista) e, na avaliação ao final dos eventos, foram destacadas algumas aprendizagens, gestadas com a experiência: “desconstruí alguns preconceitos”; “educaram o meu olhar”; “exercitei o diálogo”; “vivi trocas importantes”; “fiquei cansada”; “brinquei como criança”; “quero mais eventos”; “por que brincamos tão pouco?”.

Na sequência, a escrita do relatório, em grupo, gerou diferentes processos (às vezes leves e fluidos, às vezes sofridos e conflituados). Alguns grupos apresentam resistências para o diálogo e acabam efetivando: o “projeto e o relatório coletivo” de um/a só; o “projeto coletivo e o relatório” de recortes de cada um/a até chegar ao projeto e ao relatório “coletivo”. Importante saber que o trabalho coletivo não se decreta, ele é construído e, para ser construído, depende do desejo e das atitudes de quem participa. No entanto, é preciso provocar, pois trabalhar em grupo é uma das principais habilidades exigidas aos/às profissionais que atuam na educação, que atuam com crianças. O mais difícil é que não é uma habilidade natural, deve ser construída e envolve trabalhar e questionar crenças, certezas, preconceitos, abrir mão de certezas, duvidar, questionar e se colocar a caminho. Experimentar, talvez errar, rememorar as infâncias, experimentar fazer de jeitos outros.

Respingos de esperar em um processo de formação pouco poético e pouco brincante

*O leve e macio raio de sol se põe no rio. Faz arrebol... (Manoel de Barros)*

O relato buscou compartilhar uma ação político-pedagógica que, intencionalmente, transbordou as aulas e as matrizes curriculares, na busca das comunidades e das crianças em suas experiências, sabedorias, brincades e poéticas. Certamente, o que foi vivido,

observado e registrado gestou aprendizagens outras, para além dos limites das paredes e das TDIC. No entanto, com o passar do tempo, foi se tornando evidente que é preciso muito mais do que ações pontuais que acabam sendo invisibilizadas nos processos de formação de professoras/es.

Nossa proposta se quis arrojada, pois buscava relativizar as cronologias (idades), as classificações e as hierarquias para colocar em dúvida o pensar estruturado e rígido. Queríamos a construção de conhecimentos (sabedorias) que se fizessem na seriedade e na leveza das brincadeiras e da literatura. Pensar plural, sorridente, de maneira lógica e ilógica, sem repetir o que está posto, sentindo e saboreando a vida. Provocamos para pensar e criar o que ainda não há. Ou a pensar, compreender e modificar o que já existe e que nos parece tão estranho, tão distante das teorias estudadas e das nossas experiências vividas. Para isso, é essencial ouvir, sentir, conhecer as crianças. É preciso conversar com a criança que fomos e que ainda somos - mas que às vezes está tão camuflada por obrigações, que não mais se manifesta. O que nós, crianças, gostaríamos muito de fazer? Nossas memórias afetivas indicam caminhos. Nosso convite final foi: ousem, criem, façam diferente! Rabisquem, argumentem, gaguejem, voltem atrás, recomecem. Divirtam-se coletivamente. Brinquem!

No entanto, nossa proposta de que os eventos se repetissem não aconteceu. Sair de nossas zonas de conforto gera trabalho, cansa. Para seguir esse caminho, é preciso encantamento. Sem deixar de esperar, fica em nós a sensação de que a experiência foi significativa para quem a viveu. Certamente está na memória de quem participou (e isso é bastante!), mas não gerou, nos dois municípios, a necessária revolução poética e brincante que a educação com as crianças está a pedir e que as políticas públicas precisam apoiar.

#### Referências

- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MEIRELLES, R. (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZILBERMAN, Z.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

# CRIANÇAR NA FORMAÇÃO INICIAL DAS(OS) ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

*Waléria Fortes de Oliveira<sup>357</sup>  
Adriano Edo Neuenfeldt<sup>358</sup>  
Viktoria Cartana Silva Brum<sup>359</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria em uma perspectiva lúdica, que vem sendo construída durante a oferta

---

<sup>357</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica. Professora Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: waleriafortes@gmail.com.

<sup>358</sup> Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Pesquisador do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: adrianoneuenfeldt@gmail.com.

<sup>359</sup> Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Criançar: Grupo de Estudos sobre Formação Inicial e Continuada e Educação Lúdica (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Contato: viktoriambrum@acad.ufsm.br.



das disciplinas de Psicologia da Educação pelo Grupo de Pesquisas Criançar a partir de um projeto interdisciplinar com a temática de um livro infantil e jogos sobre pássaros. Com essa pesquisa, construímos uma educação e formação lúdicas, através do diálogo e cooperação com as(os) professoras(es) que estão em diferentes momentos formativos, aproximando, desse modo, universidade e escola.

Palavras-Chave: Formação inicial de Estudantes de Pedagogia; Educação Lúdica; Interdisciplinaridade; Projeto Pedagógico; Jogos.

### Introdução

[...] Eu estava a pensar em achadouros de infâncias. 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. [...] (BARROS, 2018, p. 31)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial das(os) estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria em uma perspectiva lúdica, que vem sendo construída durante a oferta das disciplinas de Psicologia da Educação pelo Grupo de Pesquisas Criançar.

Essa educação e formação de professoras(es) construídas pelo Criançar, desde sua criação em 2011, tem sido alicerçada na ludicidade, na dialogicidade entre teoria e prática e também nas demandas das(os) professoras(es) da educação infantil e anos iniciais e das crianças com as(os) quais temos aprendido nas escolas parceiras deste Grupo, aproximando universidade e escola.

A contribuição deste Grupo de Pesquisa para a formação lúdica tem se voltado “aos achadouros das infâncias de Manoel de Barros, ou seja, em estar entre as crianças, envolver-se e aprender com elas’ (OLIVEIRA & NEUENFELDT, 2018, p.4). Nos nossos projetos destinados à formação profissional inicial no curso de Pedagogia e à formação continuada dos professores das escolas públicas e privadas, o Criançar vem afirmando a centralidade da criança, o protagonismo infantil, a ludicidade e a criatividade como eixos norteadores das ações educativas.

O Grupo tem buscado difundir a ideia do profissional docente, adolescente ou adulto, que joga com crianças e possibilita o jogar entre elas, democratizando algo que lhes é por direito, e em comunhão

com outros que têm nas “(...) raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2018, p. 67), das coisas mais importantes do mundo das crianças.

Aqui relatamos uma pesquisa-ação alicerçada em referenciais sobre a formação inicial, lúdica e interdisciplinar, desenvolvida na disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia.

Construímos um projeto interdisciplinar com a temática passaredo a partir de um livro infantil e dez jogos sobre pássaros, os quais foram criados a partir de diferentes áreas do conhecimento, de modo integrado. Estes jogos foram experimentados em uma aula da disciplina de Psicologia da Educação pelas(os) estudantes de Pedagogia bem como pelo professor de uma turma de dez crianças de seis anos, que estão frequentando uma escola pública municipal.

Concebemos que essa formação, lúdica e criativa, tem de ser oportunizada no curso de Pedagogia, para que possam se exercitar como professoras(es) que jogam e aprendem nas interações entre as(os) estudantes na universidade (FORTUNA, 2012).

Acreditamos que essa formação lúdica necessita de ações educativas que sejam desenvolvidas nas disciplinas ao longo do curso e permitam que estas(es) estudantes possam aprender jogando entre elas(es) no espaço universitário e também cooperativamente com as(os) professoras(es), experientes (NÓVOA, 2022) que vêm atuando com as crianças no espaço escolar.

Através dessa pesquisa-ação, realizada na universidade, viemos a conhecer as aprendizagens e interações entre as(os) estudantes e o professor da escola pública municipal, construindo, assim, uma educação e formação, lúdicas, através do diálogo (FREIRE, 2013) e cooperação com as(os) professoras(res) que estão em diferentes momentos formativos (NÓVOA, 2022).

#### Referenciais

O Criançar tem se voltado em estar entre as crianças, envolver-se e aprender com elas assim como aprender com suas(eus) professoras(es), que têm participado, de modo cooperativo (NÓVOA, 2022) e dialógico (FREIRE, 2013) das ações educativas que desenvolvemos nas disciplinas de Psicologia no Curso de Pedagogia.

Dialogando, temos buscado construir conhecimentos e escutar as demandas, transformando-as em ações, como aconteceu nessa pesquisa-ação desenvolvida no curso de Pedagogia, onde iniciamos a criação de um projeto pedagógico (BARBOSA & HORN, 2008), com a participação do professor que atua com crianças de seis anos na escola pública, onde as(os) professoras(es) trabalham com projetos.

Aqui compreendemos também a proposta de projetos a partir dos “projetos de trabalho” (HERNANDEZ, 1998), que nos permitem transgredir ou mudar o cenário da sala de aula, em vários sentidos, sendo um deles no sentido de ultrapassar a fragmentação e relacionar saberes - tal qual acontece com os saberes que circulam fora do espaço escolar - de caráter complexo e interdisciplinar.

Com essas concepções, iniciamos o projeto no curso de Pedagogia a partir da leitura de um livro infantil com a temática dos pássaros e da experimentação de dez jogos, criados por um dos pesquisadores do Criançar - levando-o, em um outro momento, pelas(os) estudantes de Pedagogia para as crianças de seis anos jogarem na escola, prosseguindo, assim, o desenvolvimento de ações interdisciplinares e lúdicas.

Buscamos, a partir dessas concepções e ações, criar um ambiente lúdico na sala de aula da universidade, que estimulasse a participação das(os) estudantes e do professor das crianças de seis anos, que poderiam jogar e aprender, de modo cooperativo.

Temos percebido o quão importante é esse ambiente - lúdico - no espaço universitário não somente para a formação profissional, mas também para promoção da saúde, especialmente da saúde mental, dessas(es) adolescentes e adultos.

Sabemos que o jogar traz para todos, com diferentes idades - dado o seu “caráter aberto, fluente e interativo” a possibilidade de se exercitarem como pessoas e professoras(es) nesse “ambiente de simulação”, tirando o peso da adaptação à realidade e propiciando a criação de novas formas de enfrentar as situações (OLIVEIRA, 2010, p. 27)

Ao jogarem na sala de aula, essas(es) estudantes também aprendem a expressar seus sentimentos e ideias, dialogar e divergir, preservando

as relações afetivas. “Ora, o lúdico vem a ser justamente uma grande e versátil ferramenta de aprendizagem dessa arte, humana por excelência (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Além desses aprendizados, ao jogarem as(os) estudantes têm a oportunidade de defrontarem-se com alguns dos paradoxos desta atividade lúdica – o jogo, para Caillois (1990) requer liberdade de escolha, de espaço, de tempo e de decisão. Assim, só existe jogo quando há um genuíno desejo de participação, o que traz um dilema para as professoras(es) - estamos mesmo possibilitando que as crianças joguem nesse espaço de liberdade, não descaracterizando esta atividade lúdica ao torná-la obrigatória a todos?

#### Metodologia

Concebemos o estudo como uma pesquisa qualitativa e metodologicamente como uma pesquisa-ação da qual participaram três pesquisadoras(es) do Criançar, 31 estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria e um professor da escola pública municipal.

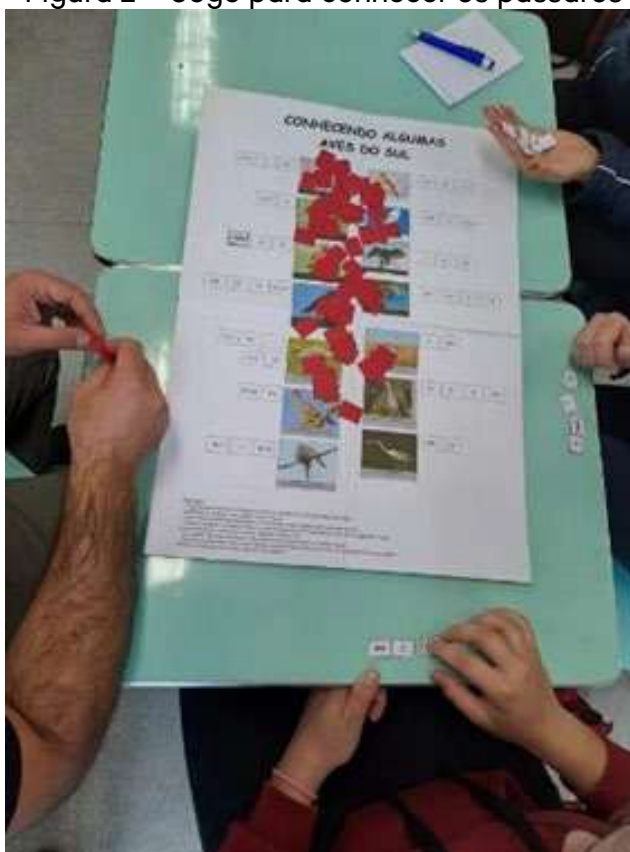
Para Thiollent (2003, p. 14), a pesquisa-ação pode ser “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nessa pesquisa, as(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) tanto da escola quanto da universidade vem buscando construir uma educação – e também formação de professoras(es) - alicerçada na interdisciplinaridade e ludicidade, através de projetos, que trabalham os conhecimentos, integradamente.

Para realizar esta investigação, utilizamos de um diário de campo, onde documentamos as ideias e percepções de todas(os) participantes a respeito do projeto desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia. Além disso criamos uma pasta digital com fotos, que registraram as ações e interações, os jogos, e onde armazenamos também os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos participantes da pesquisa.

Na sala de aula na universidade, as(os) estudantes, primeiramente, ouviram uma história com a temática dos pássaros. Após, jogaram dez jogos sobre pássaros, distribuídos em dez mesas, sendo que cada mesa foi composta por três ou quatro jogadores. Inicialmente, cada mesa recebeu um jogo e à medida que aprendiam as regras do jogo e jogavam trocavam com outro grupo, até que experimentaram todos os jogos. Na Figura 1, eis um jogo que traz os pássaros que existem no estado do Rio Grande do Sul, o que exigiu das(os) jogadoras(es) a socialização dos conhecimentos.

Figura 1 – Jogo para conhecer os pássaros



Fonte: Dos autores, 2023.

Na Figura 2, eis outro jogo que requer o conhecimento dos países por onde voam os pássaros, que exigiu das(os) jogadoras(es) um compartilhamento de informações a partir de uma pesquisa interdisciplinar.

Figura 2 – Jogo para conhecer pássaros



Fonte: Dos autores, 2023.

#### Discussão de resultados

Destacamos algumas das aprendizagens que foram apontadas pelas(os) estudantes de Pedagogia em suas autoavaliações.

Uma das aprendizagens apontadas pelos estudantes, nesta formação lúdica no curso de Pedagogia, é que aprenderam jogando. Para um dos estudantes do 2º semestre do curso de Pedagogia da UFSM “uma marca importante que deixaste desde o primeiro dia de aula é que se aprende sim brincando e muito! O lúdico aliado a teoria tem muito a contribuir”.

Muitos estudantes disseram que ao jogarem transformaram o ambiente, produzindo diversão, alegria e leveza. “As brincadeiras, no início de cada aula, nos davam a oportunidade de rirmos de nós

mesmos, deixando a aula um ambiente leve e agradável” (Estudante 4 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Uma outra aprendizagem relatada foi a oportunidade de expressarem-se ludicamente e, assim, aprenderem e desenvolverem como pessoas e professoras(es). “Tive a oportunidade de propor uma música para cantarmos e fazermos gestos. [...] Quando propomos algo e a turma gosta, há um envolvimento, participação. [...] Com a música, desenvolvemos nossas habilidades e despertamos os sentidos” (Estudante 6 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM). Nesta fala aparecem não somente os “saberes lúdicos” (FORTUNA, 2012, p. 9), mas estéticos, sociais e musicais para os quais serão atribuídos significados quando estiverem cursando outras disciplinas do curso de Pedagogia.

Um dos estudantes ressalta a importância de experienciarem projetos lúdicos, com jogos, que possibilitem aprendizagens significativas e onde os conhecimentos de diferentes áreas sejam integrados.

Verificamos, finalmente, que muitos estudantes têm certas restrições ao uso de jogos e que, além disso, não têm o hábito de jogar, de modo que os jogos se destinam às crianças e não para elas(es). Desejávamos, portanto, desenvolver uma concepção mais abrangente na formação do Pedagogo, que contribuísse também para a formação pessoal.

#### Considerações

A partir das atividades desenvolvidas e dos relatos dos estudantes, constatamos que as vivências lúdicas desenvolvidas entre eles na disciplina de Psicologia da Educação constituem-se como um eixo articulador entre teoria e prática, oportunizando compreender e significar o que estudaram.

No entanto, destacamos que atividades diferenciadas, como as que foram propostas durante esse estudo, ainda podem causar estranheza, pois não são práticas habituais do fazer docente. Um dos motivos que levam ao pouco uso está vinculado ao tempo e organização necessários para além do espaço de sala de aula. Em contrapartida, percebemos pelos próprios depoimentos das(os)

envolvidas(os) que, quando são desenvolvidas tais práticas, estabelece-se uma relação dialógica entre professora(or) e estudantes, entre teoria e prática, tornando os materiais potencialmente significativos e contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e, numa amplitude maior, contribuindo com a formação das(os) estudantes.

Concluimos o quanto é importante a construção de aprendizagens significativas e a formação inicial das(dos) estudantes alicerçados na ludicidade, decorrentes das interações que ocorreram no curso de Pedagogia. Constatamos, através dessa pesquisa, que as(os) estudantes de Pedagogia aprenderam e desenvolveram-se profissionalmente em diálogo e cooperação com professoras(es) do Criançar e da escola pública, transformando todos e, nesse movimento, aproximando universidade e escola.

#### Referências

- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, M. 2018. Memórias Inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.
- FORTUNA, T. R. Descobertas sobre a formação lúdica docente. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, Ano X, n. 31, p.8-11, abr/jun. 2012, 2012.
- \_. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M B.; FORTUNA, T. R. Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em 17 de junho de 2023.
- OLIVEIRA, V. B. de. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M B.; FORTUNA, T. R. Brincar com o outro:



caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, W.F.; NEUENFELDT, A.E. Cimento na janela e outras histórias sobre a vida na escola. Santa Maria, Palotti, 2018.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

# AS ATIVIDADES COTIDIANAS DAS AUXILIARES

## NO CONTEXTO DE CHECHE SOB O ENFOQUE DO CUIDADO E EDUCAÇÃO COMO ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA

*Maria Nerice dos Santos Pinheiro<sup>360</sup>*

*Kátia Cristina Fernandes e Silva<sup>361</sup>*

*Trabalho financiado pela CAPES*

*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto

### RESUMO

Este artigo refletiu, sob o enfoque do cuidado e educação, sobre as

---

<sup>360</sup> Pedagoga (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UniChristus) e Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Estácio). Mestre em Educação (UFC). Professora da Rede Municipal de Fortaleza (SME). Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: *nematu@gmail.com*

<sup>361</sup> Pesquisadora-colaboradora. Pedagoga (UVA). Doutora em Educação (UFC). Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora-colaboradora do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) – 2022/2023, “Estágio em educação infantil durante a pandemia provocada pela covid-19: o que dizem professoras universitárias que ministraram esse componente curricular?”, vinculado ao Departamento de Estudos Especializados (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: *katiaded@yahoo.com.br*

percepções de auxiliares acerca das suas atividades. Os achados deste trabalho resultaram de duas pesquisas qualitativas realizadas em creches, uma com características de Estudo de Caso e a outra da Etnografia. Nas entrevistas, as auxiliares revelaram percepções dicotomizadas de cuidado e educação, relacionando suas práticas ao cuidado. Evidencia-se a necessidade de ressignificar as percepções e as práticas das profissionais de EI visando à construção de uma docência comprometida com os direitos e as necessidades dos bebês. Palavras-Chave: Atividades. Auxiliares. Creche. Docência.

### Introdução

Este artigo analisou as percepções de duas auxiliares da educação infantil (EI) em relação às atividades por elas desempenhadas no cotidiano do atendimento de bebês. A construção deste trabalho resulta de dois diferentes estudos, ambos realizados por estudantes do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma Universidade Pública Federal. A pesquisa de mestrado (ME) analisou o papel das auxiliares no contexto de um centro de educação infantil (CEI), enquanto a investigação desenvolvida no doutorado (DO) teve como objeto de estudo a promoção de práticas educativas de boa qualidade com os bebês na creche. Com base nisso, este artigo, após esta breve exposição introdutória, apresenta alguns aspectos sobre o cuidado e a educação, a fim de compreendê-lo como importante eixo norteador da docência com e para bebês. Em seguida, o trabalho discorre sobre informações relacionadas ao percurso metodológico adotado nas referidas pesquisas. Depois, há uma seção que apresenta a percepção de duas auxiliares em relação às tarefas por elas desempenhadas tendo a indissociabilidade de cuidado e educação como referência. À guisa de conclusão, este artigo aponta sobre a urgência de ressignificar as percepções e as práticas das profissionais de EI, afinal a docência de boa qualidade reside no compromisso com o cuidado e a educação, pois este paradigma possibilita o atendimento e a garantia dos direitos e das necessidades dos bebês.

O cuidado e a educação como conceitos que integram o fazer docente na creche

O tema do cuidado e educação vem sendo discutido, nos últimos anos, mais precisamente desde a década de 1990 no Brasil, por pesquisadores no âmbito da Pedagogia, em especial, da área de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2001; FORTUNATI, 2009; FREIRE, 2014; FOCHI, 2018; CRUZ, 2013).

A implementação do paradigma da indissociabilidade de cuidado e educação objetivou contribuir com a “superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de ‘assistência’ e educação” (CAMPOS, 1994, p. 35). Esta dicotomia fica manifesta em relação às atividades que constituem a rotina da creche, pois aquelas que envolvem o corpo das crianças, como o banho, a troca de fraldas, as ações voltadas para a segurança e o bem-estar são tipificadas como momentos de cuidado, enquanto as outras atividades seriam experiências do campo da educação.

Uma das hipóteses que pode esclarecer este fenômeno resulta da pesquisa realizada por Cerisara (2002). A autora aponta que, como essas atividades têm profunda semelhança com as obrigações das famílias no contexto doméstico, isso acaba gerando um sentimento de medo e de insegurança nas docentes que atuam na EI, posto que não querem que seu papel seja confundido com qualquer outro que não o de professora, nem que sua prática seja comparada à maternidade ou a ações de natureza doméstica, visões que fragilizam o *status* da profissão docente.

Aqui é imprescindível pontuar que diferença entre a docência com e para bebês e outras práticas está no fato de que a o fazer docente pressupõe um saber e um contexto que são específicos, uma formação prévia, e se caracteriza pelo exercício de um trabalho diário que é atravessado por uma intencionalidade pedagógica marcada. Essa diferença esclarece aspectos importantes da docência voltada para os bebês, que abrange uma diversidade de tarefas em que o fazer pedagógico também “perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir” (OSTETTO, 2000, p. 192), fato que demonstra a necessidade de ruptura com a visão tradicional de professor (ROCHA, 2001; CRAIDY, KAERCHER, 2001; CAMPOS, 1994; VEIGA, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

É nessa perspectiva que o paradigma da indissociabilidade de

cuidado e educação norteia e subsidia o trabalho docente na EI. Sob este enfoque, as atividades que envolvem banho, troca de fraldas, segurança e bem-estar dos bebês são entendidas como experiências marcadas pela dimensão pedagógica. Sendo assim, é papel das professoras planejar, organizar e desenvolver essas atividades, afinal todas elas denotam, prioritariamente, “um comprometimento com o outro” (DUARTE, 2011, p. 178), com a vida, com o desenvolvimento infantil e com a aprendizagem.

#### Percurso Metodológico

Este artigo apresenta os resultados do diálogo entre duas diferentes pesquisas, sendo uma de mestrado e a outra de doutorado, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os dois estudos, realizados entre os anos de 2017 e 2020, se ancoram na abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem está relacionada ao fato de que a escuta dos sujeitos investigados, em especial das auxiliares que trabalham com bebês em creches, se deu pelas interações entre essas profissionais e as pesquisadoras em um contexto específico, no caso, instituições de EI (CHIZZOTTI, 2003).

No que concerne à escolha da estratégia metodológica, a dissertação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa com características de um Estudo de Caso. Por outro lado, a tese foi construída por meio de uma investigação com inspiração de natureza Etnográfica. A pesquisa de campo aconteceu em dois equipamentos públicos e em um estabelecimento privado, todos no município de Fortaleza. Os dados gerados e compartilhados neste artigo resultaram de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas. Todas as entrevistas foram norteadas por roteiros previamente elaborados que facilitaram a geração de dados e a melhor compreensão acerca das nuances que envolvem as tarefas das auxiliares e as suas percepções com relação ao trabalho com bebês (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GRAUE; WALSH, 2003).

As atividades desempenhadas pelas auxiliares na creche sob o enfoque do cuidado e educação como especificidade da docência

Freire (2014, p. 33) ensina que “escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso)”. Os dados gerados nas pesquisas desenvolvidas foram motivados pelo pensamento da autora citada, afinal os trechos compartilhados nesta seção têm origem na “escuta” dos sujeitos investigados. Essa escuta atenta e, ao mesmo tempo, investigativa, pretendeu não só alcançar os objetivos das pesquisas, mas evidenciar, de forma respeitosa, o pensamento de profissionais que estão inseridas no contexto da EI.

No processo de escuta das auxiliares, durante as entrevistas semiestruturadas, um ponto em comum nas duas pesquisas foi a percepção dessas profissionais com relação às suas atribuições diárias. A auxiliar Joana<sup>362</sup>, entrevistada durante a pesquisa de ME, trabalhava em uma turma de infantil I, portanto com crianças na faixa etária de 1 ano. A profissional explicou suas atividades da seguinte forma:

Dar banho nas crianças, né? Organização da sala... é... acho que só. Ah! Ajeitar os colchãozinhos... limpar os colchonetes, pegar água pra eles na cozinha. Levar pro banheiro sou eu também. Pra fazer a higiene das crianças. Eu que troco as fraldas pra eles [as crianças] ficarem bem aqui. Na hora da dormida! Eu boto pra dormir. Cuidar, né? Cuidar das crianças. Eu faço isso, as outras coisas quem faz é a professora, essas coisas de contar história, de pintura, “rodinha”, de atividade. Isso aí é com ela (JOANA, INFANTIL I).

A auxiliar V, sujeito investigado durante o processo de elaboração da tese de DO, também elencou alguns aspectos relacionados à rotina de trabalho durante a entrevista:

Eu, por exemplo, como auxiliar, eu só posso falar da rotina que é isso, aqui, que é ter esse cuidado todo dia de receber bem. Entregar bem. Fazer com que a criança se sinta bem. [...] Além do que eu já falei de cuidado, atenção voltada mais pra nossa parte: que é a questão do cuidado e também notar o desenvolvimento porque é notório, porque a rotina mostra isso. Eu acho que é isso (V, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

---

<sup>362</sup> Nome fictício que resguarda a identidade e o sigilo da profissional, aspectos previamente acordados antes da realização da entrevista, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Joana, ao descrever suas atividades, cita momentos pedagógicos importantes na rotina diária do trabalho com os bebês em creches, como o repouso e a higiene, mencionando o momento em que as crianças dormem, o banho e a troca de fraldas. Sua fala também ressalta que ela, como auxiliar, é a responsável pela limpeza e pela organização dos materiais que são de uso das crianças. Aproximando-se da conclusão de seu pensamento indaga e, logo em seguida, afirma que essas práticas se caracterizam como “cuidar”. Também explica que “as outras coisas”, necessárias no desenvolvimento da rotina, são feitas pela professora, sugerindo que se trata de atribuições não relacionadas ao cuidado. Esse tipo de percepção reitera “a velha dicotomia corpo e mente” (SAYÃO, 2005, p. 154), endossando a falácia de que todas as tarefas na creche que envolvem o corpo, a higiene, o descanso, a segurança e o bem-estar dos bebês são atividades de cuidado, mas não de educação.

A auxiliar V, ao pensar sobre sua função, também destacou a promoção do bem-estar e da segurança, dado que reforça que se trata de aspectos fundamentais no trabalho docente com bebês. Porém, sua percepção, assim como a da auxiliar Joana, demonstra uma associação de tais práticas com ações de cuidado. Isso significa que V não relaciona seus fazeres cotidianos com as práticas de cuidado e educação, o que, mais uma vez, sugere uma percepção dicotomizada. Apesar disso, oferecer segurança e bem-estar às crianças são ações que denotam comprometimento docente no sentido de garantir o atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, ou seja, as ações pedagógicas na creche “devem visar ao bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas” (BRASIL, 2009, p. 34).

Considerando as ideias apresentadas pelas auxiliares e as reflexões estabelecidas até aqui fica evidente a existência de um discurso por parte das auxiliares que cinde cuidado de educação. Em suma, as atividades que têm como foco a higiene, o repouso, a segurança e o bem-estar dos bebês são relacionadas exclusivamente ao ato de cuidar. Portanto, as auxiliares não percebem que “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações” (CRAIDY; KAERCHER; 2001, p. 70). Este tipo de percepção

torna bastante propícia, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 13), a “divisão de trabalho entre professoras e auxiliares”, realidade identificada nos *lôcus* em que as pesquisas foram realizadas.

#### Considerações Finais

Este artigo refletiu sobre as percepções de auxiliares acerca das tarefas desempenhadas por elas em turmas de bebês, no contexto de creche, partindo da perspectiva da indissociabilidade de cuidado e educação como especificidade da docência com e para essa faixa etária.

As reflexões construídas neste artigo indicaram que ainda não parece claro, mesmo para as profissionais da área de EI, que o trabalho em creche consiste em um conjunto de práticas que envolve, também, a realização de atividades voltadas para a higiene, a segurança e o bem-estar das crianças. Este resultado mostra que é necessário romper com percepções e práticas que dicotomizam cuidado e educação, haja vista que isso traz implicações para o modo como os contextos de EI estão organizados, com uma auxiliar e uma professora, e para a forma como o trabalho é desenvolvido com e para os bebês.

O banho, a troca de fraldas, o repouso, assim como as ações voltadas para o bem-estar e segurança dos bebês, são práticas docentes de cuidado e educação capazes de proporcionar experiências fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A partir disso, não faz sentido que essas atividades sejam atribuídas e realizadas primordialmente pelas auxiliares, quando, na verdade, deveriam ser tempos pedagógicos planejados, organizados e desenvolvidos por professoras que cuidam e educam. Desse modo, faz-se urgente ressignificar as percepções e as práticas das profissionais de EI, afinal a docência de boa qualidade reside no compromisso com o cuidado e a educação, pois este paradigma possibilita o atendimento e a garantia dos direitos e das necessidades dos bebês.

#### Referências



BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.

Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 24 abr. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. /*rx* BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 32-42, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002, p. 221-236, 2003. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Assistente da educação infantil? O Povo, Fortaleza, 11

jun. 2013. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaao/2013/06/11/noticiasjornalopiniao3072453/assistente-da-educacao-infantil.shtml>. Acesso em: 25 maio 2017.

DUARTE, Fabiana. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95578/2/98646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (org.). Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papyrus, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. Rev. Brasileira de Educação, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 18 set. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças: “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1604/899>. Acesso em: 31 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’AVILA, Cristina Maria (org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-21.

# COM, PARA, SOBRE, NA:

**“VOCÊ PODE ME EXPLICAR QUE  
DIFERENÇA HÁ?”**

**Participação de crianças em pesquisas e  
as diversas perspectivas na construção de  
saberes**

*Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio<sup>363</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Este trabalho tem origem em discussões realizadas com um grupo de Professores atuantes na Educação Infantil e aborda a participação de crianças em pesquisas explorando as diferentes perspectivas que moldam a maneira como as crianças são envolvidas nesse processo. O título destaca quatro preposições - com, para, sobre e na - que desempenham papéis fundamentais na dinâmica da pesquisa infantil. Reconhece as crianças como atores ativos e valiosos na construção de conhecimento, ressaltando a importância da promoção de uma abordagem mais inclusiva e ética na pesquisa.

---

<sup>363</sup> Pedagoga (AEDB), Doutora em Educação (UFRRJ), Coordenadora do Curso de Pedagogia e Institucional do PIBID (AEDB), Vice-Diretora do Colégio de Aplicação de Resende, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: [ana.esteves@aedb.br](mailto:ana.esteves@aedb.br)

Palavras-Chave: Participação de crianças. Formação de Professores. Construção de saberes. Conversas. Dialogismo.

### Introdução

Ao longo dos últimos anos, o campo de estudos da/com a infância vem se estruturando e lutando para superar paradigmas que se fundamentam em visões adultocêntricas, engessadas em procedimentos, em que o pesquisador se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a como um vir-a-ser, como um adulto em miniatura, estando pouco atento a questão humana presente quando se refere a relação pesquisador e sujeito de pesquisa.

Objetivamos ao debater esse tema, uma escolha cuidadosa de preposições - com, para, sobre e na - pois entendemos que as mesmas refletem nosso ato responsável e responsável (como Bakhtin nos instiga a agir) de abordar as crianças como sujeitos ativos, parceiros na pesquisa e na construção do conhecimento.

Devemos considerar a perspectiva da criança como sujeito de direitos, e não apenas como objeto de estudo. É necessário assegurar que ela tenha acesso à informação relevante e que seja capaz de compreendê-la, contribuindo para a construção de conhecimento. Através da participação ativa, a criança pode ser responsável pela escolha de informações, análises das mesmas, assim como formular hipóteses e concluir resultados.

“Com, para, sobre, na: você pode me explicar que diferença há?”, a pergunta que ouvi durante uma formação continuada para Professores na escola em que atuo, ressoou durante alguns segundos em meus ouvidos, mas pareceu gerar um corte no espaçotempo me levando para diversas salas de aula, momentos de estudo, leituras, discussões e compreensões sobre o que esses conceitos envolvem quando nos referimos a pesquisas realizadas, situações que envolvem a participação de crianças e adultos. A dúvida colocada me fez estruturar esse texto que ora apresento e que se torna uma tarefa desafiadora para toda a unidade escolar.

Como fazer essa tarefa? Me questiona o mesmo Professor. Como

perspectiva metodológica optamos por nos desafiar a pensar em uma nova maneira de refletir e nos colocar na pesquisa, por meio do exercício de uma escuta atenta, em que não estamos em busca de interpretação, não pretendemos imergir num grupo específico que tenha valores e cultura próprios, nem mesmo pretendemos uma coleta de dados. Desejamos algo mais profundo que uma entrevista, já que ao realizá-la corremos o risco da fala seguir por um roteiro específico, que engessa aos participantes. Vamos conversar.

O conversar implica na circulação da palavra, por meio do pensar (-se) com o outro, sendo contrário ao que é pré-estruturado. O ato de conversar é comum, faz parte da vida das pessoas, é fluido.

Apoiamo-nos em Bakhtin (2011), para quem a especificidade das ciências humanas precisa considerar a relação entre o pesquisador e os sujeitos expressivos, falantes. Na pesquisa, precisamos nos dirigir ao outro; não nos cabe enquanto pesquisadoras perguntar a nós mesmos ou a terceiros, na presença de um objeto mudo, coisa morta; a fala se dirige especificamente àquele que pretendemos conhecer (p. 394).

Assim, compartilhamos a defesa da conversa como estratégia metodológica para a construção deste trabalho e acreditamos em sua possibilidade de permitir aos que dela participam a elaboração de compreensões sobre os fenômenos que pretendemos conhecer sob a perspectiva do outro.

A linguagem não pode ser considerada apenas do ponto de vista do falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se não se leva em conta o papel do outro, pensa-se no ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. A compreensão é ativa e a posição do outro é responsiva. (LOPES, 2018, p. 104-105).

Nós conversamos, negociamos e expandimos nossas relações sociais, somos levados a permanentes movimentos, por meio delas tecemos nossas redes de saberes, entendemos que que cada conversa transforma o (s) conversador (es), já que podem “(...) enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes de conversa tecidas, a mudar de ideias” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p.45), não porque tem essa pretensão, mas, porque nas trocas, as ideias se expandem, nos movimentam.

Sabemos que o diálogo é possível e a enunciação se dá a partir das

visões de mundo, interações e vivências que os envolvidos apresentam e os aspectos extra verbais (tempo de demora de uma resposta, o silêncio, entre outros) enunciam tanto quanto os conteúdos verbais (VOLOCHINOV, 2013, p. 163).

Nessa interação nos interessa tanto a construção da compreensão que pressupõe a alternância dos sujeitos do discurso e onde ambos apresentam capacidade de resposta. Entendemos que as pesquisas trazem então as conversas com os adultos, com as crianças, com os autores que nos apoiam nas reflexões teóricas e ainda com o outro presumido, aquele que se apresenta no grande tempo ou no grande diálogo.

Entendemos em Bakhtin, que é através da convivência ética que o pesquisador vai compreender as diferentes maneiras de consentir naquilo que é possível analisar e publicar, separando do que é revelado confidencialmente, já que o que constitui a ética na pesquisa não depende somente do que está registrado nos comitês de ética ou seja, dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali.

Assim, é necessário construir uma ética dialógica, impregnada da capacidade interacional do pesquisador com os sujeitos. Isto implica considerar que a permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai muito além do consentimento livre informado, entendemos que a pesquisa ética, nessa perspectiva, parte do pressuposto de que a dialogia é inseparável aos processos de conversa, escuta e interpretação dos diálogos, ressignificando a relação que se estabelece entre eu e as crianças. Assim, estamos inter-relacionados não apenas no momento das conversas, mas também no momento de interpretação, análise e na publicação dos resultados da pesquisa.

O que se pretende é estabelecer um diálogo com o outro, um diálogo de questionamento e de escuta, de troca de saberes. É necessário que haja um entendimento mútuo, que se compreenda o outro para que se possa construir uma nova realidade. O diálogo é a base para o entendimento, para que se possa buscar uma nova forma de ver o mundo. Mello, Lopes e Lima lembram que:

As crianças são seres ativos e participativos nas culturas. Suas palavras tomam parte no tecido compreensivo e criativo da transformação social. Crianças não são seres passivos, ouvintes passivos, seres humanos

incompletos que falarão no futuro. Sua palavra é o enunciado vivo, ativo e agora. Precisamos de outros fundamentos para tomá-la em consideração. (2021, p. 8)

Uma das formadoras, participantes de nosso grupo, apontou durante nossas conversas: a preposição "com" destaca a colaboração entre pesquisadores e crianças, permitindo que estas últimas expressem suas opiniões, experiências e perspectivas. Isso contribui para uma abordagem mais inclusiva e participativa na pesquisa.

No âmbito dos estudos da infância, é matéria recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite, Ribes nos lembra que (2013, p.322), “as crianças formulam a sua crítica, a afetam e a recriam”, o que Corsaro (2005) vem chamando de reprodução interpretativa. Cabe nesse momento a reflexão que Ribes (2010), fundamentada em Bahktin nos traz em que aponta:

A vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou de pensamento científico. (p. 53)

Nessa abordagem dialógica, o processo de pesquisa com crianças envolve uma relação alteritária entre o pesquisador, por sua intervenção isenta de neutralidade e entrelaçada na convivência, e as crianças, como participantes da pesquisa, que confrontam e exigem demandas deste primeiro, alterando os modos como cada um vê e define suas escolhas. Por isso, alteridade entre crianças e adultos “não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro” (SALGADO et al., 2009, p. 1024).

A preposição "para" aborda a pesquisa voltada para as crianças, reconhecendo que os estudos devem ser relevantes e benéficos para elas, considerando suas necessidades e interesses específicos. Isso pode incluir a criação de conteúdo educacional direcionado às crianças ou o desenvolvimento de intervenções sociais que melhorem suas vidas.

Os “saberes-fazer”, que Ferrazo (2007) indica e define, compõem os diferentes cotidianos escolares que são objeto de estudo para nossa equipe. Entendemos desde o princípio a necessidade de partilhar saberes, bem como da formação continuada dos profissionais atuantes em nossa Instituição,

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (p. 78)

Ao abordar a pesquisa voltada para as crianças destacamos a importância de tornar as pesquisas relevantes e benéficas para as crianças. Isso é particularmente relevante para educadores, formuladores de políticas e profissionais que trabalham com crianças e desejam melhorar a qualidade de programas educacionais e intervenções sociais. As pesquisas voltadas para crianças são cruciais para garantir que a sociedade atenda às necessidades, direitos e interesses das crianças de maneira adequada e ética. Elas fornecem a base para a tomada de decisões informadas, promovendo um ambiente mais seguro, inclusivo e enriquecedor para todas as crianças.

A pesquisa "sobre" todo mundo sabe como é, começou a contar uma das participantes de nossa formação: são aquelas que são escritas falando sobre as crianças. Nessa proposta, entendemos o que Martins (2011) indica acerca da perspectiva que:

relaciona as escolhas teóricas e metodológicas do/a pesquisador/a com a concepção de infância e de criança, pois caso o pesquisador decida por uma pesquisa sobre a criança, entendendo-a como objeto de investigação, compreende-se que essa investigação está pautada numa concepção reducionista de criança (...). (p.22)

Neste tipo de investigação, focada em crianças, o pesquisador adentra o universo infantil enquanto adulto e conta com a participação de outros adultos presentes no convívio das crianças, como familiares e educadores, para compartilhar suas percepções e pontos de vista sobre as particularidades da infância. Contudo, esse método de pesquisa passou a ser objeto de análise e crítica devido à postura passiva atribuída àqueles que poderiam enriquecer as pesquisas, ou seja, as crianças. Nessa abordagem, as crianças são percebidas meramente como objetos de estudo e não são



reconhecidas como sujeitos capazes de expressar e compartilhar suas visões de mundo no contexto da pesquisa.

Finalmente, a preposição "na" refere-se à pesquisa que acontece dentro do contexto das experiências cotidianas das crianças. Isso implica uma pesquisa que seja incorporada naturalmente à vida das crianças, levando em consideração seus ambientes, relações e interações diárias. Ressalta a importância de incorporar a pesquisa naturalmente nas vidas das crianças, tornando-a contextualmente relevante.

Segundo William Corsaro (2011), é fundamental dedicar estudos específicos às crianças, reconhecendo-as como indivíduos com suas próprias características. Suas atividades cotidianas e sua relação com elementos do ambiente sociocultural revelam uma lógica intrinsecamente distinta da dos adultos. As crianças não apenas absorvem e reproduzem as normas, valores, ideias e comportamentos presentes na sociedade e na cultura, mas também interpretam, criam e recriam esses elementos em interação com seus pares e em diversos contextos sociais. Dessa forma, elas desempenham um papel ativo nos processos de transformação e na produção cultural.

Ao refletirmos sobre nossa formação, chegamos à conclusão de que é evidente que a pesquisa voltada para crianças desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, no respeito aos direitos infantis e na construção de conhecimento significativo. A análise das diferentes preposições - com, para, sobre e na - revela a complexidade das abordagens que envolvem as crianças na pesquisa, enfatizando a necessidade de escolher a perspectiva apropriada com base nos objetivos e no contexto da pesquisa.

A participação das crianças como colaboradoras ativas e como sujeitos de pesquisa é fundamental para enriquecer o entendimento das suas experiências, necessidades e visões de mundo. Isso não apenas aprimora a qualidade das pesquisas, mas também empodera as crianças, reconhecendo-as como agentes capazes de influenciar o conhecimento e a sociedade.

A ética na pesquisa com crianças é enfatizada, destacando a importância de proteger seus direitos, garantir a confidencialidade e o consentimento informado, e promover um ambiente seguro para sua

participação. Além disso, a pesquisa infantil contribui para uma abordagem mais sensível às diferenças culturais, de gênero e socioeconômicas, promovendo a igualdade e a inclusão.

Em última análise, este artigo ressalta que a pesquisa com crianças não é apenas uma questão metodológica, mas uma questão de direitos humanos e de construção de sociedades mais justas e informadas. A escolha cuidadosa das preposições - com, para, sobre e na - reflete o compromisso de abordar as crianças como sujeitos ativos, parceiros na pesquisa e na construção do conhecimento. Portanto, promover essa conscientização e prática é essencial para o avanço da pesquisa infantil e para criar um futuro mais inclusivo e respeitoso para as gerações mais jovens.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: Educação, sociedade & cultura, n.17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERRAÇO; ALVES. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos – a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches(Org.). In: Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

LOPES, Ana Lucia. Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018

MARTINS, Rita de Cássia. Pesquisas com crianças: instrumentos teórico-metodológicos na escuta dos pequenos. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba: PUCPR2011. p. 14940-14951.

MELLO, M. BC. de, Lopes, J. J. M., Lima, M. F. C. Por que rimos das

crianças? In: Linhas críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021.

RIBES, Rita Marisa. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. In: *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro: v.9, n.18, jul-dez. 2013.

\_\_\_\_\_. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. In: *Currículo sem fronteiras*, v.10, n.12, jul-dez. 2010.

SALGADO, Raquel Goncalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

VOLOCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

# **COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **Um estudo sobre a Rede Municipal de Maceió**

*Gabriela Marroquim dos Santos<sup>364</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### **RESUMO**

A pesquisa busca analisar como se dá o papel de formador dos coordenadores pedagógicos da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Maceió. Para isso, são conceituadas as atribuições dos

---

<sup>364</sup> Pedagoga (UFAL), Especialista em Linguagens e Práticas Sociais (IFAL). Professora da Rede Municipal de Maceió. Contato: [gabrielamarroquims@gmail.com](mailto:gabrielamarroquims@gmail.com).

coordenadores pedagógicos e a contextualização de como se constituiu seu papel de formador na RME de Maceió. Ressalta-se a necessidade de reaproximação do coordenador pedagógico às funções pedagógicas. Destaca-se sua relevância nas formações continuadas para os professores da instituição em que atua. Na RME de Maceió este fato fica claro através do breve resgate histórico da formação continuada na rede.

Palavras-Chave: Coordenador pedagógico. Formador. Educação Infantil.

### Introdução

A cada dia a escola se apresenta como um ambiente cada vez mais complexo. Não é à toa, já que envolve diversos sujeitos, ambientes, propósitos e está atrelada também às mudanças na sociedade. Na especificidade da Educação Infantil é possível observar outra gama de mudanças decorrentes de alterações e atualizações na legislação, como a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, exigência na formação dos professores, responsabilidade dos municípios na oferta e garantia da Educação Infantil, dentre outras.

Levando tudo isso em consideração, a formação continuada dos professores configura-se como uma necessidade dentro de qualquer escola. Assim, o coordenador pedagógico (CP) surge, com maior enfoque - como será visto mais à frente, como uma importante figura para essa constante atualização do corpo docente.

Ao longo da pesquisa, constatou-se a importância da figura do CP para a formação continuada de professoras da Rede Municipal de Maceió. Isso se configura em grande parte pelo fato dos CP serem conhecedores da realidade das escolas em que atuam. Para isto, é necessário ampliar a visão para as atribuições desses profissionais.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é de analisar como se dá o papel de formador dos CP da educação infantil da RME de Maceió. Para isso, serão conceituadas as atribuições dos CP, seguido da contextualização de como se constituiu o papel de articular formações para o corpo docente na RME de Maceió.

### Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa possui uma abordagem metodológica qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica. Neste trabalho, concorda-se com André e Gatti (2008), quando afirmam que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 3).

Quanto à pesquisa bibliográfica, Sousa et al. afirmam que a mesma “[...] está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade do aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. (SOUSA, et al., 2021, p. 65). Para o estudo bibliográfico foram consultados artigos, dissertações, documentos e livros.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: Na primeira seção, será abordado sobre o CP e a formação continuada através dois subtópicos: 1.1 Atribuições do CP e 1.2 A formação continuada e o papel de formador do CP; Na segunda seção, um breve histórico do papel de formador dos CP na rede municipal de ensino de Maceió; Na terceira e última seção, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

### O coordenador pedagógico e a formação continuada

#### Atribuições do coordenador pedagógico

São algumas das várias atribuições do CP: acompanhar o trabalho dos professores, identificar dificuldades no processo de ensino aprendizagem, contribuir nas boas relações interpessoais no ambiente de trabalho, realizar formações continuadas para o corpo pedagógico, preencher relatórios, ser mediador na comunicação entre escola-família.

Apesar disso,

A ideia que muitos têm do coordenador pedagógico é aquela ainda pautada em valores puramente burocráticos: um profissional que existe para solucionar pequenos problemas que surgem na escola e que nem sempre está pronto para atender a todas as demandas e necessidades da comunidade escolar. (ROSÁRIO, 2014, p.11).

Segundo Sartori e Pagliarin (2016), no dia a dia da escola, é fácil se

esforçar e se ocupar na realização de atividades emergenciais. A falta de professores, acidentes, conflitos e problemas levados pela família são alguns deles. Nesse meio, o CP assume várias responsabilidades que o afastam das questões mais pedagógicas.

É importante ressaltar que a atuação de um CP depende muito de sua formação, tanto a inicial quanto a continuada. Sartori e Pagliarin reforçam que, “[...] uma formação acadêmica sólida aos professores-coordenadores é imprescindível [...]” (2016, p.194). Rosário destaca que o CP “precisa ter conhecimento teórico capaz de identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando também a sua formação continuada.” (2014, p.11)

Assim, percebe-se que é preciso superar a visão de que as atribuições do CP são restritas a questões burocráticas e emergenciais e desta forma, reforçar que apesar de que sua presença seja necessária em várias instâncias dentro da escola, a instância pedagógica merece ênfase. Para isso, é importante que os profissionais trabalhem em equipe para que as demandas da rotina escolar sejam adequadamente distribuídas e o coordenador pedagógico consiga atingir seus objetivos dentro da instituição.

A formação continuada e o papel do coordenador pedagógico como formador

Em um mundo em constante mudança, com novas tecnologias e formas de se aprender, a escola precisa correr para se atualizar e se adequar às necessidades emergentes. A formação continuada surge como uma importante ferramenta para a melhoria nas práticas pedagógicas e consequente melhoria na qualidade da educação.

Segundo Libâneo,

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.189)

É indiscutível que em meio a tantas mudanças, o profissional busque atualizações em seus estudos. Apesar disso, também é essencial que as escolas, as redes e os sistemas de ensino proporcionem momentos

de formação para seus professores. Segundo o parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a formação continuada é garantida no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior.

A figura do coordenador surge como ponto chave para a realização da formação continuada dos professores nas escolas. Libâneo cita que uma das atribuições dos coordenadores pedagógicos é

Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes. (LIBÂNEO, 2015, p.24)

Assim, observamos que o papel de formador dos CP é essencial, pois é através desses momentos de escuta, estudo e trocas de experiência proporcionada pela formação continuada, que a escola avança, buscando superar suas dificuldades e conquistar seus objetivos.

Breve histórico da formação continuada na rede municipal de ensino de Maceió

A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Maceió vem sendo tema de discussão desde a década de 1990. Ao longo das décadas seguintes, uma dificuldade que ainda não foi superada vem sendo apontada por professores da rede nessas formações: o distanciamento entre a teoria e a prática.

Em 2016 foi lançado o relatório “Bases referenciais para a compreensão de uma proposta de formação continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió”. Nele é possível observar alguns dados importantes para a compreensão desta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao distanciamento entre teoria e prática presente nas formações

Nas respostas sobre o lócus da formação, há grande demanda pela transferência desse lócus para a própria escola, no território escolar. Parece que ainda há uma considerável distância entre os formadores e a realidade escolar: os formadores precisam conhecer essa realidade para focar a formação continuada, a partir dos problemas reais que a escola enfrenta em seu trabalho, em termos de problemas sociais, de gestão, de relacionamento entre os vários atores e, sobretudo, com os estudantes. (MACEIÓ, 2016, p.48)

Assim, é possível destacar o projeto Paralapraca que chegou em 2013 na RME de Maceió foi essencial para ajudar na aproximação entre



teoria e prática, além de trazer várias outras contribuições para a rede. Segundo o caderno de orientação do projeto,

um dos princípios do programa é garantir espaço e tempo para as formações em cada instituição, que deve ser organizada pelos coordenadores que nelas atuam com o apoio da gestão da escola e da Secretaria de Educação.”(INSTITUTO C&A; AVANTE, 2013, p.26)

Além da realização das formações na própria instituição, o coordenador pedagógico deve possuir outras características que o auxiliem na realização de suas atividades diárias, uma vez que, o mesmo possui a função de articular, formar e transformar. A respeito dessas características, segundo o caderno de orientação do projeto Paralapracá, o CP precisa

[...]observar cuidadosamente as experiências do professor, fazer diagnósticos, acompanhar os “desafios e êxitos” e, sobretudo, escutar e acolher as necessidades dos docentes são ações prioritárias de uma postura que considera a escola como local privilegiado de formação. (INSTITUTO C&A; AVANTE, 2013, p.21)

O documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió”, escrito ainda em 2015 traz que após a implementação do projeto,

Os resultados apontados pela Move10 mostram os avanços em relação ao papel do coordenador pedagógico, que hoje ampliou muito mais a relação de influência no desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas. (MACEIÓ, 2015, p.241)

A influência desses resultados pode ser observada em um documento mais recente da rede, o “Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil” lançado em 2020.

A rede municipal de educação reconhece o coordenador pedagógico como principal mediador da ação pedagógica, profissional que contribui, significativamente, para a reflexão/ação da teoria e da prática do trabalho do(a) professor(a) no processo educativo, o que lhe confere a responsabilidade de acompanhar, articular e liderar todas as dimensões curriculares, nas instituições de educação e ensino, reconhecendo a interconectividade das vertentes política e pedagógica do currículo. (MACEIÓ, 2020, p. 294)

Após um trabalho de escuta e pesquisa que teve como fruto o relatório já citado “Bases referenciais para a compreensão de uma proposta de formação continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió” (2016), em 2017 a RME de Maceió implementou novas estratégias para a formação continuada de professores e coordenadores que persistem até hoje. Existem atualmente quatro modalidades formativas: a formação continuada (SEMED), a formação de coordenadores; o HTPC (Hora de trabalho Pedagógico Coletivo) e a

reunião com gestor escolar

A formação continuada na RME de Maceió caminhou um longo percurso para chegar onde está hoje. Apesar de grandes avanços, ainda é necessário ficar atento às mudanças, que são constantes e as demandas que surgem dos profissionais.

#### Considerações finais

A presente pesquisa buscou analisar como se dá o papel de formador dos CP da educação infantil da RME de Maceió, bem como compreender sua relevância nesse meio. Através dos estudos das referências na área foi possível observar que é preciso um esforço da escola para superar o papel “burocrático” do coordenador pedagógico. Afinal, sua maior atuação encontra-se na vertente pedagógica, sendo necessária uma boa organização e planejamento para que este profissional atinja os objetivos pré-estabelecidos.

Em seguida, foi possível compreender a importância de uma de suas atribuições, a de formador. Para isso, foi destacado que além de uma boa formação inicial, é indispensável que o coordenador invista também em sua formação continuada.

Como forma de aprofundar a discussão, esta pesquisa também trouxe a realidade das formações continuadas na RME de Maceió. Foi constatado o papel do projeto Paralapraca na inserção do coordenador pedagógico como formador na rede. Este fato está presente nos documentos “Orientações curriculares” e “Referencial”, que reconhecem os CP como importantes formadores no lócus da escola, diminuindo a distância entre a teoria e a prática a partir da realidade de cada escola. Para isto, a RME de Maceió investe na formação e acompanhamento desses coordenadores.

Por fim, entende-se que o coordenador pedagógico possui de fato um importante papel nas formações continuadas de professores nas instituições em que atua, sendo esta questão observada de forma clara no histórico de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Maceió.

## Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023

BARTHOLOMEU, Fabiana. Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores da Educação Infantil. São Paulo, 2016. 114 p. Tese (Mestrado profissional em educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19331>>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei das diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 de setembro de 2023

INSTITUTO C&A; AVANTE. O coordenador pedagógico e a formação continuada. Barueri: Instituto C&A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Cadernos de Orientação). Disponível em: <<http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/coordenadores.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: Teoria e prática. São Paulo: Editora alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. 2015. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf)>. Acesso em 22 de setembro de 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Maceió. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: SEMED, 2015. Disponível em: <<https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/OrientacoesCurricularesEdInfantilMcz.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2023

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Maceió. Bases Referenciais para a Compreensão de uma Proposta de Formação Continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió. Maceió: SEMED, 2016. Disponível em: <<https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/RelatorioCompreensaoPropostaFormacaoContinuada.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2023

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Maceió. Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil. Maceió: SEMED, 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/13iVcrjlKEOG\\_VY-Qu6mEml-fBo1QOOQR/view](https://drive.google.com/file/d/13iVcrjlKEOG_VY-Qu6mEml-fBo1QOOQR/view)>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

SOUSA, Angélica Silva de. et al. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUCAMP: Revista publicada pela Fundação Carmelitana Mário Palmério, Monte Carmelo -MG, vol. 20, n. 43, p. 64-82, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

ROSÁRIO, Daniely do. O papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47207/DANIELY%20DO%20ROSARIO.pdf?sequence=1#:~:text=Ao%20coordenador%20pedag%C3%B3gico%20cabe%20acompanhar,junto%20com%20o%20corpo%20docente.>> Acesso em: 19 de setembro de 2023.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. Espaço pedagógico, Passo Fundo, v.23, n. 1, jan./jun. 2016, p.185-204. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364/pdf>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

# POR UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

## Percursos formativos no contexto da educação infantil

*Julianna Britto Oliveira Santos<sup>365</sup>*

*Valeria de Souza Resende<sup>366</sup>*

*Katia Siene Santos Dias<sup>367</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

O protagonismo da criança, infere aos docentes a necessidade de escuta de seus saberes em processos de construção de conhecimento, suas hipóteses, curiosidades e observações sobre seu entorno. Objetiva-se assim, promover a educação científica na

---

<sup>365</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestre em Educação Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Municipal de Aracaju. Aracaju, Sergipe, Brasil. Contato: *juliannabritto1980@gmail.com*.

<sup>366</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista AEE pela AMADEUS. Professora da Rede Municipal de Aracaju. Aracaju, Sergipe, Brasil. Contato: *vssouzaval@italico.com*.

<sup>367</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista Atendimento Educacional Especializado pela UFSCAR. Professora da Rede Municipal de Aracaju. Aracaju, Sergipe, Brasil. Contato: *katiasiene@yahoo.com.br*.

educação infantil, entrelaçando a formação docente, na construção de experiências e vivências que potencialize as crianças compreender e interpretar o mundo natural e transformá-lo. Esta pesquisa participante, trilhou por encontros de formação docente, de observação, de registro e reconfiguração de práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

Palavras-Chave: Educação Científica. Educação Infantil. Formação Docente.

### Introdução

A curiosidade e interesse das crianças, configura-se mote primordial da iniciação científica para os contextos da educação infantil. Nestes termos, referenciada nos conceitos da sociologia da educação, as práticas pedagógicas urge promover a escuta sensível das crianças, em sua representação interpretativa respeitando seu protagonismo, centralidade do planejamento pedagógico e produtora de cultura na sociedade que está inserida.

Segundo Rosset et al. (2018, p.12) “a curiosidade tem sido compreendida como uma força que impulsiona o desenvolvimento infantil e como um dos mais importantes estímulos condutores da educação e das descobertas científicas”. Reafirma a importância dos docentes na educação infantil de prover tempos e espaços de “boas perguntas” muito mais complexas e múltiplas do que o histórico hábito de transmitir respostas.

A imersão dos docentes e de suas práticas em conhecimentos sobre as ciências na perspectiva da educação científica imprime a necessidade de um olhar aprofundado e consolidado em conceitos edificados de educação infantil, de crianças, de mediação docente, bem como do conhecimento científico, educação científica, investigação e, sobretudo do entrelaçamento destes conceitos e práticas nos tempos e espaços da educação com a primeira infância.

Justifica-se este projeto, seus conceitos, objetivos e procedimentos metodológicos na efetiva necessidade de trazer para o campo da educação infantil a educação científica através do ensino das Ciências, como premissa para o desenvolvimento integral das crianças e, desenvolvimento profissional de seus docentes, na promoção de sujeitos reflexivos, investigativos, questionadores e

promotores de conhecimento no âmbito das relações educacionais contemporâneas que suscitam cada vez mais originalidade e autoria frente o mundo e suas constante mudanças.

Assim o escopo deste projeto evidencia a necessidade de refletir a formação docente, em conceitos, metodologias e práticas, de desenvolvimento das ciências naturais e sociais, propondo uma aproximação destes docentes permeando conceitos de ciências, conhecimento científico, educação científica e as práticas de ensino das ciências como necessidades formativas na promoção de formação continuada de docentes nos contextos da EMEI<sup>368</sup>.

Como procedimentos metodológicos seus princípios e métodos referenciados na abordagem qualitativa participante apoiada em meios de aproximação dos contextos da educação infantil e construção de instrumentos de encontro formativos e acompanhamento de práticas pedagógicas.

Este trabalho tem como premissa a contribuição no movimento de qualificação da educação infantil e da formação e identidade docente nos espaços onde estas acontecem. Entende-se a educação científica com promotora de caminhos múltiplos de garantia dos direitos da crianças através da interação de conhecimentos, da promoção de experiências e vivências múltiplas e qualitativas, do planejamento e promoção de ações que contribua com desenvolvimento integral das crianças

Trilhando conceitos do letramento científico na educação infantil.

A discussão sobre o educação científica tem ganhado visibilidade em múltiplas perspectivas que envolvem tanto a necessidade de conhecer, refletir e produzir conhecimento como a de construção de sua identidade enquanto sujeito autônomo, reflexivo que agem, interagem e vivenciam experiências de responsabilidade e cuidado com o mundo contemporâneo.

Segundo Lorenzetti e Delizoicov, este conceitos imprimem desde uma aproximação dos conceitos e práticas do ensino das ciências até a edificação de conhecimentos científicos como mediação do sujeito

---

<sup>368</sup> Escola Municipal De Educação Infantil

com o mundo. Sendo que

A categoria letramento em Ciências refere-se à forma como as pessoas utilizarão os conhecimentos científicos, seja no seu trabalho ou na sua vida pessoal e social, melhorando a sua vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constante mudança” , (2001,p. 48).

O reconhecimento das ciências, do mundo natural e social, na perspectiva de construção de vivências, investigativas em que se pautam a educação científica, que tem fonte natural nas crianças por vezes negligenciadas em ações não impressas na trajetória escolar dos estudantes.

Como nos apresenta Chassot (2018) e Arce (2020), nos estudos e a produção de ciências, evidenciadas em seus experimentos, leis naturais, produção de conhecimento era tarefa atribuída a poucos indivíduos e tratadas como genialidades e, ou como espaços definidos nas Universidades, onde a proposta educacional tem caráter de ensino, pesquisa e extensão. Urge que tais (pré) conceitos sobre o ensino das ciências, seus mecanismos e atividades e sejam redefinidos no âmbito educacional. Como reafirma Lorenzetti e Delizoicov, “a alfabetização científica pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever” (2001, p. 57).

Neste caminho histórico do ensino de ciências no âmbito da educação infantil também mobilizou conceitos e práticas, conhecimentos e metodologias desde a concepção de “Natureza e sociedade” das RCNEIs (2010), as orientações sobre “investigações” das DCNEIs (2009) a definição de campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações, onde e “as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas as suas curiosidades e indagações” (BNCC,2017,p.38).

Para os contextos da educação infantil as crianças trazem sua curiosidade, pensamentos e o sentimento de suas vozes serem valorizadas na construção de conhecimentos. Na escola a curiosidade são concretizadas, por perguntas, comentários, assertivas,



sentimentos que demonstram a potência da sua participação, “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”. (CORSARO,2011, p. 31).

E nesta perspectiva que este trabalho traz a formação docente como elemento promotor de mudanças almeçadas e demandadas nos saberes e fazeres consolidados, bem como a premência de reflexão constante de sua prática. Planejar experiências investigativas, transitar sobre métodos, hipóteses, conceitos espontâneos e seu aprofundamento, envolve o docente desde “saber fazer perguntas ampliadas e sem resposta única (como) também são experiências para os professores com o exercício de pesquisar sobre o mundo” (ROSSET, et al, 2018, p.12).

Na educação infantil, estas relações se estreitam e sua qualificação significativa se edificam, assim em seus percursos formativos consigo e com seus pares que os docentes refletem, redimensionam e contribuem para este movimento de estreitamento entre a educação para a infância e a perspectiva da educação científica. Neste caminho, os docentes transformam a concepção de técnico e transmissor de conhecimentos, assumindo através da investigação, da pesquisa e reflexão de sua prática seu papel de autoria com o conhecimento, com sua profissão sua identidade pessoal e profissional.

Caminhos metodológicos de formação docente no letramento científico com crianças pequenas.

Entendendo a ação investigativa como norteadora da construção científica, esta pesquisa tem seus princípios e métodos forjados na abordagem qualitativa participante com escopo direcionado ao reconhecimento, diálogo, acompanhamento e participação na reconstrução conceitos, práticas e cotidianos escolares evidenciadas nas atitudes e ações dos docentes que atuam na educação infantil e a importância do ensino de ciências na perspectiva de educação científica, na EMEI como atendimento de crianças de 1 a 5 anos, por um bimestre, em Aracaju-SE.

Como pesquisadoras, o interesse investigativo se justifica pela atuação no âmbito da infâncias e a busca pela sua promoção qualitativa do atendimento das crianças em tempos e espaços potentes de promoção de experiências condignas com os princípios desta etapa educativa, onde estes se façam necessários.

Foram realizado o convite aos docentes a integrarem o letramento científico na educação infantil, então houve encontros com os docentes para construção de agenda de estudos, construção de ações e acompanhamento das ações nas turmas na escola de educação infantil.

Neste termos, foram construídos instrumentos de aproximação dos docentes, bem como das crianças e das suas famílias para edificação da participação de toda comunidade na realização das práticas elencadas.

Construindo estratégias de letramento científico com as infâncias.

Na busca de construir estratégias de reconhecer os saberes dos docentes e construir estratégias de planejamento de estudo, ações, práticas pedagógicas, foi empreendido a escuta com os docentes através do programa de formação continuada desenvolvida na escola intitulada “Horas de Estudos”. Através das leituras empreendidas, foi sugerido aos docentes trazer o tema como parte integrante do Projeto de Meio ambiente, que é uma das temáticas desenvolvidas pelos docentes durante o ano letivo (constante no Projeto Político Pedagógico da Escola).

Através da sensibilização foi construída um cronograma de estudos e ações para serem desenvolvidas no período de desenvolvimento da temática. Tendo dialogado sobre a relevância do tema e as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o projeto foi estrutura tendo como eixos as interações e brincadeiras, organizados no entrelaçamento da formação docente e dos demais profissionais da escola, de atividades realizadas com as crianças através de experimentos, oficinas, passeios e, com as famílias através de conversas pedagógicas, envolvimento nas atividades experiências realizadas.

Na perspectiva da formação docente, com objetivo de refletir os elementos a educação científica e promovendo mecanismos de leitura de mundo, representação interpretativa e produção de cultura no cotidianos das infâncias, são etapas/métodos que coadunam na promoção desenvolvimento integral das crianças e, do fortalecimento dos percursos formativos na fortalecimento da docência na educação infantil. Foram realizadas pesquisas teóricas e práticas e, destes encontros organizou-se um agenda de ações no cotidiano da escola.

Nestes termos, com a perspectiva da educação científica foram construídas ações metodológicas como: promover contextos de escuta sensível das crianças para construir elementos de reconstrução das práticas pedagógicas; realizar pesquisas vários tipos de experiências científicas para realizar com as crianças; realizar experiências científicas a partir das preferências das crianças; realizar roda de conversa sobre o que são: experiências, ciência,; apresentar os grandes cientistas da humanidade, seus inventos e os impactos deste no nosso cotidiano; conversar sobre a vida/fotos dos cientistas quando eram crianças; construir cantinho pedagógico com elementos de laboratório na sala; realizar inventos com oficinas de sucata; conversa sobre a Universidade do Estado/ sobre os cientistas da UFS e os prêmios recebidos; realizar receitas utilizando a cozinha como laboratório; trabalhar os mitos e verdades das ciências; promover atividades sobre a importância da ciência no nosso dia-a-dia; realização de experimentos, visita a laboratório de ciências de escola; entre outros nascidos dos interesses das crianças,;

Com as famílias foram realizados encontros pedagógicos como convite a participação e parceria nas ações realizadas nas pesquisas, nas oficinas, contação e reconto de histórias atividades a serem realizadas com as famílias em casa e na escola.

Foram realizados parceria setoriais para realização de passeios a CCTECA<sup>369</sup> localizada no município e com pesquisadores nas área de química e física para realização de entrevistas e oficinas com experimentos científicos com as crianças pequenas.

No percurso deste trabalho que foram realizados entrevistas coletivas com as professoras para avaliação dos encontros formativos e da

---

<sup>369</sup> Casa de Ciência e Tecnologia da Cidade de Aracaju

construção e implementação das ações metodológicas, bem como a escuta das vivências das práticas pedagógicas com as crianças visando retroalimentar continuamente o projeto a partir dos interesses e elementos observados, registrados da escuta das crianças em suas linguagens de participação.

Evidências dos percursos formativos na educação infantil.

A promoção de experiências investigativas para edificação da educação científica desde a educação infantil constituindo ferramentas de entender o mundo não como passividade do acúmulo e reafirmações de conhecimentos, mas com a construção de habilidade de ler, interpretar, questionar e resignificar os conhecimentos naturais e sociais e, produzir conhecimentos individuais e coletivos na (re)construção da sociedade.

Neste movimento de qualificação da prática educativa, defende-se a formação docente como elo que entremeia a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças e o respeito a sua identidade, através da construção de ações que efetive nos contextos escolares a produção de cronograma de estudos e vivências planejado e implementado trouxeram como temáticas aprofundamentos referentes a escuta das crianças, o protagonismo das crianças na práticas pedagógicas, a intencionalidade pedagógica, observação, registro na documentação pedagógica

Esse processo em busca da retomada da curiosidade dos docentes e discentes, de investigação e conhecimentos científicos no âmbito da educação com a infância, evidenciaram que aprofundamento e relevância dos elementos da educação científica como perspectiva de promover o protagonismo das crianças no uso destes em suas relações com seu cotidiano e nas práticas educativas e sociais.

Referências:

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele; MIGUEL, Carolina Costa. Ensinando Ciências na Educação Infantil. 2. ed. Campinas: Alínea, 2020.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: Questões e Desafios Para

a Educação. 8ª Edição, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2018.

CORSARO, W. Sociologia da infância. Trad. Lia Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

ROSSET, J.M. RIZZI, M.A. WEBSTER, M. H. Educação Infantil: um mundo de janelas abertas. São Paulo. Editora Edelbra, 2018.

VALLE, M. G. SOARES. K.J.C. Do. SÁ-SILVA, J. R. A Alfabetização Científica na Formação Cidadã: Perspectivas E Desafios No Ensino De Ciências. Appris editora, 2020.

# DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Mapeando estudos nos encontros da  
ANPEd**

*Noélia Rodrigues dos Santos<sup>370</sup>  
Lenira Haddad<sup>371</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Nosso objetivo foi identificar a produção acadêmica sobre a docência masculina em instituições de educação infantil a partir do mapeamento dos trabalhos apresentados nas reuniões científicas

---

<sup>370</sup> Psicóloga (Universidade Federal de Alagoas), Mestre em Educação (Universidade Federal de Alagoas). Doutoranda em Educação (Universidade Federal de Alagoas), Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: *noeliar1@gmail.com*.

<sup>371</sup> Psicóloga (Universidade de São Paulo), Mestre em Psicologia (Universidade de São Paulo). Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: *lenirahaddad@gmail.com*.

nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram analisados os estudos apresentados de 2000 a 2021, abrangendo um total de 18 reuniões. Compõem o *corpus* de análise sete trabalhos que problematizam aspectos da carreira e da prática profissional de docente homens que atuam com crianças, refletem sobre questões conceituais de gênero e discutem o aparato jurídico.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Docência masculina. Gênero.

### Introdução

O fato de ser homem atuando em um espaço majoritariamente ocupado por mulher era motivo suficiente para que algumas pessoas me vissem como um *corpo estranho, um forasteiro, um sujeito fora do lugar* (RAMOS, 2017, p. 27).

Ao relatar sua experiência profissional na educação infantil Joaquim Ramos nos dá uma pista do que os homens vivenciam na condição de docentes na educação infantil. Historicamente, se evidencia a diferença na proporção de mulheres e homens enquanto professores na primeira etapa da educação básica, de forma que o número significativamente maior de mulheres na referida etapa reforça a ideia de que a educação infantil é um campo de atuação profissional feminino. Mas, mesmo em número menor, há homens no exercício da docência em creches e pré-escolas, e sua presença pode ser interpretada como algo estranho, fora do lugar, como relata Ramos (2017).

Dessa forma, é importante compreender as singularidades na inserção e permanência desses homens no trabalho diário com crianças em instituições de educação infantil. Analisar o que tem sido produzido acerca da temática pode nos dar elementos para compreender tais aspectos. Assim, apresentamos o levantamento feito em evento científico da área de educação, em que se buscou identificar a produção acadêmica sobre a docência masculina em instituições de educação infantil a partir do mapeamento dos trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

### Procedimentos metodológicos

O texto que apresentamos é parte de uma pesquisa maior sobre o Estado do Conhecimento (EC) acerca da produção acadêmica que versa sobre docência masculina na educação infantil. Nos guiamos pela definição de EC proposta por Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Embora não façam referência aos eventos científicos em tal definição, as autoras entendem que “o *corpus* de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156). Assim, foram analisados os estudos apresentados nas reuniões realizadas nas duas últimas décadas, a partir de 2000, correspondendo à 23ª Reunião, quando os arquivos em formato digital foram disponibilizados, abarcando um total de 18 reuniões.

Especificamente, nossa busca voltou-se aos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – e GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. O mapeamento dos estudos ocorreu em setembro de 2023, realizado diretamente no endereço eletrônico<sup>372</sup> da ANPEd, na aba reuniões científicas/anais – nacional.

A condução do estudo seguiu as etapas proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), iniciando-se com a *bibliografia anotada*, com a leitura dos resumos dos trabalhos e a organização das informações sobre autor(es), ano de publicação, título e resumo. Nessa fase, oito artigos foram selecionados. Na etapa seguinte, *bibliografia sistematizada*, foi feita a leitura completa dos textos e seleção direcionada e específica para os objetivos do trabalho. Nessa etapa, um estudo foi excluído, pois apesar de tratar de relações de gênero na educação infantil, não problematizou a presença masculina. Na última etapa, *bibliografia categorizada*, foi feita a análise

---

<sup>372</sup> <https://www.anped.org.br/>



aprofundada do conteúdo dos trabalhos.

### Resultados

Nas últimas 18 reuniões nacionais da ANPEd foram identificados 7 trabalhos que problematizam a docência masculina na educação infantil, sendo 4 encontrados no GT 07 e 3 no GT 23. No quadro 1 são apresentados os trabalhos que compõem nosso *corpus* de análise.

Quadro 1 - Trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd por ano e grupo de trabalho

ANO	REUNIÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	GT
2002	25ª	SAYÃO, Deborah Thomé	Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas	07
2007	30ª	CARDOSO, Frederico Assis	Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças	23
2013	36ª	MONTEIRO, Mariana Kubilius ALTMANN, Helena	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	23
2015	37ª	SOUSA, José Edilmar de	Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil	07
2021	40ª	SANTOS, Sandro Vinicius S. dos BUSS SIMÃO, Márcia RAMOS, Joaquim	Usos e abusos do conceito de gênero em publicações sobre professores homens na educação infantil	07
2021	40ª	SOUZA, Rayffi Gumercindo P. de	Homens na Educação Infantil: que perigo é esse?	07
2021	40ª	BAHLS, Diego Paiva SIERRA, Jamil Cabral	Masculinidades docentes na educação infantil: análise de discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	23

Fonte: elaborados pelas autoras

Observa-se que o tema foi apresentado em cinco reuniões. Considerando as décadas, temos dois trabalhos na primeira década analisada e dois na segunda. A 40ª reunião em 2021, ano que abre a presente década, foi a reunião que concentrou o maior número de estudos, indicando o crescimento de trabalhos produzidos. Porém, em perspectiva geral, evidencia-se a baixa incidência de pesquisas

acerca da docência masculina na educação infantil em um importante espaço de debate.

Em relação ao sexo dos(das) autores(as) dos trabalhos, temos a maioria do sexo masculino, sete homens e quatro mulheres. O crescimento do protagonismo de homens tratando sobre a docência masculina na educação infantil foi apontado por Haddad e Marques (2022) ao levantar a produção acadêmica sobre a temática.

Quanto aos textos, quatro estudos (SAYÃO, 2002, MONTEIRO; ALTMANN, 2013, CARDOSO, 2007, SOUSA, 2015) são resultados de pesquisas empíricas com participação de docentes homens. Os estudos abordam a trajetória profissional desses docentes e problematizam as práticas cotidianas e as interações desses homens com as crianças, famílias e com os demais profissionais, principalmente com as mulheres.

Sayão (2002) apresentou uma pesquisa em andamento com foco no trabalho de professores homens em creches e pré-escolas de Florianópolis/SC, em que pretendia compreender as interações estabelecidas por esses docentes com as crianças, as famílias e com as professoras, uma vez que buscava problematizar as relações que homens e mulheres estabelecem nesses espaços. Buscava-se também, organizar a biografia de vida desses homens, para compreender as razões para escolha da profissão, os objetivos com o trabalho e as perspectivas na carreira.

Aspectos relacionados à profissão foi o ponto principal da pesquisa de Monteiro e Altmann (2013), que analisaram as trajetórias profissionais de sete homens que atuam como docentes na educação infantil em um município do estado de São Paulo. Apresentaram o perfil dos professores participantes, verificaram os motivos para a escolha da profissão e posterior ingresso na carreira docente na educação infantil.

Também com foco em aspectos profissionais, o estudo de Cardoso (2007) contou com a participação de 9 docentes que atuam com crianças de seis a oito anos em escolas municipais de Belo Horizonte/MG, buscando compreender como esses professores constroem sua identidade profissional com base nas relações de gênero vivenciadas no cotidiano das escolas. Evidenciou-se que os

homens têm acesso mais fácil aos cargos disponíveis na escola, aos cargos mais prestigiados e às funções administrativas de atribuição de controle e poder do que as mulheres.

Já Sousa (2015) problematizou o ingresso e a trajetória de um professor a partir da visão das crianças de uma turma da educação infantil de Fortaleza/CE. Considerando que meninos e meninas são sensíveis às situações e às práticas pedagógicas das quais participam, verificou-se que a aceitação das crianças quanto ao docente não está diretamente relacionada ao gênero. Embora o gênero seja um fator que possa influenciar, as crianças tendem a considerar as experiências positivas que vivenciam com o adulto que é professor(a), seja homem ou mulher.

Considerando a produção recente sobre docência masculina na educação infantil, Santos, Buss-Simão e Ramos (2021), com um trabalho de cunho bibliográfico, analisaram o uso do conceito de gênero nos 17 artigos que compõem o dossiê temático *Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências* publicado na revista Zero-a-Seis em 2020 e identificaram três modos distintos de utilização do conceito. Verificaram que, embora alguns estudos apresentem definições de gênero coerentes, outros se utilizam de conceitos sem tratamento conceitual adequado, favorecendo potenciais equívocos.

Os dois outros trabalhos problematizam a legislação a partir da análise de dois Projetos de Leis (PL) que conferem a exclusividade dos cuidados íntimos das crianças da educação infantil as profissionais do sexo feminino. Bahls e Sierra (2021) analisaram os discursos jurídicos do PL nº 1174/2019 que tramita na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e Souza (2021) problematizou o PL nº 620/2019 apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, cujo conteúdo é idêntico ao apresentado no PL de São Paulo. Ambos os estudos concluem que os textos encontram suporte e fortalecem a ideia da masculinidade perigosa, sexualizada e violenta e, portanto, colocam os homens como potenciais abusadores. Os textos evidenciam um discurso que reflete ideias ultraconservadoras, baseadas em argumentos rasos, sem compreensão e reflexão das relações de gênero na docência na educação infantil e podem trazer

prejuízos para os professores, para as crianças e suas famílias.

#### Considerações Finais

O mapeamento dos trabalhos apresentados nas últimas 18 reuniões da ANPEd, de 2000 a 2021, nos permitiu a identificação de 07 estudos que versam sobre a docência masculina em instituições de educação infantil. O baixo número de estudos encontrados indica que essa é uma temática pouco abordada em um dos principais espaços de discussão e divulgação do conhecimento científico em educação do país.

A atuação profissional de docentes homens em espaços marcadamente feminino, como são as creches e pré-escolas, tem suas especificidades, o que justifica os estudos centrados em aspectos relacionados à carreira e atuação profissional desses homens, ao mesmo tempo em que problematizam as interações desses profissionais nas instituições. É preciso ressaltar que homens atuando no cuidar e educar crianças pequenas; representam a quebra de paradigmas, a ruptura de uma visão naturalizada de que a educação infantil é um campo de atuação feminino.

Há também trabalhos que resultam de reflexões teóricas, indicando que a docência masculina na educação tem sido problematizada. Porém, em alguns casos, as discussões que articulam gênero e educação precisam de aprofundamento.

Recentemente, a presença masculina na educação infantil esteve no centro de dois Projetos de Lei que conferem a profissionais mulheres os cuidados íntimos com crianças na educação infantil. Tais PL refletem a materialização de ideias ultraconservadoras, que se sustentam numa visão binária de contradição entre masculino e feminino, com a ideia de que o cuidado é uma atividade destinada às mulheres. Essas ideias colaboram para dificultar o trabalho pedagógico de homens em creches e pré-escolas, dizendo explicitamente que ali não é seu lugar.

#### Referências

BAHLS, Diego Paiva; SIERRA, Jamil Cabral. Masculinidades docentes na educação infantil: análise de discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Belém, set.-out. 2021. Anais [...] Belém, PA, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_22\\_21](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_22_21) Acesso em: 05 set. 2023

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu, out. 2007. Anais[...] Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denis Sacur. A produção acadêmica brasileira sobre homens na Educação Infantil no período de 2019 a 2021. Perspectivas em Diálogos: Revista de Educação e Sociedade, v. 9, n. 20, p. 29-52, maio. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15320/10827>. Acesso em: 20 set. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Goiânia, set.-out. 2013. Anais[...] Goiânia, GO, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt23\\_trabalhos\\_pdfs/gt23\\_2689\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf) Acesso em: 04 set. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n. 2, p.154-164, jul-dez, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 27 jul. 2023

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia (2021). Estado do Conhecimento: teoria e prática. Curitiba, CRV, 2021.

RAMOS, Joaquim. Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius S. dos; BUSS SIMÃO, Márcia; RAMOS, Joaquim. Usos e abusos do conceito de gênero em publicações sobre professores homens na educação infantil. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Belém, set.-out. 2021. Anais [...] Belém, PA, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_38\\_23](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_23). Acesso em: 05 set. 2023

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. In: 25ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu, set.-out. 2002. Anais [...] Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>.

Acesso em: 04 set. 2023

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, out. 2015. Anais [...]Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023

SOUZA, Rayffi Gumercindo P. de. Homens na educação infantil: que perigo é esse? In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Belém, set.-out. 2021. Anais [...]Belém, PA, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_16\\_20](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_20). Acesso em: 05 set. 2023.

# A IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Reflexões acerca da desprofissionalização  
na rede pública de ensino do Distrito  
Federal**

*Thamara Maria Lima Serpa<sup>373</sup>*

*Patrícia de Sena Ribeiro<sup>374</sup>*

*Etienne Baldez Louzada Barbosa<sup>375</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condição de trabalhos de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

---

<sup>373</sup> Professora efetiva da SEEDF e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, DF, Brasil. Contato: *thamara.lserpa@gmail.com*

<sup>374</sup> Professora efetiva da SEEDF e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, DF, Brasil Contato: *patricia.ribeiro@edu.se.df.gov.br*

<sup>375</sup> Doutora em Educação (UFPR) e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, Brasil. Contato: *etienne.baldez@unb.br*

## RESUMO

À luz de contribuições teóricas, como as de Nóvoa (2017;2019), Pimenta (2005) e Barbosa (2022) buscamos compreender o complexo processo de constituição das identidades dos professores da Educação Infantil da rede pública no Distrito Federal (DF), em interface a desprofissionalização docente. A pesquisa foi conduzida em uma abordagem qualitativa, com a aplicação de um questionário e a análise dos dados de acordo com o proposto por Bardin (2011). Entendemos que é urgente a efetivação de políticas que melhorem as condições de trabalho desses educadores fortalecendo sua identidade profissional.

Palavras-Chave: Educação infantil. Identidade docente. Distrito Federal.

## Introdução

É possível indicar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é importantíssima para a demarcação das crianças como sujeito de direitos, como exposto no seu artigo 227; que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reforça a questão dos direitos fundamentais das crianças, no seu artigo 3; e que a LDB 9394 /96 (BRASIL, 1996) confirma tais disposições e acrescenta que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, no artigo 29, o que cria um bloco legal diferenciado de entendimento de direitos e de atendimento para as crianças pequenas (de 0 a 5 anos) no Brasil. Como reforçam Galvão, Silveira e Barbosa (2020), ao se atentarem para a conquista do direito das crianças à educação:

Ao analisarmos a historicidade das políticas públicas brasileiras para a infância e a educação, explicita-se que a criança nem sempre teve direitos assegurados, mas recebeu atendimentos prestados como favor” e complementam que, “dessa forma constaram nas leis e nas ações do Estado a figura do amparo e do assistencialismo, portanto, a criança não era vista como cidadã. (GALVÃO, SILVEIRA, BARBOSA, 2020, p. 1004).

Com a promulgação desses documentos legais, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) na década seguinte, se torna urgente incluir nessa discussão de criança, direitos e sua educação, o perfil do profissional que atua nessa etapa, pensando em uma formação que transgrida a vertente apenas assistencialista e que considere a criança em sua plenitude. Voltarelli (2022) demarca a urgência de se pensar essa formação numa perspectiva que assuma as crianças em suas inteirezas e



potencialidades, além da preocupação em atrelar as ações do cuidar e o educar.

Nesse contexto de transformações, trazendo também novas exigências para os profissionais que atuam nesta etapa, é fundamental pensarmos sobre os aspectos que constituem a identidade deste professor. Rocha e Aguiar (2012) entendem que o processo de construção da identidade profissional ocorre de acordo com seu contexto histórico, ou seja, a ação e o fazer profissional estão ligados ao espaço e tempo em que o sujeito está localizado.

Diante da compreensão do pertinente processo de construção da identidade docente, que deve ser investigado considerando sua complexidade e historicidade, o presente estudo tem como escopo identificar como docentes têm demonstrado a constituição de uma identidade da docência na Educação Infantil no Distrito Federal e o que apontam como desafios e/ou dificuldades na sua prática. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário destinado aos (às) docentes que atuam na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. De acordo com Oliveira (2007, p. 83), “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas[...]”, logo, coadunando com a autora, tal instrumento foi escolhido como aquele que melhor se aplicou ao objetivo da pesquisa.

Obtivemos um retorno de 23 questionários preenchidos, abrangendo docentes que atuam em 7 (sete) regionais de ensino<sup>376</sup> que compõem a rede de ensino investigada. De acordo com as respostas, selecionamos uma regional de ensino representativa em cada região geográfica do Distrito Federal. Desse modo, foi possível selecionar um professor (a) das regionais de ensino do Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e São Sebastião, localizadas nas regiões Noroeste, Nordeste, Sudoeste e Sudeste, respectivamente, totalizando 04

---

<sup>376</sup> Para organizar toda a rede, a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. As 14 regionais são: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. (Redação retirada do portal da SEEDF).

(quatro) professores como sujeitos da pesquisa.

Ao examinarmos as respostas recebidas, foi possível estabelecer categorias de análise, estruturando os dados em unidades de registro, conforme proposto por Bardin (2011). Alinhados ao objetivo da pesquisa, classificamos essas categorias em dois temas-eixos, nos quais as respostas se constituíram, e que dividem o estudo aqui apresentado.

Entre a formação inicial e a prática docente, o embate da desprofissionalização

A construção da identidade docente é um processo complexo, influenciado por diversos fatores. Pimenta (2005) afirma que a identidade do professor não é um dado fixo e imutável, mas sim um processo de construção que emerge do momento histórico em que o sujeito está situado, assim vai se transformando e adquirindo novas características para atender as demandas vindas da sociedade.

O quadro a seguir apresenta não somente a identificação das professoras participantes da pesquisa, todas do gênero feminino, como também permite visualizar o tempo de experiência que possibilita estabelecerem trocas e refletirem sua prática docente e sua identidade enquanto professora da primeira etapa.

Quadro 1 – Identificação das professoras participantes da pesquisa

Sujeito	Regional de ensino em que atua	Tempo de experiência na EI	Nível de escolaridade
P1	Ceilândia	Entre 6 e 10 anos	Especialização
P2	São Sebastião	Mais de 10 anos	Doutorado
P3	Planaltina	Entre 1 e 5 anos	Especialização
P4	Plano Piloto	Entre 6 e 10 anos	Especialização

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando o perfil das participantes, percebe-se que todas possuem escolaridade em nível de Pós-Graduação, o que já permite considerar uma preocupação ou um compromisso com uma formação continuada. De acordo com Nóvoa (2019), esse é um passo importante que completa o ciclo de desenvolvimento profissional. Há também níveis de experiência diversos em relação ao tempo de

atuação na Educação Infantil, o que nos proporciona uma perspectiva abrangente para compreender as diferentes vivências e desafios enfrentados pelas professoras ao longo de suas carreiras.

No que tange a formação inicial, a falta de integração entre teoria e prática, bem como a escassez de experiências de sala de aula durante esse período podem impactar negativamente a efetividade da prática pedagógica futura. Esse embate fica claro, quando se observa os relatos a seguir:

Minha formação inicial, ainda nos primeiros semestres de pedagogia, tive o privilégio de trabalhar na educação infantil ainda como monitora, o que me proporcionava uma experiência do que eu estava aprendendo na teoria, esse processo de experiência com crianças, agregou conhecimento na minha transitoriedade de estudante para professora. Os desafios que pude relacionar nessa fase foram alguns conflitos internos como insegurança (P1).

A minha formação inicial não me preparou para os desafios enfrentados na prática (P2).

A formação superior muito teórica e pouca prática. Os desafios são vários e a formação não prepara o profissional (P4).

Os desafios encontrados pelas professoras no exercício da profissão podem ser atenuados com uma formação mais integrada, que contemple aspectos teóricos e práticos relevantes para a realidade da escola. A esse respeito, Nóvoa (2019) é categórico,

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma *casa comum da formação e da profissão*, isto é de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa *casa comum* é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um *terceiro lugar*, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019, p. 9).

Nesse contexto, percebemos com o relato de P1, como foi essencial sua experiência como monitora enquanto estava no processo de formação inicial, proporcionando essa ligação entre teoria e prática. No entanto, essa experiência é particular, não sendo fruto da sua graduação, como é sugerido por Nóvoa (2019), uma vez que a própria P1 afirma a fragilidade que teve em sua formação inicial, o que lhe trouxe insegurança ao exercer a prática. Ainda que a teoria seja

crucial para embasar a prática docente, é necessário um equilíbrio entre os dois aspectos, para que não aconteça o que é evidenciado por P2 e P4.

Em estudo recente sobre formar docentes para a Educação Infantil, considerando a formação inicial e a identidade, tomando o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília como interlocutor para as ideias expostas, Barbosa (2022) concorda com estudos da área que demonstram, por meio do cotejamento dos dados da pesquisa e legislação, que existem elementos que nos possibilita indicar uma consolidação de uma pedagogia da infância, considerando as práticas com as crianças. Todavia, a autora pontua que, apesar de existir no curso de Pedagogia investigado um fortalecimento do “conhecimento contemplando o eixo criança, infância, Educação Infantil”, ainda existe “uma centralidade na formação para a docência voltada para a escola, alunos, sala de aula, enfim, para elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. (BARBOSA, 2022, p. 189).

A Desvalorização do professor (a) da Educação Infantil: as implicações desse processo na constituição de sua identidade.

Machado (2016) explicita como o regresso de políticas neoliberais, o capitalismo e as ideologias de mercantilização da educação, tanto na formação docente quanto na atuação na educação básica, também contribuem numa desprofissionalização do professorado, bem como incitam uma ideia de desprestígio da profissão. Nóvoa (2017) também aponta outros fatores para essa desprofissionalização, como os níveis de salários baixos, condições precárias nas escolas e uma intensificação do trabalho docente por via da burocratização e do controle. Ao serem questionadas sobre esses desafios, as professoras destacaram:

Sala de aula lotada, Ausência de um auxiliar de professor, família do estudante ausente e falta de recursos para realização do trabalho com as crianças (P1).

Salas lotadas. Falta de estrutura de parque e espaços para o livre brincar, falta de espaços de interação com a natureza (P2).

Falta de jogos pedagógicos e brinquedos próprios para a idade

(P3).

A inclusão das crianças autistas. [...] O que me incomoda é a falta de interesse dos colegas de profissão (P4).

Nessa perspectiva, Lüdke e Boing (2004) abordam inúmeras fragilidades da profissão docente que acarretam na precariedade da profissão, e apontam que a identidade desses profissionais sempre sofreu as injunções decorrentes dessas fragilidades. Podemos observar essa fissura na formação dessa identidade profissional nos relatos a seguir.

[...] professores de EI não estudaram, que são “babás” de crianças, que quem escolhe EI é porque não sabe “dar aula”, não domina conteúdo (P1).

Uma mãe no começo do ano questionou junto a escola se eu tinha capacidade para lecionar para a criança com TEA, por ser inicialmente pedagoga (P2).

A desvalorização desses profissionais também está relacionada com esses estereótipos culturais que ainda persistem, considerando erroneamente a Educação Infantil como um trabalho menor ou meramente assistencialista, como constatamos nos relatos de P1 e P2.

Nesse sentido, é necessário criar medidas concretas, envolvendo políticas públicas que valorizem o trabalho dos professores de Educação Infantil, assegurando-lhes salários dignos, condições de trabalho adequadas e oportunidades de formação e aperfeiçoamento constantes.

#### Considerações finais

Por fim, destacamos que é iminente investir na melhoria da formação inicial dos profissionais de educação infantil, promovendo um processo dialético entre teoria e prática, onde as práticas são ressignificadas a partir das teorias ao mesmo tempo que dão base para elaboração de novos saberes. Compreendemos que um dos fatores que compõem a identidade docente está intrinsecamente ligada a essa formação. Destacamos também a necessidade de políticas e ações que visem melhores condições de trabalho para essa categoria, fortalecendo assim suas identidades profissionais.

## Referências

- BARBOSA, E. B. L. Formando docentes para a Educação Infantil: especificidades de uma prática. In: *Docência na educação superior: formação prática*. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (organização). 1ª ed. Jundiaí (SP): Paco, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República, Brasília, DF.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2009.
- GALVÃO, P. K. A; SILVEIRA, T. A. T. M.; BARBOSA, I. G. A Conquista do direito das crianças à educação: da proposição a materialização. *RBPAE*. Vol. 36, n. 3, set/dez. 2020, p. 990-1009.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.
- MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. *Santa Maria*. Vol. 41, n. 2. p. 297-309. 2016.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166 p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, Aurea M. Costa; AGUIAR, Maria da Conceição C. *Aprender a Ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível*, 2012. GT 08. Anais da ANPED. Disponível em: [www.anpeda.org.br/sites/default/files/gt08-1829\\_int.pdf](http://www.anpeda.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf)
- VOLTARELLI, Monique Aparecida. Aprendizagem profissional da docência na Educação Infantil. In: DANTAS, Otília Maria A.N.A (org.). *Docência na educação superior*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2022. p. 195-216.

# PROJETO DE EXTENSÃO

## A brinquedoteca como laboratório de aprendizagem

*Ane Beatriz Vitorino de Oliveira Silva*<sup>377</sup>  
*Maria das Graças Correia Gomes*<sup>378</sup>

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

### RESUMO

O presente texto expõe sobre um projeto de extensão da Universidade Estadual de Alagoas - Campus V - União dos Palmares, com dois objetivos: formar futuros Pedagogos e garantir o direito ao brincar de crianças de 1(um) a 8(oito) anos, para tanto foi criado um laboratório de aprendizagem para as/os estudantes de Pedagogia, uma brinquedoteca, um espaço para o brincar, em que as crianças das escolas públicas municipais frequentam regularmente, observa-se a alegria das crianças e em suas falas revelam o quanto gostam de estar em um espaço cheio de brinquedos e que a única regra é brincar. Palavras-Chave: Brincar. Projeto de Extensão. Crianças. Direito.

---

<sup>377</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas. União dos Palmares - Alagoas - Brasil. [ane.silva.2022@alunos.uneal.edu.br](mailto:ane.silva.2022@alunos.uneal.edu.br).

<sup>378</sup> Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Maceió- Alagoas - Brasil. [graca.gomes@uneal.edu.br](mailto:graca.gomes@uneal.edu.br).

### Introdução

O Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores inclui os laboratórios de aprendizagem nos cursos de Pedagogia quando plenamente adequados, considerando instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos como algo imprescindível na formação docente, por se constituir um campo privilegiado de estudos aplicados dos fundamentos da ciência da Pedagogia. O Laboratório de aprendizagem – espaço, arte e cultura, da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, tem como objetivo principal oportunizar um espaço de convivência e de desenvolvimento de atividades lúdicas, compreendendo a arte e a cultura, para atender as crianças das escolas públicas do município de União dos Palmares, visando o desenvolvimento integral das crianças, melhor qualidade de vida e a formação teórico-prática dos estudantes do Curso de Pedagogia. Nesse interim, os resultados esperados consistem, efetivamente, na melhoria satisfatória do desenvolvimento profissional no que tange o processo de aprendizagem das estudantes, buscando envolver respectivamente: brinquedos, brincadeiras e jogos que resgatem a cultura local, regional e nacional que possam ser utilizadas durante o Estágio Supervisionado; fortalecimento da cidadania e da solidariedade melhoria da visibilidade da Universidade e firmar sua imagem como referência em qualidade de ensino, pesquisa e extensão, bem como oferecer à comunidade local um espaço lúdico que receba as crianças das escolas públicas municipais, exercendo, desse modo, a democratização do acesso ao direito de brincar, visando a expansão de momentos recreativos que contribuam para a consolidação de uma infância saudável.

Outro ponto a salientar é a relevância extensionista do projeto. De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal (1988), as universidades devem desenvolver princípios que atendam a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, dessa forma o trabalho realizado na brinquedoteca atende a esse requisito visto que a prática concebida conta com a interação da comunidade civil e acadêmica durante as visitas ao espaço, oportunizando assim o estreitamento entre essas duas dimensões e proporcionando um ambiente em conformidade legislativa.



Pode-se citar, também, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/1996), onde é assegurado que as universidades devem estabelecer estratégias que atendam a planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão. Nesse interim as práticas desenvolvidas dentro do espaço lúdico do laboratório de aprendizagem, além de contribuírem para a formação integral da criança e do pedagogo, atendem ao dever cívico que a universidade possui para com o município de União dos Palmares, sendo assim o projeto possui caráter de extensão na medida que busca trazer a sociedade civil para as instalações universitárias, fazendo-se indispensável e relevante no que tange a ação social dentro da academia.

Laboratório de Aprendizagem: a Brinquedoteca como espaço para garantir o direito à criança de brincar

O Laboratório de Aprendizagem – espaço, arte e cultura, além de contribuir com a formação dos estudantes, atendendo às exigências do Ministério da Educação (MEC), trará benefícios sociais importantes como Projeto de Extensão, oferecendo um espaço lúdico voltado para as crianças das escolas públicas municipais de União dos Palmares, garantindo-lhes o direito de brincar.

O curso de Pedagogia da UNEAL em seu Projeto Pedagógico aponta que o egresso, dentre outras competências, deverá estar apto a atuar com ética e compromisso além de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos. Neste sentido, corroborando com o que aponta as diretrizes do MEC e com o perfil do egresso do curso de pedagogia da Uneal, o Laboratório de Aprendizagem - Brinquedoteca, proporciona aos futuros pedagogos a ampliação e articulação dos conhecimentos teórico-práticos a respeito do desenvolvimento integral da criança, a partir de uma proposta que tenha como centro do seu planejamento o infante, suas características e necessidades, que reconheça a importância das brincadeiras e das interações como eixo desse processo e, conseqüentemente, compreenda e organize os processos de cuidado, educação e ensino, e acima de tudo reconheça o brincar como algo intrínseco à criança.

O Laboratório de Aprendizagem: a Brinquedoteca Universitária se

constitui em um laboratório de ensino, pesquisa e extensão para os estudantes do curso de Pedagogia. Weber e Selau (2014) defendem que mais do que garantir o direito de brincar da criança, ao promover práticas de ensino, pesquisa e extensão (compromisso previsto na legislação que rege a educação superior) em tomo do lúdico, uma brinquedoteca no contexto universitário pode contribuir com a formação de adultos/educadores ao levá-los a estudar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Weber e Selau (2014) ressaltam que as ações da Brinquedoteca precisam estar distantes de uma concepção tecnicista, mecânica e burocrática. Desse modo, as atividades planejadas e desenvolvidas neste espaço devem contribuir para o pensar criticamente e coletivamente o processo de ensino e aprendizagem e os saberes e fazeres do professor. Esses laboratórios podem contribuir para uma aprendizagem otimizada e uma formação acadêmica plena e completa aos estudantes de Pedagogia. Para Santos (1995, 2000) as atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano, em todas as fases, para Huizinga (1999) o lúdico faz parte da vida do ser humano, seja na fase infantil, adulta ou idosa, valendo-se do pressuposto que todos podem e tem a capacidade de integrar atividades como os jogos. Ainda segundo o autor, o jogar e o brincar são sinônimos de diversão e prazer, exercícios voluntários desempenhados pelo ser humano. Comprova-se que não se brinca mecanicamente ou por obediência, mas, sim porque quer, porque sente prazer e, mesmo, porque sendo “fascinantes” e “cativantes” (HUIZINGA, 1999, p. 14), os jogos têm poder de absorver inteiramente os participantes.

Com frequência observamos na literatura que muitos autores utilizam o termo lúdico como brincar, nos quais estão incluídos “os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte” (SANTOS, 2000, p. 57). Desta forma, quando se fala em lúdico ou em atividades lúdicas, ou ainda em jogos, brinquedos e brincadeiras, está-se falando em brincar e, por conseguinte, em diversão.

De acordo com Vygotsky (2007), as brincadeiras interferem no desenvolvimento infantil, visto que criam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser caracterizada como um nível de desenvolvimento cognitivo que está entre a capacidade real da

criança em executar determinada ação e o seu potencial a ser atingido, dessa forma a ZDP encontra-se como a distância a ser percorrida dentro do desempenho integral da criança. Nessa perspectiva, analisa-se que a brincadeira está inteiramente ligada ao seu nível de desenvolvimento intelectual, visto que a atividade lúdica é uma ação arbitrária da criança, o que a incita também a utilizar a sua imaginação, sendo assim: “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é, na realidade” (Vygotsky, 2007, p. 122). Isso significa que, em uma situação imaginária, como a brincadeira de cozinhar, por exemplo, a criança é levada a comportar-se como uma cozinheira, o que está muito além do que realmente pode fazer naquele momento/idade (ser cozinheira), algo que ela só irá fazer quando estiver mais velha.

Fotos 1 e 2: Laboratório de aprendizagem: Brinquedoteca



Fonte: autoras

De acordo com Weber e Selau (2014, p.1):

Devido à importância (psicológica, social) do brincar, nasce a brinquedoteca, um ambiente lúdico que tem como objetivo garantir um espaço para o jogo (SANTOS, 1995). Nesse sentido, diferentes autores (CUNHA, 1992; SANTOS, 1995; SCHLEE, 2000; AZEVEDO, 2008) conceituam a brinquedoteca como espaço criado com o objetivo de favorecer a brincadeira através de diferentes tipos de estímulos. Para Santos (1995, p. 13), ela é “um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam”. Cunha (1992, p. 36) define a brinquedoteca como “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar”. A partir destas concepções, compreendemos as

brinquedotecas como espaços lúdicos criados para brincar, tendo, por isso, um acervo diversificado de jogos, brinquedos e outros materiais que aguçam a curiosidade e a vontade de sua experimentação.

Corroborando com os autores citados surgiu a intenção de proporcionar um espaço lúdico para as crianças brincarem, e que ao mesmo tempo servisse como laboratório de aprendizagem para os futuros professores de educação infantil.

Foto 3 e 4: Brincando de fazer comida



Fonte: autoras

Foto 5: Consertando carrinhos



Fonte: autoras

BRINCAR: sinônimo de felicidade

A metodologia aplicada foi produzida a partir do estudo de teóricos como Cunha (1992), Santos (1995), Huizinga (1999) e entre outros, onde é analisado que a necessidade do respaldo lúdico como forma de garantir o direito de brincar, deve ser visto como proposta para o desenvolvimento de um espaço dinâmico que possa proporcionar as crianças momentos de descontração, entendendo que a definição de brinquedoteca está relacionada a um lugar que busque promover a expressão e o exercício de diversas atividades lúdicas. Tendo essa definição como objetivo intrínseco aliado à construção de um laboratório de aprendizagem para os graduandos do curso de pedagogia, o intuito primal da sua elaboração é permitir que as crianças visitantes possam articular entre si as atividades que desejam participar, visando sempre a autonomia do infante e estimulando a sua criatividade, interação, socialização e demais aspectos que compõem o desenvolvimento da sua infância, mediante a utilização de jogos pedagógicos, quebra-cabeças, teatro de fantoches, livros interativos e inúmeros recursos que fazem parte da brinquedoteca. Através disso é possível verificar nas imagens abaixo a felicidade no rosto das crianças quando elas estão brincando, além disso ao término da visita, as mesmas expressam em suas falas o que sentiram em estar em um espaço tão cheio de brinquedos e que podem brincar a vontade: “Não quero ir embora, quero brincar mais” (criança 1, 4 anos); “Amanhã eu volto?” (criança 2, 4 anos); “Posso brincar com tudo?” (criança 3, 3 anos); “Posso ficar só mais um pouquinho?” (criança 4, 5 anos).

As crianças se envolvem com os brinquedos, dramatizam, jogam, brincam..., vê-las nesse movimento é muito gratificante, comprova cada dia mais o quanto o brincar é importante para o seu desenvolvimento físico, mental, social, motor, da linguagem e muitos outros que envolvem essa ação.

Foto 6: construindo



Foto 7: piscina de bolinhas



Foto 8: fantoches



Fonte: autoras

#### Considerações finais

Na brinquedoteca as crianças demonstram interesse por atividades simbólicas com a utilização de imagens e objetos para se expressarem, sob essa ótica as crianças que frequentam a Brinquedoteca são estimuladas à criatividade e ao jogo simbólico, além das artes, contação de histórias, montagem de quebra-cabeças, dramatização, construção e outras atividades, tais ações são respaldadas com a base teórica supracitada. Dessa forma o trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem volta-se para o estudo dos autores referenciados, de tal modo que o exercício realizado dentro do espaço lúdico, condiz com o que Vygotsky descreve como atividade simbólica, visto que a utilização de signos e outros mecanismos, estabelecem uma relação com a consciência do infante, possibilitando que o mesmo interaja com os instrumentos e a linguagem ao seu redor. Ademais, é mediante a transmissão de segurança e confiança para as crianças, que é possível compreender melhor quais atividades são benéficas para o seu desenvolvimento pessoal e social. Sob essa perspectiva, no ofício realizado na Brinquedoteca, é prezado a autonomia e conforto da criança, através de brincadeiras livres que favorecem o seu bem-estar, contribuindo para que a frequência de visitas aumente cada vez mais. Baseando-se em Cunha (1992) nota-se a importância do brincar ao proporcionar um espaço dinâmico que leva às crianças a despertar a curiosidade ao deparar-se com um acervo variado de brinquedos e instrumentos

lúdicos, como resposta é notável o contentamento e a satisfação da criança. Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho realizado não favorece apenas a democratização do acesso ao direito de brincar, mas também permite que os acadêmicos em pedagogia notem a relevância que o brincar tem na vida da criança, desse modo as colocações acima compõem os objetivos do Projeto de Extensão do Curso de Pedagogia do Campus V - União dos Palmares - da Universidade Estadual de Alagoas.

#### Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Senado Federal, [2020].

HUIZINGA, J. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, S.M.P. Espaços lúdicos: brinquedoteca. In: SANTOS, S. M. P. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 57-61.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Carla Josiele; SELAU, Bento. Brinquedoteca universitária: concepções e estratégias de construção. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 198, Noviembre de 2014.

<http://www.efdeportes.com>.

# DOCUMENTAR AS POÉTICAS DAS INFÂNCIAS NOS ESPAÇOS DA (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA

*Elvis Roberto Lima da Silva<sup>379</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de prática

## RESUMO

Documentar a escola das infâncias é o ato de aventurar-se no universo das múltiplas linguagens. A experiência em voga é uma incursão aos caminhos da documentação pedagógica, produzida entre os anos de 2021 a 2023. A EMEI Thais Motta, cenário do relato de prática, está inserida no bairro de Taipas, zona noroeste, da cidade de São Paulo. A tessitura do texto propõe-se compreender a (trans)formação dos processos formativos. Ademais, pretende problematizar a docência das infâncias, como exercício da

---

<sup>379</sup> Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados EHPS (2014). Pós-Graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de SP (2012). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (2006) e História (2009). Atualmente é docente no curso de Pedagogia da Faculdade Messiânica, Professor de História e Coordenador Pedagógico na PMSP, São Paulo, SP, Brasil. Contato: elvisrobert@hotmail.com



intelectualidade, em diálogo com as provocações epistêmicas da Pedagogia da Infância.

Palavras-Chave: documentação pedagógica, formação continuada, cultura escolar, Pedagogia da Escuta.

Começo de prosa

A escola das infâncias, que considera os meninos e meninas como sujeitos históricos de direitos e as educadoras como intelectuais orgânicas, se firma como território da (re)criação poética, da imaginação, da inventividade e, principalmente, da escuta respeitosa de todos os atores sociais. Tal premissa exige: participação política, partilha, diálogo, paixão, emancipação e (trans)formação.

A palavra (trans)formação é a tônica para adentrar na cotidianidade da EMEI Thais Motta e nos seus percursos formativos, consolidados entre os anos de 2021 a 2023, como potente possibilidade de nutrição estética da formação continuada. Parafraseando Bondía (2002, p. 21): *a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A experiência é algo que nos transforma!*

Entretanto, para alinhar a (trans)formação, é necessário entender as experiências que foram traçadas pelos atores sociais que compõem este cenário. Além disso, enseja entrelaçar estes fios, levando em consideração a cultura escolar desta instituição e, principalmente, as histórias e memórias costuradas ao longo do tempo, num tecer de saberes, culturas e identidades sociais.

Tal viagem epistêmica suscita a utilização das lentes teóricas do conceito de cultura escolar. Julia (2001) considera cultura escolar como objeto histórico e um conjunto de normas, rituais, práticas, valores, saberes e fazeres que se constroem dentro do espaço escolar, dito de outra forma:

[...] Cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...] (JULIA, 2001, p. 10-11)

São diversos retalhos que compuseram o tecido social, em outras

palavras: apreender a cultura escolar da EMEI Thais Motta, anterior ao ano de 2021. Com a permanência de práticas sociais costuradas por registros de cunho burocrático, sem caráter reflexivo e sentido político/social; absenteísmo de consciência de classes durante os movimentos grevistas; falta de debate democrático na tomada de decisões; ausência de diálogo e desrespeito à autoria docente.

Para (re)escrita desta história (trans)formativa, a Pedagogia da Escuta é a base poética do nosso caminhar. A escuta como processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura, alicerçada pelo diálogo e a transformação. A escuta fomenta a atenção e sensibilidade com relação aos cenários culturais e sociais construídos através da *agência*<sup>380</sup> das crianças. (Regimento de Reggio Emilia, 2013).

A escuta é matéria prima do fazer pedagógico da EMEI Thais Motta. É a escuta respeitosa e qualificada que permite o transver as diferentes linguagens que são expressadas no cotidiano das crianças e também das educadoras. Em tese: é buscar o extraordinário no ordinário através de uma pedagogia da cotidianidade que tenha a escuta como matéria prima do (re)encantamento do cotidiano escolar nos tempos e espaços das infâncias.

#### Cores e cheiros dos tecidos

No que diz respeito à cultura escolar desta instituição, temos como primazia entender de forma respeitosa, quais são as cores dos tecidos e os respectivos cheiros que compõem sua tessitura social. Em outras palavras, somos convocados a entender as trajetórias formativas e a constituição da identidade docente, historicamente pautadas na burocratização e socialização das mentes.

Traremos ao corpo do texto a metáfora de Bardanca (2018), referente à manta multicolorida, tecida por diversos fios da experiência da cotidianidade. Elucida que são as memórias das experiências, do vivido e do aprendido, com as histórias costuradas pelo afeto que conectam a todos como uma tribo, que se agasalham com o calor do

---

<sup>380</sup> As crianças são vistas como ativas na construção da sociedade, ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social (Qvortrup, Jenks, Corsaro e Prout).

coração e do olhar minucioso. Este é o caminhar para escutar as boas narrativas que encantam, numa escola que ouve e escuta, que cheira e toca, que saboreia e que aprecia o tempo precioso para conversar e abrir os sentidos.

Para garantir a escuta qualificada, somos convidados a defender o conceito de *educadora*<sup>381</sup> das infâncias e, compreender a atuação política das mulheres na educação infantil. Primeiramente destacamos que: ser *professora*<sup>382</sup> é um trabalho intelectual da maior importância política na formação intelectual e social das novas gerações. Melhor dizendo, é necessário sublinhar a necessidade de docentes altamente qualificadas na educação da primeira infância. Porém, no Brasil há um processo de desvalorização referente a docência nas primeiras etapas da escolarização.

O espaço da EMEI Thais Motta, consolidado majoritariamente por mulheres, requer o respeito às suas histórias e, concomitantemente, a costura de outras narrativas profissionais alimentadas pela intelectualidade docente e empoderamento feminino. Sob outra ótica é entendê-las enquanto intelectuais orgânicas no sentido gramsciano. Desse modo, função educativa cultural do intelectual orgânico efetivar-se-á na medida em que ele se integrar organicamente ao povo, aos seus espaços e a suas ações, para sentir o que o povo sente (Gramsci, 1999) e, assim, melhor compreendê-lo e mobilizá-lo para a ação revolucionária, o que exigirá uma reforma moral e intelectual.

Enfim, são educadoras e intelectuais orgânicas, no mais profundo sentido do termo, sob a perspectiva freireana, no seu direito de pensar, se perguntar, caminhar; no direito da solidão e da comunhão. Freire (2023) discorre a importância da politicidade da educação, isto significa que as professoras se assumam como sujeitos politicamente atuantes e transformadores.

---

<sup>381</sup> Em diversas passagens do texto, utilizaremos os termos: educadora, professora ou pesquisadora no feminino, como forma de demarcar a importância e a militância das mulheres na Pedagogia da Infância, muitas circunstâncias são desvalorizadas e invisibilizadas.

<sup>382</sup> - Professor tem origem no Latim, vem de *professus* que significa pessoa que declara em público ou aquele que afirmou publicamente. Deriva de *professar* e indagar valores, conhecimentos, saberes, fazeres e o mundo

Figura 1. Educadoras da EMEI Thais Motta do ano letivo de 2021 – colcha de retalhos tecidas por pessoas, olhares e gestos



Fonte: Extraído do PPP 2021, p. 70)

É a polifonia destes olhares retratados acima, de pessoas, de gestos e de cores, nutridas pela politicidade e tramadas neste caminhar, no diálogo transparente com as educadoras da EMEI Thais Motta, que costuramos a documentação pedagógica ou a “colcha de retalho”, com novas matizes e aromas, em que as vozes e olhares destas pesquisadoras, pedagogas, professoras e intelectuais orgânicas fossem o ponto de partida para alinhar novas/potentes tramas pedagógicas.

Resta salientar que ser educadora na escola das infâncias é um ato de construção coletiva, partilha, rebeldia, coragem e transgressão nos atuais tempos de sucateamento da educação pública. São mulheres revolucionárias que, mesmo atuando numa instituição como a *EMEI Thais Motta*<sup>383</sup>, composta por 18 turmas em *agrupamento multietário*<sup>384</sup>, não deixam de nutrir seus saberes, fazeres, sonhos e

---

<sup>383</sup> - Maiores informações acerca da estrutura física, número crianças atendidas e de servidores por área de atuação, acesse:  
<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/menuescola.aspx?Cod=019467>.

<sup>384</sup> Este cenário ainda é imposto pelos agrupamentos multietários através de uma política pública que não leva em consideração as infâncias e suas idiossincrasias, diversidades e diferenças. E sim, a execução legal de atender a demanda escolar,

utopias através da (trans)formação da docência como exercício da intelectualidade e fortalecimento da sensibilidade pedagógica. Ensejando assim, na profusão de múltiplas linguagens, experiências, possibilidades e desafios de ser/estar educadora das infâncias na cidade São Paulo.

#### Tecer a colcha de retalhos

Construir projetos educativos na escola das infâncias é desafiador e, concomitantemente, mobiliza saberes, a transgressão de verdades e da cultura escolar instituídas. Enfim, é como tecer uma colcha de retalhos, alinhavando fio a fio, cada utopia, visão de criança/infância, projeto de sociedade, concepção de currículo e as memórias de todos os atores escolares: professoras, educadoras da limpeza e da cozinha, estagiárias, colaboradores da equipe técnica e administrativa. Ademais, para tecermos a colcha com matizes coloridas da ética, da diversidade e da diferença, devemos problematizar criticamente e/ou subverter as políticas públicas e curriculares em voga.

Neste ensejo, nos apropriamos da metáfora “*a tecelã de mantas*” de Bardanca (2018), ao narrar, poeticamente, o ato de tear de uma tecelã. Elucida que cada manta era uma criação única, não seguia nenhum desenho ou padrão. E, ainda assim, as combinações de cores eram lindas, já que, na hora de combinar os fios, uma cor chamava a outra. É possível que sempre se encontrem os mesmos fios coloridos: ora monocromáticos, ora mais coloridos, todavia, únicos em peculiaridades. Por fim, concebe a tarefa de tecer, como ato de sensibilidade, sentido estético e experiência.

A metáfora traz consigo a premissa de que cada turma de crianças é como uma manta que foi tecida ao longo do tempo. Todavia, no contexto desta nota de experiência, propicia pensar o grupo de professoras, os saberes e os fazeres que foram tecidos, fio a fio, ao longo das formações continuadas: reuniões pedagógicas, horários coletivos da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), dos

---

ensejando na superlotação das turmas com consideráveis números de criança com deficiência e/ou em processo de investigação, e a falta de recursos humanos (regência de 35 crianças para 1 adulto) para a concretização de atendimento que vise a qualidade social da educação.

Projetos Especiais de Ação (PEAs), das Horas Atividades (HAs), das reposições de greve aos sábados, encontros on-line, dentre outras ações formativas da EMEI Thais Motta.

Foi neste movimento, num contexto pós-pandêmico, em meados de abril de 2021, que costuramos a nova documentação pedagógica desta escola das infâncias, sob a égide da escuta plural, da observação e das linguagens poéticas, como elucidadas por Vecchi (2017), ao descrever a relação entre as linguagens poéticas e a pedagogia. Testemunhada na relação entre observação e a documentação dos processos, atravessada pela expressão da dimensão estética como possibilidade de desenvolver novas conexões e experiências. Dito de outra forma, a pedagogia sensível às linguagens poéticas: constituída por olhares diferentes e profundos. Tais axiomas nutrem a “nova” cultura escolar que almejamos estabelecer na EMEI Thais Motta.

Nesse íterim foram estas balizas aliadas ao respeitar a cultura escolar da instituição e as histórias construídas nos tempos de outrora, que entrelaçamos minuciosamente novos fios, sempre com muito afeto, acolhida, escuta e a deferência pelas práticas, rituais e saberes constituídos. Todavia, em alguns momentos trazíamos outros repertórios pedagógicos e provocações epistêmicas.

É importante destacar que o coletivo desta escola já havia construído projetos distintos, porém, com vozes destoantes, devido ao seguinte fato: de janeiro a março de 2021, ocorreram designações provisórias de 2 coordenadoras pedagógicas, que por questões legais da PMSP não deram continuidade aos percursos formativos. Logo, esses caminhos de metamorfose reforçaram a cultura escolar das incertezas, do autoritarismo e da burocratização da identidade docente, na produção de registros pedagógicos de cunho técnico e sem sentido social, poético e político.

Diante de tal cenário, foram necessários processos de formação continuada imbuídos pelas memórias afetivas de uma possível docência (des)encantada, que necessitava urgentemente de momentos de nutrição estética, rodas de conversas, escuta, partilhas, reencontros e, principalmente, acolhimento.

Iniciamos este desafio ao documentar os processos vivenciados pelos

agentes sociais nos tempos e espaços da EMEI Thais Motta. Compreendemos que os registros produzidos pelas educadoras e crianças historicizam suas memórias, saberes e fazeres tecidos a muitos fios, sabores e possibilidades de cenas pedagógicas que envolvem pesquisa e provocam estesia.

Figura 2. 1ª Reunião formativa da coordenação pedagógica com a equipe da EMEI Thais Motta

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PIRITUBA/JARAGUÁ  
EMEI Profª Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*  
Paulo Freire

12/04/2021 – 2ª Feira

**1º Ato: Nutrindo mentes e os corações....** Momento do encontro e da partilha das memórias e dos saberes.

**2º Ato: Nutrindo corpos...** Lanche com os sabores dos (re)encontros e conversas.

**3º Ato: Um momento de prosa...** Diálogos sobre a transição da Coordenação Pedagógica e orientações gerais da Direção

**4º Ato: Momento de Nutrição Estética... Quais memórias costumamos durante nosso caminhar?**  
Canção: *Reconvexo* – Maria Bethânia <https://www.youtube.com/watch?v=FYZpzzbEvHo>

**Provocação dos olhares em tempos de pandemia e (re)invenção da docência....**

Tonucci criou o personagem "Frato" para ironizar as instituições escolares.  
Crédito: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

Fonte: Documentação Pedagógica – 2021

Dessarte, fomos discutindo que a ação docente é alimentada por múltiplas facetas, isto é, mobilização de diversos saberes. Neste processo, o ato de *documentar, registrar e narrar* o cotidiano da escola das infâncias tomou novas matizes e potencialidades poéticas.

Tais registros como: planejamentos, diário de bordo, caderno de observação e passagem, portfólio, murais e painéis, agenda, redes sociais, registros de reuniões e horários formativos, o Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outros, foram tecendo uma polifonia de vozes e olhares que documentaram os processos vivenciados na EMEI Thais Motta.

Construir uma escola acolhedora pautada pela Pedagogia da Escuta, que incita viver a democracia nos tempos e espaços escolares é, conseqüentemente, um caminhar educativo de ensinar e provocar as educadoras a vivenciarem a gestão democrática na tomada de decisões coletivas, seja a deliberação do tema do PPP, das pautas formativas, das ações com as famílias e até mesmo a votação democrática para deliberar as cores das paredes, horário de reuniões, de intervalos, etc...

A Pedagogia da Escuta é uma potente oportunidade de (re)pensar nossa práxis educativa democrática e participativa durante a formação continuada. Para além da reflexão, mobiliza a escuta das sutilezas que compõem o mosaico do cotidiano escolar. Parafraseando Hoyuelos (2009), que declara uma Pedagogia da Escuta, para além do mero ouvir, trata-se de uma escuta nutrida pelo imprevisto e pela maravilha de contemplar algo com deleite, confiança e apreço. Nos alerta que sem a escuta, perdemos nossa ferramenta de trabalho pedagógico.

O coletivo de mulheres da EMEI Thais Motta não exercia a democracia no cotidiano escolar. Viver o ato democrático na escola propicia aprendizados, conflitos e partilhas. Instiga entender a escola como lócus privilegiado do debate político, como fonte do diálogo participativo, equitativo, de acesso à tomada de decisões, de compromisso e de escutas plurais.

Como diria Freire (2023), o direito de contestação não se reduz a simplesmente contestar: pois há uma ética, estética e boniteza entre as pessoas na contestação, para estimular a dimensão ética da democracia. No entanto, os sujeitos são tentados a buscar soluções fáceis e rápidas que sempre são autoritárias. Sob outro prisma, a pedagogia do conflito exige discussões e definições que nos fazem crescer para a tomada de caminhos e momentos de opções. Em contrapartida, é no conflito e luta pela democracia que elevamos nossa capacidade de contestar, respeitar e transformar.

Nutridos pelo esperar de democracia, escuta e diálogo, fomos entrelaçando, fio a fio, processos formativos e a documentação pedagógica em que os verbos *olhar, observar, narrar, escutar e encantar* assumiram destaques cotidianos na cultura escolar e,



consequentemente, a produção da documentação pedagógica sob as lentes da escrita autoral, poética e com sentido social.

Em suma, documentar a vida efêmera na escola das infâncias é aguçar os olhos para capturar momentos e sutilezas. Exige compromisso da adulta que escuta, observa, registra, às vezes intervém para problematizar as teorias, as hipóteses e as descobertas infantis. Ao observar e documentar somos convocados a refinar a retina dos olhos, ou seja, deixar nosso olhar adultocêntrico para manter vivo o sentimento de confiança e otimismo para a construção das aprendizagens (Davoli, 2017).

A Pedagogia do olhar nos convida a (re)ver os devaneios poéticos dos meninos e meninas da EMEI Thais Motta, com intuito de capturar suas miudezas, através dos gestos, das descobertas e das teorias e, principalmente, aguçar nosso olhar e escutar ao embelezamento de observar e documentar as narrativas infantis: desenhos, fotografias, falas, brincadeiras, mini-histórias, dentre tantas outras formas expressivas. O ato de observar evoca uma sensibilidade do olhar para capturar as descobertas e criações dos bebês e crianças, que muitas vezes passam despercebidas devido ao adultocentrismo das educadoras das infâncias, que perderam o encantamento do olhar com a simplicidade do cotidiano.

Nas considerações de Davoli (2017), este pondera que observar significa, acima de tudo, conhecer. Toda observação é parcial porque o que sabemos ver, capturar, fotografar, depende das nossas subjetividades e pontos de vista. Portanto, observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer nossa interpretação.

As professoras são como exploradores que utilizam compassos e mapas. E, como os navegadores, sabem onde está a meta (os objetivos, o currículo). Sabem quais são as metas, mas sabem também que as metas mudam a cada ano porque o terreno, o clima, as estações, as meninas e meninos são diferentes. Os destinos, os objetivos, são importantes e não podemos perdê-los de vista, mas o mais importante é saber como e por que atingir esses objetivos. É importante para as crianças e adultos voltar a percorrer seus próprios passos, seus processos de conhecimento por meio de uma atitude que é possível graças à observação, à documentação e à interpretação. (MALAGUZZI apud DAVOLI, 2017, p. 27) – grifos nossos

A observação mobiliza o olhar sensível da educadora das infâncias para as múltiplas linguagens expressivas das crianças. É um caminhar de observar e recolher as miudezas que são produzidas através das

vozes, lentes e traços infantis. É a Pedagogia do Olhar que evoca limpar a retina de nossos olhos, tão cansada de caminhar e sonhar, rumo ao (re)encantar do fazer, viver e experimentar a Pedagogia da Infância alimentada pelas poéticas infantis, ou nos achadouros<sup>385</sup> das crianças em suas descobertas e derivas pelos tempos e espaços das instituições de Educação Infantil.

Esses achadouros são uma potente possibilidade para nós, adultos, apreciarmos o mundo pelas lentes das crianças, por meio de suas engenhocas, travessuras e do seu imaginário lúdico. A postura de observação sensível é um convite estético de adentrar no universo das infâncias de modo respeitoso e atento. É uma mudança praxiológica de sentir o cheiro das cores, olhar as paisagens sonoras ou até mesmo escutar a cor do passarinho, como diria o poeta Manoel de Barros (1993), no *Livro das ignorâncias*.

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá, Onde a criança diz: - eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar; não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz; De fazer nascimentos - O verbo tem que pegar delírio (BARROS, 1993, p.03).

Figura 3. Educadora da infância com olhar sensível e observador para registrar/documentar o cotidiano das crianças



Fonte: TONUCCI, 2008, p. 17.

---

<sup>385</sup> - Para aprofundamento desta temática, consultar o vídeo “*Achadouros narrativas do cotidiano na Educação Infantil*”, disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=IY5ExRaOeEI>. Acesso em 27 de nov/2023.

Nesta problemática fomos convidados a (re)pensar a intelectualidade e a importância da autoria docente. Num movimento dialético constituímos a identidade docente da EMEI Thais Motta, pautada na práxis reflexiva do nosso fazer ao visitar o PPP, as cartas de intenções, os registros dos livros oficiais e, de forma peculiar, (re)encantar a retina do olhar acerca das produções infantis, destacando os desenhos feitos pelas próprias crianças. Até então, em algumas circunstâncias (não vulgarizando), havia se normatizado a cultura escolar dos desenhos impressos, homogêneos, estereotipados e com padrões estéticos “embelezados” do ponto de vista adultocêntrico, que certamente cerceavam a criatividade infantil, a exploração de outras materialidades e os desafios estéticos esparramados pelos tempos e espaços da escola.

Bordando as poéticas da docência: (re)escrever sonhos e utopias

Considerar a documentação pedagógica<sup>386</sup> como prática de cidadania e experiência democrática é escrever uma narrativa de escola que ouve, escuta, acolhe e principalmente, considera as vozes, olhares e memórias dos seus atores sociais: crianças, professoras, educadoras da alimentação e limpeza.

Nas elucidações de Vecchi (2017), as linguagens poéticas são as formas de expressão nutridas pela expressividade e estética, como a música, o canto, a dança e a fotografia, testemunhando uma forma particular dos atos de observar e documentar os processos. Ademais, torna-se preponderante o diálogo contínuo com a pedagogia sensível às linguagens, caracterizadas por um olhar diferente, profundo e que antecipa tempos e espaços provocadores e de aprendizagens significativas.

A pequena infância entendida através da cidadania anuncia a importância de ouvir as opiniões dos pequenos na tomada de decisões. As crianças são compostas por cem linguagens/escutas para se manifestarem. Logo, viver a democracia significa ser capaz de

---

<sup>386</sup> - A Documentação Pedagógica 2021 da EMEI Thais Motta foi doada à Universidade Federal de Alagoas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas do GEPPECI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis) durante este evento. O relato de prática e a doação dos documentos há o livre consentimento dos participantes envolvidos.

exercer a escuta qualificada dessas linguagens como forma de produção da documentação pedagógica da EMEI Thais Motta e, conseqüentemente, experiências, processos de (trans)formação continuada nutridas pelo diálogo, partilha e a vivência da democracia participativa e conflituosa. Em outros termos: a democracia radical é um dos elementos indispensáveis para uma educação voltada à libertação dos indivíduos, sendo que existem elementos que a tornam possível, como o diálogo e a participação (Freire, 2023). Isso é a real (trans)formação da docência das infâncias!

O (re)encontro para a escrita coletiva e participativa da documentação pedagógica iniciada em 2021, vai além do tempo Kairós, cuja finalidade política e pedagógica é arrematar novos fios da docência. Todavia, esse diálogo foi tecido com diversos fios, cores, saberes e fazeres, costurando uma linda colcha de retalhos. Tal movimento dialético fomentou a partilha dos registros no intuito de que todas as vozes fossem ouvidas, respeitadas e consideradas durante os momentos formativos.

Nossa defesa é que a documentação pedagógica enseje conversas, partilhas e provocações teóricas com as produções infantis. Porém, é escrita como narração coletiva, que será sempre (re)escrita a muitas mãos, sentimentos, sensibilidades, memórias e, principalmente, através das lentes, linhas e discursos das educadoras, que tecem a muitos fios a Pedagogia da Infância na cidade de São Paulo, especificamente, as criançólogas da EMEI Thais Motta.

Em suma, arrematar os fios da docência: (re)costurar novas colchas. Isto é o que nos move como intelectuais orgânicas das infâncias. Para esse chamamento poético, político e pedagógico, costuraremos os laços das partilhas de saberes dos registros da documentação pedagógica através da poesia "*Bordando*", da poeta/professora Fabiana Martins Mancineli, e do desenho produzido pela criança Isabelly Costa da Silva Oliveira, ambas da EMEI Thais Motta.

Bordando

*Ao pensar em um bordado, a agulha deseja um começo,  
um ponto, uma linha nova, uma nova cor, um tecido diferente e novos*

*trajetos.*

*Ela não caminha sozinha, precisa da mão que a conduz, que compartilha novos desejos, intenções e projeções.*

*Sabe que será segurada com firmeza, com total destreza.*

*Haverá grande esforço para não a deixar cair, e sim ajudá-la a conduzir caminhos de partilha, de sabedoria, de alegria, de pausa, de resiliência de reflexão.*

*Pode ser que no caminho haja um ponto de tensão, mas certeza também que haverá perdão.*

*Haverá pontos de espera, a mão a conduzirá com o forte desejo da colaboração, da restauração, da mansidão, restabelecendo o que é necessário entre elas: a UNIÃO.*

*Que neste novo tempo, que há de vir, possamos ser como a “mão que segura a agulha” com o coração repleto de compaixão, esperanças e (trans)formação.*



Desenho da  
Documentação Pedagógica 2022

#### Referências

BARDANCA, Ángeles Abelleira. Os fios da infância. São Paulo: Phorte, 2018.

BARROS, Manoel de. Livro das ignoranças. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

CHILDREN, Reggio. Regimento Escola e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia. 2º ed. Reggio Emília: Reggio Children, 2013.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, v. 1 - Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44. 2001.

TONUCCI, Francesco. 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

# AS TAREFAS DESEMPENHADAS PELAS AUXILIARES EM CONTEXTOS DISTINTOS NO MOMENTO DO BANHO

*Kátia Cristina Fernandes e Silva<sup>387</sup>  
Maria Nerice dos Santos Pinheiro<sup>388</sup>  
CAPES<sup>389</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação  
MODALIDADE: Relato de projeto

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as tarefas desempenhadas pelas auxiliares no momento do banho, em dois agrupamentos de bebês, em creches distintas. Os resultados apresentados são originados das observações participantes registradas em diário de

---

<sup>387</sup> Pedagoga. Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora-colaboradora do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) – 2022/2023, “Estágio em educação infantil durante a pandemia provocada pela covid-19: o que dizem professoras universitárias que ministraram esse componente curricular?”, vinculado ao Departamento de Estudos Especializados (UFC), Faculdade de Educação. Fortaleza, Ceará, Brasil. katiaded@yahoo.com.br.

<sup>388</sup> Pedagoga. Mestre em Educação. Universidade Federal do Ceará. Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, Brasil. nematu@gmail.com.

<sup>389</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

campo de duas pesquisas. As análises revelaram que as tarefas desempenhadas pelas auxiliares no momento do banho envolveram pouca participação delas nas brincadeiras das crianças e que os fazeres se centralizaram em tarefas de limpeza geral da sala - passar o rodo e o pano no chão; de cuidados com a higiene e objetos pessoais das crianças.

Palavras-Chave: Banho. Creche. Auxiliares. Tarefas.

### Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar as tarefas desempenhadas pelas auxiliares no momento do banho em dois agrupamentos de bebês<sup>390</sup> em creches distintas. Os resultados apresentados são originados da análise das observações participantes registradas em diário de campo de duas pesquisas que tiveram as auxiliares como sujeitos. A investigação de Doutorado (DO), concluída em 2020, teve como tema a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês e de Mestrado (ME), concluída em 2017, investigou o papel das auxiliares no contexto de um centro de educação infantil. Os estudos corroboram o pressuposto de que os contextos influenciam as práticas educativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008). Desse modo, após esta introdução, segue uma breve exposição que busca evidenciar alguns aspectos para a organização das práticas pedagógicas, com olhar para o banho, como direito das crianças, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009 a/b/c) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e estudiosos da área. Em seguida, discorre sobre o percurso metodológico. Depois, apresenta a análise dos diários de campo no momento do banho com destaque para as tarefas desempenhadas pelas auxiliares.

### O momento do banho como garantia do direito da criança

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) orientam a elaboração de Políticas Públicas e de Propostas Pedagógicas que promovam a garantia dos direitos das

---

<sup>390</sup> Crianças de 0 a 18 meses (BRASIL, 2009c).



crianças. A seleção e as propostas de atividades, o uso do tempo, dos materiais e o ambiente na Educação Infantil (EI) se constituem como categorias pedagógicas que integram a rotina das instituições e devem ser planejadas pela professora e participadas aos adultos que fazem parte do atendimento às crianças na creche (BARBOSA, 2006; ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2001; BARBOSA; HORN, 2019).

Neste sentido, entende-se que as ações pedagógicas devem ser ancoradas em uma Pedagogia que tem a criança como centralidade. Para tanto, as interações e a brincadeira, eixos norteadores, proposto pela DCNEI (BRASIL, 2009) devem ser garantidos no dia a dia da creche. Com isso, entende-se que o momento do banho são “situações de aprendizagem como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança” (BRASIL, 2009c, p. 95)

Efetivamente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) defende os princípios éticos, estéticos e políticos que indicam os compromissos com as crianças e com a sociedade que essa etapa da Educação Básica deve ter. Tais princípios foram traduzidos na BNCC (BRASIL, 2017) em seis direitos de aprendizagem, são eles: conviver, participar, explorar, conhecer-se, brincar, expressar-se. Para isso, a BNCC propôs os campos de experiência como arranjo curricular que deve se relacionar com a experiência da criança (FOCHI, 2021). O momento do banho, como parte do currículo da creche, deve ser organizado considerando esse arranjo, como também ser entendido como um tempo da rotina que se constitui, dentre os melhores momentos para estar junto das crianças (BRASIL, 2009a).

Neste sentido, as orientações propostas pelos documentos legais contribuem para viabilizar que os adultos se apropriem, por exemplo, dos modos como os tempos, espaços e materiais devem ser definidos nessa experiência. De fato, na maioria das instituições brasileiras, constata-se a presença da auxiliar nesse contexto. Ela e a professora têm um papel fundamental no planejamento dessa prática social, pois as crianças precisam do apoio de um adulto para que se sintam seguras, confiantes e tenham oportunidade de vivenciar desafios e construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características (BRASIL, 2009b).

Ademais, essa experiência constitui-se de sentido, quando se compreende a relevância que as diversas linguagens proporcionam às aprendizagens das crianças, aos seus modos de ver o mundo, de expressar e valorizar suas escolhas em um processo dialógico, ético comprometido com a singularidade de cada criança (BARBOSA, 2010). Certamente, busca-se dar visibilidade e urgência em garantir que a rotina da creche, em especial, o momento do banho integre a vida cotidiana das crianças por meio de ações pedagógicas que precisam ser compartilhadas com elas como direito e marcadas por uma ação docente intencional e articulada com seus interesses e suas necessidades.

#### Percurso metodológico

As investigações analisadas apoiaram-se na abordagem qualitativa por possibilitar o uso de diferentes técnicas de produção de dados. Esta escolha também se ancora no fato de os pesquisadores exercerem uma função primordial na construção dos dados e por considerar que os sujeitos permanecem no ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Enquanto o estudo de DO inspirou-se na perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 2006), possibilitando compreender questões desafiadoras carregadas de crenças e hábitos que envolveram a pesquisa, o de ME apresentou característica de Estudo de Caso (GIL, 2008) por tratar-se de um recorte singular, bem delimitado.

Neste artigo, os resultados apresentados originam-se da análise dos registros escritos em diário de campo da observação participante. Cada pesquisadora realizou quatro meses de sessões, em dias alternados, com duração de oito horas diárias, em dois agrupamentos de bebês, em média constituído por 16 crianças, uma professora e uma auxiliar. As salas situavam-se em creches distintas vinculadas a rede pública do município de Fortaleza.

Momento do banho: tarefas desempenhadas pelas auxiliares

Os resultados apresentados integram as inquietações das pesquisadoras por estarem atentas à rotina das auxiliares, em especial, no momento do banho. Esse momento ocorria, frequentemente, por volta das 9h40min, pela manhã, e, à tarde, às 15h. Em média, tinha duração de uma hora. O início era marcado por organização do espaço, disposição dos materiais de higiene, objetos diversos (copos, funis, peneiras, vassouras, bacias, pano de chão etc.) e brinquedos. Também envolvia o tempo dedicado a fazer junto com as crianças, por exemplo, ajudar a enxugar-se, despir-se, vestir-se, pentear os cabelos, calçar os sapatos, cuidar dos objetos pessoais, antes e após o banho.

Esta atividade se dava tanto no espaço externo – pátio demarcado por chuveiros, gramado ou calçada -, quanto no interno - sala de referência e banheiros. O episódio que segue foi registrado na sala de referência da pesquisa de DO em que os móveis foram retirados e colocados na calçada externa em frente à sala pela professora e a auxiliar:

Após o lanche da manhã, o grupo retornou para organização do banho na sala. A professora disse: “-Vamos tirar a roupa para tomar banho!”. A auxiliar disse: “- Vamos tirar a roupa porque já sabem! Bora tomar banho. Podem ir guardando a roupa na mochila”. A professora [...] dispôs bacias em tamanhos diferentes no meio da sala. As crianças foram escolhendo as bacias e entrando. A professora colocou baldes com água nas bacias em pequenas quantidades. Ela entregou baldes, funis, bexigas, recipientes para produzir bolinhas de sabão, panelas, peneiras, animais, bonecos de plástico. A auxiliar trouxe uma mangueira e foi enchendo as bacias. A auxiliar esfregou o chão com uma vassoura usando sabão em pó. A professora brincou com água molhando as crianças com garrafas *pets* furadas em baixo [a medida que rodava a tampa, a água descia]. Em pouco tempo, o grupo estava brincando com bolinhas de sabão. Ela pegou balões, encheu vários deles com água e ofereceu às crianças, sentadas em dupla, nas bacias. A auxiliar também brincou, fazendo bolinha de sabão. [...] As crianças entravam e saíam das bacias por diversas vezes. Ela dizia: “- Olha a chuva de novo! Mais uma vez a tempestade retorna! Muito forte, vai, vai! Lá vai M.!”. As crianças gritavam, sorriam, jogavam água, tentavam pegar a água da mangueira que a professora mirava em uma criança ou bacia. Elas brincavam com balões. A auxiliar passava o rodo no chão, empurrando a água para parte externa da sala. Uma criança chamou a professora: “- P.! P.! Olha!” Ela colocava

água no funil com balde. A professora perguntou: “- posso colocar a mangueira?”. A criança balançou a cabeça positivamente. A professora colocou a mangueira e a criança foi levantando o funil, demonstrando satisfação no resultado. Ela sorria e dizia: “- Olha! Olha! A chuva!”. (DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISA DE DOUTORADO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

[...] logo que todas as crianças se despiram e foram para os chuveiros, Joana se deu conta que Larissa ainda estava de pé, inerte e de fralda. A Auxiliar olhou para a menina, apressando-a: “Corre, Larissa! Tira essa fralda, menina! Se mexe! Eu ainda tenho uma ruma de criança pra dar banho”. Enquanto falava, retirava a fralda da menina, posicionando-a debaixo do chuveiro. Depois disso, avisou para as três crianças: “Olha o xampu!” e colocou o produto na cabeça dos três. Em seguida, disse: “Olha o sabonete! Vem cá!”, esfregou o corpo de um, de outro e o corpo da última criança. “Vamo, vamo! Tira esse sabão e fecha esse chuveiro”. Estava terminado o banho desse grupo. Joana foi até as mesas, pegou as toalhas e foi enrolando as crianças, orientando que elas não deixassem a toalha cair (DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISA DE MESTRADO, 2016).

O primeiro trecho releva a dinâmica do banho com uso do espaço modificado e o uso de materiais pela professora e a auxiliar, em que as crianças tiveram oportunidade de interagir e brincar em bacias de tamanhos diferentes com materiais variados e em quantidade razoável. O uso de funis, peneiras, baldes, mangueira, copos, recipientes de plástico, bem como a produção de bolinhas de sabão pela auxiliar foram elementos que contribuíram para desafiar as crianças em suas diferentes formas de descobrir o mundo. Foi possível perceber que a auxiliar pouco demorou em participação nas brincadeiras porque precisou desempenhar tarefas com foco nos serviços de limpeza - gerais, como passar o rodo, esfregar o chão, lavar o banheiro e o pano de chão. Além disso, dispôs o uso da mangueira para encher as bacias colocadas por ela. A auxiliar pareceu bem cansada, quando concluiu as tarefas de limpeza e organização da sala e de participação na ajuda para enxugar, pentear, calçar sapatos, guardar os materiais e vestir as crianças.

No segundo trecho, originado da pesquisa de ME, que teve o tema o papel das auxiliares no contexto de um Centro de Educação Infantil

(EI), percebeu-se a centralidade que ela imprimiu nas particularidades às práticas que exerce. O episódio indica uma ação da auxiliar em que a criança é colocada em um lugar de passividade, sujeita a uma ação mecanizada e marcada pela rotinização. Neste momento, cabe refletir que o modo como o banho se configura expressa, ainda que nas entrelinhas, as percepções da instituição e das profissionais acerca desta atividade. De modo geral, o banho não parece ser entendido como vivência pedagógica, pois era realizado com rapidez, sem planejamento, de forma “rotineira” e sem a presença das professoras.

#### Considerações finais

Este artigo apresentou a análise dos diários de campo com foco nas tarefas desempenhadas pelas auxiliares no momento do banho de duas pesquisas que aconteceram, em duas creches municipais em Fortaleza: uma de DO, inspirada na etnografia, e outra de ME, caracterizada pelo Estudo de Caso. As investigações foram subsidiadas pela abordagem qualitativa. Dois agrupamentos de bebês, em contextos diferentes, foram campos de observações, em dias alternados, em tempo integral, em média por quatro meses. Constatou-se que, no contexto de pesquisa do DO, foram ofertado materiais variados, contribuindo para as interações e brincadeiras das crianças, apesar da incipiente participação da auxiliar e da presença de tarefas que se caracterizaram de serviços gerais. Percebeu-se que o episódio do estudo de ME teve centralidade em ações mecanizadas, “rotineiras” e não planejadas.

Não obstante, a ausência de reflexão e de planejamento desse trabalho inviabiliza uma prática docente que possa oportunizar experiências marcadas pelo cuidado e pela educação a que as crianças têm direito no momento do banho. É oportuno chamar atenção para a necessidade de ampliação do debate sobre o banho como um tempo pedagógico importante e de aprendizagem para as crianças, por tratar-se de uma experiência diária tão preciosa para o desenvolvimento integral das crianças.

#### Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios*. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFGRS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, nº 20. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_C/NECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_C/NECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. /n: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. Os fazeres na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TOBIN, Joseph Jay; WU, David Y. H.; DAVIDSON, Dana H. Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos. São Paulo: Phorte, 2008.

# COORDENADORAS<sup>391</sup> DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Parceiras no planejamento e gravação de aulas na TV Jaboatão em tempos pandêmicos**

*Maria da Conceição Lira da Silva<sup>392</sup>  
Flávia Luíza de Lira<sup>393</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

A pesquisa analisou a participação de coordenadoras que planejaram e gravaram aulas na TV Escola Jaboatão no período pandêmico. Como procedimento metodológico realizamos entrevista semiestruturada pela plataforma Meet. A análise foi realizada a partir

---

<sup>391</sup> Diante das leituras que realizamos, optamos por usar a nomenclatura “Coordenadora” em todo o corpo do texto, ao nos referirmos a essa profissional, mesmo estando cientes que no município elas são nomeadas como Supervisora Escolar.

<sup>392</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>393</sup> Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Educacional e professora da Educação Básica, Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco - BR. Contato: [prof.flavialuiza@gmail.com](mailto:prof.flavialuiza@gmail.com)



de duas categorias: Planejamento da CP para a Tv Jaboatão; Atuação profissional da CP na TV Jaboatão. Concluímos que houve compromisso por parte das duas CP em levar para a tela temas próximos das crianças com competência e amorosidade. Palavras-Chave: Educação Infantil. Coordenação. Pandemia.

### Introdução

Durante o período de pandemia, com a homologação da Lei nº 14.040, os municípios elaboraram diferentes formas de atendimento às crianças. No município do Jaboatão dos Guararapes-PE buscou-se um atendimento que fosse democrático. A Secretaria de Educação iniciou diversas ações para atender as famílias e sobretudo as crianças. Entre as ações desenvolvidas, focaremos neste artigo, na transmissão de aulas por meio da TV Jaboatão, que foi inaugurada em canal aberto, durante o período pandêmico.

A Escola de Formação<sup>394</sup> realizou seleção interna com professores e coordenadores pedagógicos (CP), para comporem a equipe de gravação das aulas. Após um período de inscrição, por meio do formulário do *Google forms*, foram selecionadas 15 candidatas, a partir de critérios definidos pela equipe avaliadora. Após a seleção, participaram de formação a respeito das gravações. A Educação Infantil optou por gravar sequências temáticas, planejadas pela equipe pedagógica da gerência, por três professoras e duas CP que se dispuseram a colaborar. Nesse artigo temos por objetivo analisar a participação de coordenadoras que planejaram e gravaram aulas na TV Escola Jaboatão.

### Coordenação Pedagógica

Por muito tempo a função da CP esteve associada ao ato de controlar o trabalho dos professores. Segundo Vasconcelos (2007) e Aguiar (2013) a função desses profissionais esteve relacionada a realização de atividades técnicas. Porém, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9394/96, houve uma valorização da formação

---

<sup>394</sup>A Escola de Formação é o espaço no qual as equipes das Gerências, em especial as Coordenadoras Educacionais, trabalham organizando formações e outras ações referentes a formação continuada dos professores da rede. Durante o período pandêmico, o estúdio de gravação da TV Jaboatão começou a funcionar nesse local.

continuada tornando-se necessário investimentos para o aperfeiçoamento dos professores em sua prática. Diante disso, a função da CP foi atrelada a uma perspectiva de mediação, enfatizando-se a relevância de sua atuação no âmbito da colaboração com os professores. Nessa perspectiva, Aguiar (2013) ressalta que o CP é um membro da equipe gestora que busca desenvolver a função de articulador dos processos educativos, oportunizando o desenvolvimento do conhecimento.

Placco e Souza (2021) nos faz refletir sobre a identidade e formação da CP, especialmente no período de pandemia, ressaltando que a identidade profissional está atrelada ao contexto, compreendendo que são muitas as contradições enfrentadas diante de atribuições legais e teóricas que se confrontam com diferentes trajetórias que formam a CP. Ao se referir ao contexto pandêmico, as autoras apontam, “E as contradições de hoje obrigam esse profissional a se reinventar, se transformar, o que incide em crises e negociações necessárias, com as circunstâncias, com as pessoas e com as normatizações oficiais que surgem a cada momento” (Placco; Souza, 2021, p.13).

Assim, além das demandas que lhes são postas, no período pandêmico a CP também esteve envolvida em crises que causaram incertezas quanto a aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário uma reconstrução da identidade da CP, com apoio dos sistemas de ensino, para que a mesma possa lidar com demandas tão complexas. Ronca e Gonçalves (2021) também discutem sobre os desafios da educação durante a pandemia, refletindo sobre propostas que podem contribuir com a CP nesse enfrentamento. Entre os muitos desafios enfrentados como líder articulador, o compromisso guiou a CP até a pesquisa, essa a envolveu na realização de diversos estudos e planejamentos procurando formas de atender seu grupo.

#### Pesquisa e Planejamento

Planejar exige, além de outros saberes, pesquisa. Freire (2022) ao discorrer sobre a prática docente, aponta saberes fundamentais à prática educativa ou exigências que fazem parte da vida profissional de um educador “problematizador” e democrático, consciente de que

ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar possibilidades para que seja produzido. Um educador “problematizador” considera o ato de ensinar como uma ação democrática para formação da cidadania. Mas para ensinar é necessário que haja pesquisa: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.” (Freire, 2022, p.30). Assim, para que o ensino seja uma proposta de aprendizagem é necessário que haja pesquisa, indagações e planejamento.

Nessa perspectiva, planejar é essencial na prática educativa, porém, para muitos, planejamento não é algo essencial, especialmente na Educação Infantil, muitas vezes é visto como algo apenas burocrático e desnecessário. Compreendemos que planejar é fundamental, isto não significa sermos inflexíveis. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113), planejamento “supõe essencialmente, reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avaliar; uma reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas e que sejam observadas pela coerência e pela continuidade”. De acordo com as autoras, quando se planeja geralmente se parte de uma experiência anterior, podendo ser ela vivida ou observada em outros. Pode partir de outros planejamentos escritos ou se basear em materiais didáticos e curriculares.

#### Percurso metodológico

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, busca analisar a participação de CP que planejaram e gravaram aulas na TV Escola Jabotão. Elegemos como critérios de escolha das participantes, CP que além de gravarem aulas planejadas pela equipe pedagógica, tivessem realizado planejamentos. Realizamos uma entrevista semiestruturada, por meio da plataforma do *Google meet*, por ser um procedimento metodológico mais flexível que nos possibilita interação por meio do diálogo (Gil, 2008). Organizamos o roteiro da entrevista a partir de conjuntos de questões que atendessem ao nosso objetivo. O tratamento dos dados se apoiou na análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011). Esclarecemos que as sequências de aulas eram

planejadas para uma semana e a duração da aula na TV era de dez minutos, sendo transmitidas pela manhã e à tarde.

Os planejamentos e roteiros eram realizados em grupos, havendo pesquisa e leituras sobre cada temática. Após o momento de construção, as professoras e CP selecionadas para gravar, recebiam os planejamentos para estudo, e participavam de reuniões com a equipe da Educação Infantil, por meio da plataforma do *Google meet*. Essas reuniões proporcionaram aproximação entre os envolvidos nas gravações, todos tinham direito a voz, contribuindo para melhoria dos planejamentos. Das 15 participantes, 5 manifestaram o desejo de planejar, dentre elas, as duas CP foco dessa pesquisa.

#### Discussões

Com base nos dados das entrevistas, iniciamos nossas análises tabulando-os a partir de duas categorias: Planejamento da CP para a Tv Jaboaão; Atuação profissional da CP na TV Jaboaão. Antes apresentamos o perfil das participantes e, para salvaguardar a identidade dessas profissionais, utilizaremos nomes fictícios. As duas CP (Ana e Bia) são pedagogas, cursaram especialização e possuem 4 anos de experiência como CP. Ana tem 10 anos de experiência na docência da Educação Infantil e Bia tem 10 meses.

#### *Planejamento da CP para a Tv Jaboaão*

Compreendemos que nossas concepções permeiam nosso planejamento e práticas, e foi notório que as CP acreditavam no potencial das crianças ao analisarmos seus argumentos a respeito do objetivo do trabalho pedagógico na Educação Infantil:

Pra mim essa é a proposta da Educação Infantil, é a gente aproveitar o que a criança tem, a bagagem que ela tem das experiências anteriores e aí trabalhar pedagogicamente em cima dessas experiências. (Ana)

Pra mim a parte mais importante é ela aprender de uma forma lúdica e através das brincadeiras e das interações, ela se conhecer, se descobrir nesse momento que ela está tendo a primeira oportunidade de conhecer o mundo. (Bia)

Freire (2022) nos faz refletir sobre saberes necessários a quem ensina, e é visível na fala das CP o respeito aos saberes das crianças e a alegria da prática educativa. Valorizavam a pesquisa, pois realizaram o planejamento das aulas a partir de referenciais como: os objetivos prioritários que foram estabelecidos pela rede para o período pandêmico, Base Nacional Comum Curricular e pesquisas na internet. Usavam livros de literatura infantil e outros recursos. Destacaram que suas experiências de sala de aula e na função de CP as ajudaram no planejamento.

Quando foram questionadas sobre o que não poderia faltar no planejamento e na efetivação das aulas da TV, as CP destacaram como essencial a ludicidade e relembrou aulas que haviam gravado que envolvia a contação de histórias, músicas e a relevância da temática,

Dentre os planejamentos eu acredito que foi a história do Gato Xadrez que foi muito lúdica e bastante proveitosa naquilo que a gente propôs. E que realmente deixava a criança muito mais próxima da realidade da escola. (Bia)

Acho que as crianças gostaram mais da temática do respeito às diferenças. A gente trabalhou com uma caixa mágica, onde tirava vários elementos. Um recurso muito rico que despertava o desejo da criança aprender, a curiosidade e podíamos trabalhar várias possibilidades. Então trouxemos essa temática de uma maneira bem lúdica e acho que esse planejamento foi importante e bem vivenciado. Foi importante trazer essa ludicidade de sala de aula para as aulas da TV. (Ana)

A CP aponta uma temática relevante que foi abordada de forma lúdica durante as aulas e ressalta que mesmo sendo uma aula em tela, distante das crianças, acredita que conseguiram ter um potencial lúdico nos planejamentos. Ao serem questionadas a respeito dessa gravação para as crianças com uso da literatura que aborda uma temática tão relevante, e se elas consideravam que havia sido significativa para as crianças, as CP declararam que receberam retorno das famílias e das crianças, pois ao irem até a escola ou as encontravam na rua e no retorno presencial, comentavam a respeito das aulas da TV.

*Atuação profissional da CP na TV Jaboatão*

Buscando esclarecer desafios enfrentados nesse momento atípico para realização das aulas da TV Jabotão, as CP afirmam:

No estúdio dava aquele friozinho na barriga. Éramos bem acolhidas, as técnicas nos ajudavam nesse processo. Era um clima muito leve, o trabalho na TV me ajudou a crescer como profissional. Foi muito bom a experiência. (Ana)

O maior desafio foi ficar na frente da câmera, seguir um roteiro, ficar querendo tudo perfeito. O que me deu segurança foi a troca com as colegas e com a equipe técnica, foi uma superação, pois era um tipo de aula diferente. É gratificante ver o resultado, tudo que você planejou, que organizou na tela. (Bia)

Corroboramos com Ronca e Gonçalves (2021) ao indicarem o trabalho coletivo como proposta para enfrentar as dificuldades, e um dos aspectos mencionado pela CP foi a interação com o grupo. Placco e Souza (2021) destacam que os afetos permearam o trabalho das CP nesse período e contribuíram para sua constituição identitária. Podemos perceber nas falas das CP quando apontam superação e crescimento profissional.

Interrogamos as CP a respeito de sua preferência em gravar aulas que foram planejadas por elas ou as que recebiam prontas para gravar, vejamos sua resposta:

Pra mim foi muito mais fácil gravar as aulas que eu tinha planejado. Porque eu estava mais apropriada do que eu iria conduzir na frente das câmeras. As aulas que eu planejei com a da minha dupla também. Quando a gente recebia o planejamento era um pouquinho mais difícil porque teria que pensar no que aquela professora planejou para aquele momento. (Ana)

A fala da CP demonstra respeito e preocupação em alterar o planejamento do outro, isto nos faz refletir na importância de o docente planejar sua prática e não apenas executar o que outro planejou. A CP sentia-se mais segura e com mais autonomia de alterar o que foi planejado por ela. Importante termos clareza que nenhum planejamento deve ser engessado, podemos analisar e melhorar, pois “o fato de planejar e programar a ação educativa é um instrumento para fazê-la mais reflexiva e fundamentada, mais suscetível de ser analisada e melhorada” (Bassedas; Huguet e Solé,

1999, p.127).

### Conclusões

Consideramos que embora a atuação profissional durante a pandemia tenha sido desafiadora, as CP demonstraram características apontadas por Freire (2022) como compromisso, dedicação a pesquisa e amorosidade, durante o processo de planejamento e gravações. As CP avaliaram positivamente as aulas realizadas na TV, pois foi uma forma de garantir aproximação com as crianças, mesmo que remotamente. O fato das aulas terem sido transmitidas em canal aberto, buscou democratizar o acesso, mesmo que remotamente.

Destacaram que sua experiência como professora as auxiliou e, ao planejarem as aulas, se sentiam mais familiarizadas e as ajudavam nas gravações. Houve compromisso em levar para a tela, temas que aproximassem as crianças, e usaram muita ludicidade e amorosidade com diferentes estratégias e simulação de diálogos com as crianças que estavam do outro lado da tela.

### Referências

AGUIAR, M. C. C. Coordenação pedagógica: sentidos e significados de coordenar. In: MACHADO, L. B.; CARVALHO, L. M. T. L. Gestão e política educacional: abordagens em diferentes contextos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 - Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. A ação da coordenação

pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia. São Paulo: Loyola, 2021.

RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. Coordenação pedagógica: desafios da pandemia. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia. São Paulo: Loyola, 2021.

VASCONCELOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.



# A EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

**Contribuições para a formação inicial  
do(a) professor(a) da Educação Infantil**

*Ewellyn Joanna Cavalcante de Souza<sup>395</sup>*

*Laura Gabrielly Tenório Silva<sup>396</sup>*

*Claudia Cristina Rêgo Almeida<sup>397</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Relato de projeto ou prática

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de monitoria voluntária na brinquedoteca universitária através do projeto de extensão intitulado *Diálogos entre a Brinquedoteca, a família e a infância: territórios do brincar em ação*. Este estudo é de caráter

---

<sup>395</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, ewellyn.souza.2021@alunos.uneal.edu.br;

<sup>396</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, gabrielly.silva.2021@alunos.uneal.edu.br;

<sup>397</sup> Professora Assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, claudiarego@uneal.edu.br.

qualitativo, do tipo relato de experiência. Os resultados apontam que o projeto contribuiu para maior compreensão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil por parte dos (as) estudantes de licenciatura, portanto, tornando-os aptos a uma ação pedagógica qualificada no exercício da profissão  
Palavras-Chave: Formação docente. Responsabilidade Social. Brinquedo.

### Introdução

O presente texto está dedicado mais especificamente a apresentar um relato de experiências de monitoria no projeto de extensão intitulado *Diálogos entre a Brinquedoteca, a família e a infância: territórios do brincar em ação*.

O referido projeto é uma ação do Programa de Formação para Organização e Planejamento de Tempos e Espaços para Brincar – Probrincar, que refere-se a uma ação extensionista vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI) e à Brinquedoteca Profa. Jacinta de Fátima Matos Gomes, localizada no *Campus I*, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e tem como objetivo principal promover a formação teórico-prática dos estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas no espaço da Brinquedoteca através do planejamento e execução de projetos lúdicos, educativos e culturais com e para crianças filhas de servidores e acadêmicos da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal.

A monitoria na brinquedoteca universitária: algumas considerações.

A universidade e o curso de Pedagogia é *locus* de formação inicial de professores da Educação Infantil. Através da combinação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os licenciandos agregam conhecimentos e experiências que impactarão na formação acadêmica e na transformação social. Nesse contexto, a Brinquedoteca Universitária configura-se como um laboratório que possibilita a formação de pessoas (ensino), a interação dialógica entre a universidade e os setores sociais (extensão) e a geração de conhecimentos (pesquisa). (Santos, 2022).

Existem no Brasil e no mundo diversos tipos de brinquedotecas instaladas nos mais diferentes locais: comunidades, museus, circos, creches, escolas, presídios, hospitais, em ônibus e também nas universidades. Kichimoto (1998, p.55) aponta que “[...] cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que lhe dá origem. Tais características dependem do sistema de educação, dos valores adotados e dos serviços oferecidos pelos países à sua população.”

Segundo a autora, o desenvolvimento de atividades lúdicas e empréstimo de brinquedos como objetivos comuns unem as brinquedotecas e as diferencia de outras instituições sociais.

De acordo com Friedmann (1998), a brinquedoteca, embora seja um espaço voltado para o brincar das crianças, quando localizada no âmbito universitário, além de favorecer a formação inicial e continuada de professores, pode se tornar um espaço privilegiado onde servidores e pessoas da comunidade externa podem deixar seus filhos(as) e trabalhar com segurança e/ou impulsionar o aprendizado dos(das) estudantes, enquanto seus filhos (as) participam das atividades, ações e vivências na brinquedoteca.

Kishimoto (1998, p.53) corrobora com esta ideia, conforme definição a seguir:

Brinquedoteca, é um espaço privilegiado onde os alunos de diversos cursos podem não só observar a criança, mas também desenvolver atividades com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Docentes vinculados às unidades universitárias conduzem pesquisas a partir de situações de brincadeiras que ocorrem no interior das brinquedotecas. A disponibilidade de acervos e materiais de jogo, além de auxiliar tarefas docentes, permite ao público informar-se sobre a temática do jogo.

O conjunto de ideias apresentadas indicam que a brinquedoteca universitária é um espaço que pode contribuir diretamente com a formação inicial e continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil que reconhece e valoriza o brincar das crianças, bem como com a aquisição de outros saberes necessários ao exercício da docência na área.

### Metodologia

Este trabalho do tipo qualitativo descreve a experiência de monitoria na primeira edição do projeto de extensão “Diálogos entre a Brinquedoteca, a família e a infância: territórios do brincar em ação”, realizado na Brinquedoteca Profa. Jacinta de Fátima Matos Gomes, no período de março a agosto de 2023, sob a orientação de uma docente do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Alagoas, *campus Arapiraca*.

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p.66), um relato de experiência é

[...] um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.

Os dados foram coletados a partir da análise documental. Para tanto, foram utilizados os instrumentos que conduziram o desenvolvimento da ação extensionista: O documento contendo o projeto de extensão e os relatórios de monitoria.

É importante salientar que a utilização das informações e fotografias foram devidamente autorizadas. Foi reforçado durante a pesquisa que as contribuições serviriam para fins acadêmicos e entende-se que este estudo poderá fomentar a qualidade da formação dos futuros pedagogos.

Para Nunes (2007), a monitoria acadêmica representa um espaço de formação para o(a) monitor(a) e para o(a) próprio(a) professor(a) orientador(a), bem como uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

As atividades de monitoria na Brinquedoteca apoiaram-se no currículo do curso de Pedagogia, especialmente, nos estudos realizados nas aulas de Fundamentos da Educação Infantil, Arte e Educação, Saberes e Práticas da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação.

Figura 1 — Brinquedoteca Profa Jacinta de Fátima Matos Gomes



Fonte: Acervo da Brinquedoteca (2023)

Os estudantes do curso de Pedagogia interessados em participar do projeto realizaram inscrição na própria brinquedoteca. Para dar início às atividades, participaram de uma formação presencial com carga horária de 20 horas, aprofundando os seguintes conteúdos: A importância do brincar; jogo, brinquedos e brincadeiras; história e tipos de brinquedotecas; o papel do brinquedista e como organizar uma brinquedoteca.

Figura 2 – Formação monitores (as)



Fonte: Acervo da Brinquedoteca (2023)

### Resultados e discussões

Inscreveram-se na monitoria 51 estudantes do curso de Pedagogia. Destes, 50 (99.9%) dos participantes permaneceram em plena atividade até o final do primeiro semestre de 2023.

Figura 3 – Monitores (as) em atividade



Fonte: Acervo da Brinquedoteca (2023)

Participaram das atividades treze crianças que, após cadastradas na brinquedoteca, frequentaram o espaço em dias alternados. Destas, 08 (62%) são filhas de estudantes e 05 (38%) filhas de servidores da Uneal.

Imagem 4- O brincar na brinquedoteca



Fonte: Acervo da Brinquedoteca (2023)

Na brinquedoteca as crianças vivenciaram o brincar livre e dirigido.

O brincar livre conceitua-se pelo lúdico informal, geralmente, no espaço familiar. É a oportunidade de explorar e investigar materiais e situações sozinhos, sendo este o precursor do brincar mais desafiador. Por meio deste, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos, além de permitir que as crianças sejam capazes de aumentar, enriquecer e manifestar suas aprendizagens. O brincar dirigido consiste num brincar orientado, onde a atividade lúdica é direcionada para fins de aprendizagem e a criança vive experiências em níveis diferentes de complexidade, envolvendo suas capacidades cognitivas. Através do brincar dirigido, as crianças têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área da atividade. (Silva, 2013, p.15).

Visando atender os objetivos do projeto, as brincadeiras dirigidas no espaço da brinquedoteca deveriam contemplar os campos de experiência conforme anunciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase no campo de experiência Corpo, gesto e movimento.

Segundo Oliveira (2020 p. 199), o campo de experiência Corpo, gesto e movimento envolve:

[...] experiências que reconhecem a importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária e explorem a sensorialidade, a expressividade, a corporeidade infantil à medida que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e do respeito por ritmos e desejos das crianças.

Assim foram planejadas e propostas para as crianças:

- Brincadeiras com diversos tipos de materiais: bola, bambolês, corda, elástico e sucatas.
- Brincadeiras de faz de conta (Jogo simbólico)
- Brincadeiras de percursos, tabuleiro e ludo.
- Brincadeiras tradicionais – corrida de saco, pescaria, arremesso, amarelinha, morto ou vivo, pega-pega, esconde-esconde.
- Brincadeiras de colar, desenhar e pintar.

As brincadeiras dirigidas elencadas tiveram como objetivo o desenvolvimento de várias habilidades, tais como: velocidade, direção, equilíbrio, orientação espacial, expressão corporal, agilidade, percepção, regras, flexibilidade, coordenação motora, atenção, lateralidade, locomoção e outras.

Além das brincadeiras desenvolvidas no espaço da brinquedoteca foram enviadas outras sugestões de atividades via *WhatsApp* às famílias participantes do projeto para que fossem realizadas em casa com as crianças.

Segundo Penteado (*et al*, 1996, p. 62), “O brincar pode ser explorado enquanto recurso educativo, direcionado não somente à criança, mas também à família (identificados os adultos significativos àquela criança).”

Para Martins e Szymanski (2006, p. 144), o brincar em família,

[...] pode ser chamado de práticas educativas porque se dão na forma de ações contínuas e repetitivas e incluem uma proposta de ser no mundo com o outro, constituindo-se numa herança cultural que possibilita a inserção desse novo membro no mundo mais amplo. É nesse montante de atividades estimuladoras fornecidas pela família, que se dá o fenômeno da brincadeira, dos jogos e dos muitos brinquedos que podem auxiliar os adultos na educação da criança.

Para a seleção das brincadeiras em família foram consideradas aquelas de simples execução e cujo material necessário estivessem presentes na maioria dos lares e que fossem de fácil aquisição. Desse modo, as brincadeiras deveriam ser simples, econômicas, estimulantes e capazes de criar memórias afetivas.

Dentre os conhecimentos adquiridos durante o período de atuação na monitoria, destaca-se: o reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança; do brincar como forma que a criança tem para entender e explorar o mundo onde está inserida, e que nesse processo ela também entende-se como sujeito participante de uma sociedade, e de uma família, bem como de um mundo natural e gigantesco.

Constatou-se também nesta experiência que o período da infância é marcado positivamente quando uma criança é estimulada e tem acesso às formas de desenvolver brincadeiras, sejam elas individuais ou em grupo, com o uso de brinquedos ou não; sendo a brincadeira uma atividade que desenvolve aspectos socioemocionais, motores, físicos, e principalmente, torna o aprendizado possível, enriquecendo o processo de maturação.

Durante a monitoria na brinquedoteca também foi oportunizado aos (as) monitores (as): entender como a brincadeira se manifesta, de que se alimenta e como se desenvolve; observar a brincadeira; planejar e



organizar os tempos e espaços a partir dos registros e observações realizadas; oportunizar outros momentos de brincadeiras livres e dirigidas entre as crianças da mesma idade e de diferentes faixas etárias.

#### Considerações Finais

Considera-se que a ação extensionista em questão contribuiu tanto para a qualidade de vida e de trabalho dos servidores e de aprendizagem dos estudantes da Uneval, quanto para a garantia do direito de brincar das crianças, bem como maior compreensão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil por parte dos (as) estudantes de licenciatura, portanto, tornando-os aptos a uma ação pedagógica melhor qualificada no exercício da profissão além de sensibilizar as famílias para a problemática dos direitos das crianças.

Desse modo, as vivências na monitoria da Brinquedoteca possibilitaram importantes aprendizados para o(a) futuro(a) professor(a) da Educação Infantil. Neste sentido, acredita-se que este relato oferece novos olhares e discussões que permitem ações, investigações e discussões que busquem a garantia do direito de brincar das crianças em diversos espaços sociais, tais como: na escola, na família, na brinquedoteca e na cidade como um todo.

A ação qualificada do(a) professor(a) da Educação Infantil na garantia do brincar das crianças é urgente. Esse processo perpassa, indiscutivelmente pela formação inicial e continuada dos(as) pedagogos(a) compatível com as necessidades próprias da infância.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF, 2017.

FARENZENA, R. C. Brinquedoteca universitária: cotidianos lúdicos do território acadêmico ao comunitário. *Expressa Extensão*. ISSN 2358-8195, v. 23, n. 3, p. 66-79, 2018. Disponível em: <<https://periodicosold.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/13227/8725>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FRIEDMANN, A. (org.) O direito de brincar. 4. ed. São Paulo: Ed,

setembro, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de Brinquedotecas. *In*: FIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed, setembro, 1998

MARTINS, E. SZYMANSKI H. Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. *Interações* • VOL. XI • n. 21 • p. 143-164 • 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v11n21/v11n21a08.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

Acesso em: 22 set. 2023.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *In*: SANTOS, Mirza Medeiros dos (Org.); LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e Trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil*. São Paulo: Editora Cortez, 2020

PENTEADO, R.Z; SEABRA, M.N; BICUDO-PEREIRA, I.M.T. (1996). Ações educativas em saúde da criança: O brincar enquanto recurso para participação da família. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.* 6(1/2), 49-56.

Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268309729.pdf>.

Acesso em: 15 set. 2023.

SANTOS, T. R. L. Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca: possibilidades de (trans?) formação com estudantes de Pedagogia.

2022. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Uberlândia.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.227>. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, K. J. da. Os benefícios do brincar para o desenvolvimento intelectual e social da criança. – João Pessoa: UFPB, 2013. 26f.

Orientador: Giovanna Barroca de Moura Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância) – UFPB/CE, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4246/1/KJS26032014.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO NORMAL REGIONAL DE ANGICOS (1955-1958)

*João Victor da Silva Souza*<sup>398</sup>

*Alderir Anselmo da Silva*<sup>399</sup>

*Franselma Fernandes de Figueirêdo*<sup>400</sup>

EIXO TEMÁTICO: Formação e condições de trabalho de profissionais da educação

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, de acordo com o Decreto Lei Federal 8.530 de 02 de janeiro de 1946, a formação de regentes primários do Curso Normal Regional de Angicos. Para tanto, realizamos uma análise dos documentos fornecidos no acervo documental referente a este Curso Normal e fundamentamos nossa investigação em Magalhães (2004) e Souza (2000). Podemos afirmar

---

<sup>398</sup> Graduando pelo Curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Campus Angicos, estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br.

<sup>399</sup> Graduando pelo Curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Campus Angicos, estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Contato: alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br.

<sup>400</sup> Doutora em Educação (UFRN), Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos-RN, Brasil, Contato: franselma.figueiredo@ufersa.edu.br.

que este Curso contribuiu para a formação qualificada de regentes primários no semiárido potiguar, dando um novo direcionamento para a educação das crianças que frequentavam as escolas da região.  
Palavras-Chave: Curso Normal Regional de Angicos. Formação de professores. Educação de crianças.

### Introdução

Instituídas pelo governo brasileiro, as Escolas Normais foram um importante elemento de construção da educação do país, pois visavam sanar a iminente necessidade de preparação de profissionais docentes para que assumissem os espaços escolares, que até então eram, em sua maioria, tomados por “mestres-leigos”.

Assim como nas cidades Açu, Alexandria, Apodi, Ceará Mirim, Florânia, Macau, Martins, Nova Cruz e Pau dos Ferros, no interior do estado, na cidade de Angicos, o curso foi criado mediante a necessidade de diminuir a quantidade de mestres leigos presentes em salas de aula do ensino primário e a concentração/restrição de cursos formadores nos grandes centros do estado do Rio Grande do Norte, Natal e Mossoró. Tal instituição assumiu papel crucial para o desenvolvimento da região, considerando que no quadriênio de 1955 a 1956, o número de profissionais habilitados nessa instituição foi de vinte e nove, e que boa parte destes recém habilitados passaram a atuar nas escolas da cidade e em regiões limítrofes.

Logo, no que tange ao supracitado recorte temporal, o principal marco legal que norteava as Instituições de Ensino Normal no Brasil, foi a Lei n. 8. 530 de 02 de Janeiro de 1946, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Normal, e constitui-se como Decreto Federal que subsidiou nossa análise dos dados, uma vez que este organizou o Ensino Normal no Brasil, e deu outras providências. Os documentos referentes ao Curso Normal Regional de Angicos foram disponibilizados através do acervo documental que guarda os registros de funcionamento dessa instituição de ensino. Nestes registros, foram encontrados diversos dados da unidade de ensino, assim como Livros de Matrículas e Relatórios Anuais, que compõem o principal alicerce desta pesquisa.

Este estudo se trata de uma análise documental, que de acordo com Gil (2008, p. 51): “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de

acordo com os objetivos da pesquisa.”. Concomitante a isso, dissertam Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244):

Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, [...] ou humanas.

Nesse viés, foi a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei 8.530/1946), no art. 1, cap I, que estabeleceu como finalidade:” Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.” Pudemos ainda, com a cedência do acervo documental identificar, catalogar e digitalizar diversos elementos, tais como: Atas de Período Letivos e Exames, Livros de Ponto e de Visitas Oficiais, e até mesmo o Livro de Matrículas e Relatórios Anuais.

Nosso referencial teórico-metodológico se ancora nas teorizações de Magalhães (2004), e Souza (2000), que discorrem sobre a necessidade de um olhar científico acerca das instituições escolares, bem como das histórias de formação dos docentes, considerando os contextos e as suas especificidades. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar de acordo com o Decreto Lei Federal 8.530 de 02 de janeiro de 1946, a formação de regentes primários do Curso Normal Regional de Angicos.

#### Diálogos sobre a formação de professores

O Decreto-Lei Federal nº 8.530/1946 tratou dos tipos de estabelecimentos de ensino normal (Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação), estabeleceu uma vasta preparação teórica para os docentes em formação. No que concerne ao currículo dos Cursos Normais Regionais, cuja função era preparar regentes de ensino em paralelo ao curso primário, era composto por disciplinas obrigatórias, à saber: Português; Matemática; Geografia Geral e do Brasil; História Geral e do Brasil; Ciências Naturais; Desenho; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Educação Física; Educação Física, Recreação e Jogos; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas; Noções de Higiene; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino.

Levando em consideração o recorte temporal de 1955 a 1958, foi realizada uma análise de documentos encontrados no acervo da Escola Estadual José Rufino, que abrigou o Grupo Escolar que tinha o mesmo nome, e em suas instalações, funcionou o Curso Normal Regional de Angicos, por duas décadas, a partir de 1951. Os pontos principais a serem considerados para este trabalho de pesquisa, foram: total de matrículas geral e por série; o horário de funcionamento da instituição; e o gênero dos discentes. A partir destes pontos, é possível encontrar vestígios de uma educação cujos traços são marcantes e específicos, e, certamente, gerou impacto considerável para a comunidade angicana, e norterio-grandense, tendo em vista se tratar de um curso com um extenso e diversificado currículo, que compreendia uma formação sólida, garantindo a melhoria do ensino no estado e legitimando a fala otimista do governador do estado Sylvio Piza Pedroza, em mensagem à assembleia legislativa, em 1952.

[...] dentro de poucos anos, pela efetivação desses cursos, terão os municípios do estado professores diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas, atualmente, em grande maioria, regidas por professores leigos, sem o conveniente preparo educacional. (Rio Grande do Norte, 1952, p. 10).

Já no que é referente aos horários de funcionamento da instituição, chama a atenção o fato de que o desenvolvimento das atividades se dava em um total de apenas três horas diárias, das 14:00 às 17:00 horas, conforme descrito no relatório apresentado pelo Curso Normal Regional de Angicos ao Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1956. Este relatório encontra-se no livro de matrículas e relatórios, parte do acervo documental já catalogado e digitalizado ao longo do nosso projeto de pesquisa. É importante destacar que o Decreto-Lei Federal que norteia nossa análise, estabelecia que a carga total das atividades escolares em classe não poderiam ultrapassar vinte e oito horas semanais.

A certificação e diplomação dos alunos que conseguiam concluir algum dos cursos oferecidos cumpria as orientações deste mesmo Decreto Federal, no art. 36, cap VIII: “Aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado

de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário.” Desse modo, os alunos que concluíam a 4ª série no Curso Normal Regional de Angicos eram habilitados a atuarem como regentes de ensino primário.

De acordo com os dados coletados e organizados nas tabelas abaixo, pode-se observar que a maioria dos estudantes eram do sexo feminino, no entanto, a presença masculina também era considerável. Em todas as séries que funcionaram no período em análise, as turmas se apresentaram mistas. No que tange ao índice de matrículas totais, no referido quadriênio matricularam-se 122 estudantes, sendo: para a primeira série: 47 alunos; para a segunda série: 29 alunos; para a terceira série: 17 alunos; e para a quarta série: 29 alunos.

Tabela 01: Curso Normal Regional de Angicos - 1955

<i>1955</i>	
Encerramento das Matrículas - 15 de março de 1955	
<i>TURMAS MISTAS</i>	
I Série - Doze alunos (sendo seis homens e seis mulheres);	II Série - Oito alunos (sendo três homens e cinco mulheres);
III Série - Dois alunos (ambas mulheres);	IV Série - Dezesete alunos (ambas mulheres);
<i>APROVAÇÕES</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 3 aprovações (Um homem e duas mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: 6 aprovações (Dois homens e quatro mulheres);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: 2 aprovações (Ambas mulheres);</li> <li>❖ Conclusão de curso: 16 aprovações (Ambas mulheres).</li> </ul>	
<i>Total de matriculados: 39 alunos</i>	
<i>Horário de Funcionamento: 14:00 às 17:00 horas</i>	
<i>RETENÇÕES</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 9 Retenções (Cinco homens e quatro mulheres);</li> <li>❖ Segunda para a terceira série: 2 Retenções (Um homem e uma mulher);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: Não Houve;</li> <li>❖ Conclusão de curso: 1 Retenção (Uma mulher);</li> </ul>	
<i>Encerramento das atividades 15 de dezembro de 1955</i>	

Tabela 02: Curso Normal Regional de Angicos - 1956

<i>1956</i>	
Encerramento das Matrículas - 28 de abril de 1956	
<i>TURMAS MISTAS</i>	
I Série - Dezesesseis alunos (sendo sete homens e nove mulheres);	II Série - Oito alunos (sendo quatro mulheres);
III Série - Seis alunos (sendo dois homens e quatro mulheres);	IV Série - Dois alunos (ambas mulheres);
<i>Total de matriculados: 28 alunos</i>	
<i>Horário de Funcionamento: 14:00 às 17:00 horas</i>	
<i>APROVAÇÕES</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 9 aprovações (Três homens e seis mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: 4 aprovações (Quatro mulheres);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: 5 aprovações (Um homem e quatro mulheres);</li> <li>❖ Conclusão de curso: 2 aprovações (Ambas mulheres).</li> </ul>	
<i>RETENÇÕES</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 7 retenções (Sendo quatro homens e três mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: Não houve;</li> <li>Terceira para a quarta série: Não houve;</li> <li>❖ Conclusão de curso: Não houve;</li> </ul>	
<i>Encerramento das atividades 13 de dezembro de 1956</i>	

Tabela 03: Curso Normal Regional de Angicos - 1957

<i>1957</i>	
<i>TURMAS MISTAS</i>	
I Série - Dez alunos (sendo três homens e sete mulheres);	II Série - Oito alunos (sendo dois homens e seis mulheres);
III Série - Quatro alunos (sendo quatro mulheres);	IV Série - Cinco alunos (ambas mulheres);
<i>Total de matriculados: 27 alunos</i>	
<i>Horário de Funcionamento: 14:00 às 17:00 horas</i>	
<i>APROVAÇÕES</i>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 6 aprovações ( Sendo dois homens e quatro mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: 6 aprovações (Ambas mulheres);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: 4 aprovações (Ambas mulheres);</li> <li>❖ Conclusão de curso: 5 aprovações (Ambas mulheres).</li> </ul>
<i>RETENÇÕES</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 4 retenções (Sendo um homem e três mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: 2 retenções:(Ambos homens);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: Não houve;</li> <li>❖ Conclusão de curso: Não houve;</li> </ul>

Tabela 04: Curso Normal Regional de Angicos - 1958

<i>1958</i>	
Encerramento das Matrículas - 30 de Março de 1958	
<i>TURMAS MISTAS</i>	
I Série - Nove alunos (sendo um homem e oito mulheres);	II Série - Cinco alunos (sendo um homem e quatro mulheres);
III Série - Cinco alunos (sendo Cinco mulheres);	IV Série - Cinco alunos (sendo um homem e quatro mulheres);
<i>Total de matriculados: 24 alunos</i>	
<i>APROVAÇÕES</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: 9 aprovações (sendo um homem e oito mulheres);</li> <li>❖ Segunda para terceira série: 5 aprovações (sendo um homem e quatro mulheres);</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: 5 aprovações (Ambas mulheres);</li> <li>❖ Conclusão de curso: 5 aprovações (sendo um homem e quatro mulheres)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeira para a segunda série: Não houve;</li> <li>❖ Segunda para terceira série: Não houve;</li> <li>❖ Terceira para a quarta série: Não houve;</li> <li>❖ Conclusão de curso: Não houve;</li> </ul>	

Conforme verificado acima, o índice de aprovações neste quadriênio contempla apenas um caso de concluinte homem, sendo, 28 mulheres. Ademais, o total de retenções foi de 25 estudantes; não são difíceis de achar casos de transferências de curso, considerando que alguns dos municípios circunvizinhos, abrigavam também Cursos de

Regentes Primários. Percebemos ainda, a partir do levantamento, que o número de retenções foi considerável, uma vez que 25 estudantes foram retidos, dos quais 13 eram homens e 12 eram mulheres. Apesar deste registro aparecer nos relatórios finais com apresentação do número de retenções, ainda não foram localizados dados que justifiquem essa situação.

#### Considerações finais

Pode-se notar o pioneirismo desta pesquisa, considerando-se que não há, até onde foi investigado por nós, nenhuma produção bibliográfica há ainda que discorra especificamente sobre o Curso Normal Regional de Angicos. Além disso, é indispensável compreender a importância do seu funcionamento de acordo com os Marcos Legais, e ainda, perceber o contexto que atraiu os olhares governamentais para a referida cidade, que também sediou a experiência das 40 horas de Paulo Freire, nos anos 1960.

De forma geral, podemos afirmar que o Curso Normal Regional de Angicos deu grande contribuição para a formação qualificada de regentes primários no semiárido potiguar - região onde está localizada a cidade de Angicos-RN - e contribuiu diretamente para o contexto socioeducacional e cultural, dando um novo direcionamento para a formação das crianças que frequentavam as escolas da região, assim como reforça Magalhães (2004, p.127): “As instituições educativas são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destina.”

#### Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara.

Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. CIAIQ2015, v. 2, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

QUADROS, R. DOS S.; MACHADO, M. C. G. O ministro Gustavo Capanema e a ação cultural do ministério da educação e saúde na era Vargas - DOI - 10.5752/P.2318-7344.2013v1n2p62. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 1, n. 2, p. 62-75, 12 dez. 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem Anual apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza. Natal: Imprensa Oficial, 1952.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A Escola e a Memória. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

# **TECNOLOGIAS, DEMOCRACIA E RISCO DIGITAL**

**Eixo temático 10**

# TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O USO DAS TDICS

**Uma rede de vínculos com a escola**

*Bianca Rafaela Mattos Teixeira Azevedo<sup>401</sup>  
Maria de Fátima Carvalho<sup>402</sup>*

EIXO TEMÁTICO: X - Tecnologias, democracia e risco digital.  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado (2021), sobre o trabalho remoto com crianças de 5-6 anos na Educação Infantil durante a pandemia por Covid-19. Tem como aporte teórico a Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1991), foi conduzida em abordagem qualitativa e por meio da observação participante. Participaram da pesquisa uma professora e 23 crianças em escola da

---

<sup>401</sup> Pedagoga (Universidade Federal de São Paulo - Unifesp), Mestre em Educação e Saúde (Unifesp). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo- SP, Brasil. Contato: [bianca.mattos@unifesp.br](mailto:bianca.mattos@unifesp.br).

<sup>402</sup> Psicóloga (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Mestre em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos), Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Professor da Unifesp, Guarulhos – SP, Brasil. Contato: [fatima.carvalho@unifesp.br](mailto:fatima.carvalho@unifesp.br).

rede pública do município de São Caetano do Sul (SP). Destaca-se como objetivo discutir o uso das TDICs em contexto de trabalho remoto na educação infantil como possibilidade de criação de uma rede de vínculos com a escola.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Pandemia. Educação Infantil. Tecnologias digitais. Criança.

### Introdução

Em 2020 a sociedade foi afetada pela pandemia da Covid-19, o que levou a uma consequente suspensão das atividades educacionais em todos os níveis na educação pública do Brasil com medidas de isolamento social (Anjos e Francisco, 2021; Monsores, 2020). Na educação de crianças de 0 a 5 anos, esse cenário também se instalou e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) emergiu, para algumas realidades sociais, como uma ferramenta que possibilitou a manutenção de vínculos frente a incerteza do retorno presencial à escola.

A pesquisa concluída, que dá base para as reflexões suscitadas nesse artigo, registrou e analisou a experiência de trabalho em seu acontecimento e, nesse contexto, fomos compreendendo a importância de dar maior atenção ao que estava sendo realizado remotamente com as crianças. Para efeito desse artigo, nosso objetivo é uma discussão introdutória do uso de instrumentos tecnológicos como possibilidade de criação de uma rede de manutenção de vínculos entre escola, crianças e famílias.

É importante frisar que a crise provocada pela Covid-19 caracteriza-se como a realidade social, sendo tal realidade compreendida como *locus* de desenvolvimento das relações entre escola, crianças e famílias. Desse modo, direcionar nosso olhar às relações que foram se constituindo, nos orienta à escolha de um aporte teórico baseado na relevância das relações para o desenvolvimento humano, tal como as contribuições da Psicologia histórico-cultural.

As contribuições de Vigotski para pensar o desenvolvimento cultural das crianças

As relações são consideradas centrais na abordagem histórico-

cultural de Vigotski (1991) que entende o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, entende-se que é no contexto das relações humanas que os processos de aprendizagem se constituem “(...) o desenvolvimento cultural do indivíduo é visto como uma história pessoal intrinsecamente entretecida às práticas culturais e à história humana. O desenvolvimento especificamente humano está ancorado na participação e na apropriação da cultura” (Smolka, Amorim e Leite, 2016, p. 79).

Vigotski postula a lei genética geral do desenvolvimento cultural “No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas (...) e depois no interior da criança (...)” (Vigotski, 1997, p. 106 apud Pino, 2005, p. 31). De acordo com Smolka (2007, p.7), as funções culturais se desenvolveram histórico-socialmente, pois “(...) as formas de relação social, os meios/modos de produção e os produtos resultantes das (inter)ações afetam organicamente – corporalmente, cerebralmente – os homens em sua atividade prática, e constituem o funcionamento mental – os modos de sentir, pensar, agir, conhecer”.

Destaca-se assim a inserção da criança nas práticas de seu meio cultural onde, por meio da mediação do outro, constitui suas formas de relação com o mundo e consigo mesma. A apropriação cultural se realiza na/pela linguagem e por meio dos instrumentos na interação entre os sujeitos participantes da história. Refletir a partir dessa abordagem nos permite entender a apropriação cultural não como uma aquisição direta, mas sim como constituição mediada o que, conseqüentemente, possibilita a compreensão das TDICs como um instrumento cultural (Pino, 2003; Freitas, 2008), um meio de interação dos sujeitos e com o qual novos modos de ação e subjetivação podem surgir. Na relação com as TDICs reconstituem-se o espaço e o tempo de relação dos sujeitos com a escola.

Construindo os dados a partir do vivido: um olhar para as relações na ambiência virtual

O estudo ocorre por meio da pesquisa participante de origem

qualitativa e, nessa perspectiva destaca as contribuições de Freitas (2002, 2009) sobre a abordagem qualitativa em psicologia sócio-histórica. Explicando a abordagem vigotskiana do método, Pino (2005) aponta:

(...) que deve existir coerência entre o método usado pelo investigador e a sua posição teórica. Na perspectiva histórico-cultural que decorre da sua matriz de referência, essa coerência implica duas posturas metodológicas: a) O objetivo da pesquisa não é a análise de fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese desses fatos[...]. b) Contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. A primeira fica na exterioridade dos fenômenos [...]; a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência. (Pino, 2005, p. 179)

O trabalho pedagógico com as crianças e suas famílias foi retomado, em modo remoto, em abril de 2020, antecedendo a realização da pesquisa que ocorreu de agosto a dezembro de 2020. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp e Plataforma Brasil. Todos os familiares assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tomando ciência de sua participação voluntária e um Termo de Assentimento foi elaborado e explicado para as crianças com o pedido de sua anuência à realização do trabalho. A maioria das crianças do grupo e suas famílias se conheciam desde 2018 quando ingressaram na escola campo. Em 2019, a pesquisadora foi também a professora da turma e as mães haviam criado um grupo de *Whatsapp*. Após o afastamento da escola, o contato com as famílias se deu por este grupo, o que favoreceu a comunicação e o entendimento dos encontros virtuais como modo de permitir a manutenção de vínculos.

Foi feito um levantamento junto às famílias das crianças com o intuito de conhecer se todos da turma teriam recursos técnicos necessários para participação dos encontros (celulares e/ou computadores com acesso à internet). Foram encaminhados aos familiares vídeos tutoriais gravados pela professora que explicavam como acessar a plataforma e a manusear suas principais ferramentas, como habilitar e desabilitar a câmera e o microfone.

Em suas casas, cada criança contava com o auxílio de pelo menos um adulto para acessar os encontros. As famílias eram orientadas sobre o que havia sido previamente combinado com as crianças, quais os materiais que deveriam disponibilizar no encontro. Um kit escolar com materiais (como papéis, lápis de cor, tintas, massa de modelar, pincéis, cola, canetas esferográficas, etc.) foi entregue às crianças e, tivemos



o cuidado de solicitar para os encontros, apenas o material que as crianças podiam dispor em suas casas. Nos encontros, as crianças interagiam com seus colegas e professora, compartilhavam músicas, histórias e receitas, trocavam desenhos e vídeos e se apropriaram das ferramentas tecnológicas (Teixeira, 2021).

O trabalho permitiu explorar diversos eixos diante das TDICs na educação infantil, como por exemplo, o acesso desigual às ferramentas tecnológicas e a contraindicação da exposição de crianças de 0 a 5 anos a telas; as contradições apontadas nos estudos, pesquisas e debates sobre a tecnologia e seus usos na educação infantil; o uso das TDICs como um espaço virtual que, em certas circunstâncias, pode possibilitar novas formas de relação e etc (Teixeira, 2021). Mas para efeito desta apresentação, tomaremos um episódio registrado na observação com fins de ressaltar o papel das TDICs, como condição constitutiva da manutenção de vínculos entre escola, famílias e crianças.

Crianças, famílias e professora: uma rede de vínculos com a escola

Os encontros com as crianças nos fez perceber que elas precisavam de um tempo para dispor de maior interação, movimentos e brincadeiras. Com isso, tivemos a ideia de construirmos uma cabana para que criassem um espaço só delas dentro de suas casas. As famílias foram orientadas a instigar as crianças para que elaborassem um desenho projetando a cabana idealizada. Conforme as crianças acessavam a plataforma do encontro, mostravam suas cabanas montadas e desenhos feitos:

Edu.: [Apontando para o seu desenho] Esse aqui é o computador, o livro, aqui é o teto, aqui o travesseiro, aqui é a cadeira e aqui é a mamãe e eu.

JR.: Esse vermelho é a cabana e as janelas, eu, aqui até tarde, aqui tem uma árvore e a grama. Aqui tem uma banana, blueberry e também tem kiwi.(...)

Dav.: Eu esqueci o desenho que fiz.

Professora.: Não tem problema DB., você pode nos mostrar outro dia.

Dav.: É brincadeira [pega o desenho que estava atrás dele e mostra aos seus amigos]

As crianças riem, gargalham

Professora.: Você me enganou de verdade, eu tinha acreditado!  
Dav.: Eu enganei a Pro, enganei você [risadas]. Mas foi engraçado né, Pro?  
Professora.: [risadas] Foi sim, Dav. (...)  
Perguntei a elas como foi montar as cabanas:  
Gus.: Difícil, porque não deu muito certo.  
Professora.: O que aconteceu Gus? (...)  
Gus.: A minha quebrou.  
Professora.: Mas e depois? (...) Porque parece que você está dentro de uma cabana!  
Gus.: Eu peguei a barraca do meu pai que é de verdade!  
Edu.: Oh, Pro, pra mim foi difícil e minha mãe ficou nervosa.  
Professora.: Minha mãe também ficou um pouquinho nervosa com a bagunça que fiz [risadas]  
Leo.: Você ainda mora com sua mãe, Pro? Você não é adulta?  
Professora.: [risadas] Sim, já sou adulta, mas moro com meus pais! (...)  
Leo.: Minha mãe virou o sofá e a Nakine [cachorro de Leo.] entrou pra ficar comigo.  
JB.: Eu usei um lençol, o travesseiro do meu sofá e estou em cima do meu sofá porque é fofinho (...). (Caderno de campo, 2020)  
*Episódio retirado da dissertação de mestrado (Teixeira, 2021, p. 185)*

Com esse episódio é possível observar a concomitância de diversos acontecimentos: as crianças conversam sobre os desenhos, descrevem através do áudio e mostram pelo vídeo a montagem de suas cabanas, fazem brincadeiras e partilham risadas, gargalham.

Observamos que a participação e fala das crianças indicam por vezes a apropriação dos modos de usar os recursos tecnológicos - uma ferramenta que possibilita além da comunicação (verbal) entre os sujeitos, mas um meio que permite um diferente jeito de brincar, imaginar, rir e estar junto (mesmo na distância). Anjos e Francisco (2021, p.129), pontuam que “as crianças apropriam-se das tecnologias digitais, construindo suas hipóteses e construindo formas de uso próprias, o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das TDIC”. Saber, por exemplo, que para um objeto ser escondido (como o desenho de Dav.), é necessário apenas que seja retirado do campo de enquadramento da câmera ilustra também os modos de fazer uso deste recurso - interagindo com o outro nesse novo espaço.

Assim, a apropriação das TDICs como instrumento cultural permite refletirmos sobre o seu papel mediador nas relações humanas.

Passamos a entender as TDICs como uma ferramenta com a qual nos relacionamos conosco e com o outro. Um meio que possibilitou que a professora-escola tivesse em contato com as famílias e crianças sob condição de isolamento e, mesmo na existência de desafios e limites, permitiu que as crianças pudessem planejar, imaginar, utilizar-se da linguagem, transformar o meio e constituir novas formas de relações na ambiência virtual.

Vigotski compreende as relações vivenciadas como *fonte de desenvolvimento* (Vigotski, 2010, p.87) e isso nos permite olhar sob as condições de trabalho remoto para o papel desempenhado pelo meio no desenvolvimento cultural das crianças. Tendo isso em mente, ao planejar os encontros, não visávamos um espaço que colocasse as crianças em uma posição passiva e, conseqüentemente, o professor na figura de um detentor de conhecimento que pode (ou não) permitir a fala do outro. Ao contrário, o planejamento buscava oportunizar as relações, pois sabíamos da importância destas para o acolhimento das crianças e famílias em um contexto marcado por tensões e incertezas - era importante que fossem escutadas e que dispusessem desse convívio (virtual). Nessa dinâmica, esperávamos que houvesse (e houve) a cada encontro, (re)planejamento e (re)significações por parte das crianças, famílias e professora. Smolka e Nogueira ressaltam (2002, p. 83) que as “[...] Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. [...]”.

#### Algumas considerações

O uso das TDICs no trabalho remoto na educação infantil permitiu, nessa experiência, vislumbrar possibilidades de diálogo, interação e acolhimento. Nosso objetivo, enquanto educadores, estava centrado em manter e valorizar vínculos e relações entre a escola, professora, crianças e suas famílias. Buscamos, durante o distanciamento do espaço da escola, oferecer cuidados e educação de forma a manter o vínculo com a escola. A constituição dessa rede de vínculos permitiu o entendimento de escola, para além de seu espaço físico, mas como

unidade educativa que pode agir (na relação com o outro) dentro da comunidade. Por fim, nossa base teórica favoreceu o entendimento de que crianças se reinventam na relação com o outro, mesmo em contextos adversos.

#### Referências

- ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. *El e tecnologias digitais: Reflexões em tempos de pandemia. Oaó. El em tempos de Pandemia*. Florianópolis, 2021.
- FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul/ 2002.
- FREITAS, M. T. A. *A pesquisa de abordagem histórico-cultural um espaço educativo de constituição de sujeitos*. Revista Teias. v. 10, n. 19, 2009.
- FREITAS, M. T. A. *Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural*. Simpósio hipertexto e tecnologias. Recife, 2008.
- MONSORES, L. H. *A educação das crianças pequenas em tempos de pandemia e isolamento social*. Revista Práticas em Educação Infantil. RJ, v.5, n.6, 2020.
- PINO, A. *Técnica e semiótica na era da informática*. Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 2, 2003.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. SP: Cortez, 2005.
- SMOLKA; NOGUEIRA. *O desenvolvimento cultural da criança. Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. Educação em pauta*. SP: Moderna; 2002.
- SMOLKA, A.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. *As relações de ensino na escola*. Multieducação. RJ, 2007.
- SMOLKA, A. L. B; LEITE, S. A. S; AMORIM, K. S. *Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural*. Psicologia do desenvolvimento. Mercado das letras. Campinas, 2016.
- TEIXEIRA, B. R. M. *Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia*. Dissertação de mestrado – Guarulhos, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora. São Paulo - SP 4ªed, 1991.
- VIGOTSKI, L.S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicol. USP, v.21, n.4, 2010.

# “GRITA, DIZ, FAZ, EXPRESSA-TE!”

**Uma campanha para promover a  
expressão de crianças e jovens sobre os  
media**

*Daniel Brandão<sup>403</sup>  
Sara Pereira<sup>404</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

Com esta comunicação pretendemos apresentar a conceção, operacionalização e análise dos primeiros resultados do Mural bYou e da campanha “Expressa-te!”, que, adotando uma metodologia participativa e reflexiva, têm o objetivo de promover a participação e a expressão de crianças e jovens portugueses sobre os media e outros assuntos do seu interesse. Estas iniciativas são desenvolvidas no âmbito do projeto bYou, financiado pela FCT (PTDC/COM-OUT/3004/2020). Este projeto pretende contribuir para a promoção de uma cultura de participação nos públicos mais jovens, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

---

<sup>403</sup> Professor Auxiliar no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho e investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade, Braga, Portugal. Contacto: danielbrandao@ics.uminho.pt

<sup>404</sup> Professora Associada com agregação no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade, Braga, Portugal. Contacto: sarapereira@ics.uminho.pt

Palavras-Chave: Crianças e jovens. Mural digital. Expressão. Participação. Cidadania democrática.

### Introdução

A iniciativa apresentada neste artigo — composta pelo desenvolvimento da plataforma online Mural bYou e respetiva campanha de divulgação “Expressa-te!” — foi desenvolvida no âmbito do projeto de investigação “bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020. O objetivo principal deste projeto é ouvir e dar voz a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, e estudar a sua presença, comportamento e participação nos media, a forma como se expressam e o seu nível de literacia digital.

A participação das crianças e jovens nos media digitais tem sido objeto de estudo nas áreas da comunicação, educação, psicologia e sociologia. Objetivamente, neste artigo, a participação refere-se à capacidade das crianças e jovens se envolverem ativamente no ecossistema dos media digitais — produção, partilha e consumo de conteúdos media através de dispositivos como computadores, smartphones e consolas de videojogos —, em contraponto ao consumo meramente passivo de conteúdos. Esta participação pode manifestar-se de várias formas, como pela criação de conteúdo, comentários, partilha, colaboração e interação com outros utilizadores.

Proporcionar a participação ativa poderá potenciar o desenvolvimento de competências digitais essenciais, contribuir para a alfabetização digital, resolução de problemas tecnológicos e aprofundamento do pensamento crítico. Essas competências são cada vez mais cruciais na sociedade atual, onde a tecnologia desempenha um papel central em quase todos os aspetos da vida, marcando uma forte presença nos vários momentos do nosso quotidiano. A participação ativa permite também que as crianças e jovens expressem a sua criatividade, construam identidades digitais próprias e partilhem perspectivas pessoais sobre o mundo, nomeadamente, através da criação de conteúdos de vários formatos,

como fotografia, vídeo, música ou texto.

O modelo para a participação das crianças de Lundy (2007) tem vindo a ser reconhecido como uma base fundamental para promover o envolvimento ativo das crianças nas decisões que afetam as suas vidas. Baseado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Comité Português para a UNICEF, 2019), este modelo destaca a necessidade de mais espaços para a expressão das crianças, maior incentivo à expressão de vozes genuínas, audiências interessadas em ouvir e maior abertura à influência das crianças na tomada de decisões. A adoção deste modelo reforça os direitos das crianças e potencia sociedades inclusivas e equitativas. É em linha com este modelo que o projeto bYou desenvolveu a iniciativa apresentada neste artigo.

#### Objetivos da iniciativa

Com o objetivo de proporcionar um espaço online para a participação e expressão de crianças e jovens sobre os media ou sobre assuntos que as preocupam, o projeto bYou desenvolveu a plataforma digital Mural bYou<sup>405</sup>. Esta plataforma pretende responder a dois dos sete principais objetivos do projeto bYou:

- Promover a expressão ativa e criativa das experiências mediáticas de crianças e jovens e de outros assuntos do seu interesse;
- Identificar e analisar as principais áreas em que as crianças e os jovens se expressam sobre os media.

Com o objetivo de alcançar o maior número de participantes possível e recolher expressões das diferentes zonas de Portugal, foi necessário adotar uma abordagem lúdica em duas das áreas da plataforma e desenvolver uma campanha gráfica e audiovisual de apelo à participação. De seguida será apresentada a metodologia adotada nesta tarefa de investigação, começando pelo seu enquadramento no plano metodológico do projeto bYou.

---

<sup>405</sup> <https://www.muralbyou.pt>

## Metodologia

No esquema que se segue (Fig. 1), é apresentado o plano metodológico do projeto bYou, com uma breve descrição de cada uma das cinco principais tarefas de investigação. A iniciativa apresentada e analisada neste artigo enquadra-se na Tarefa 3, que visa, através da criação de uma plataforma online e respetiva campanha de divulgação, promover e recolher expressões das crianças e jovens sobre e através dos media.

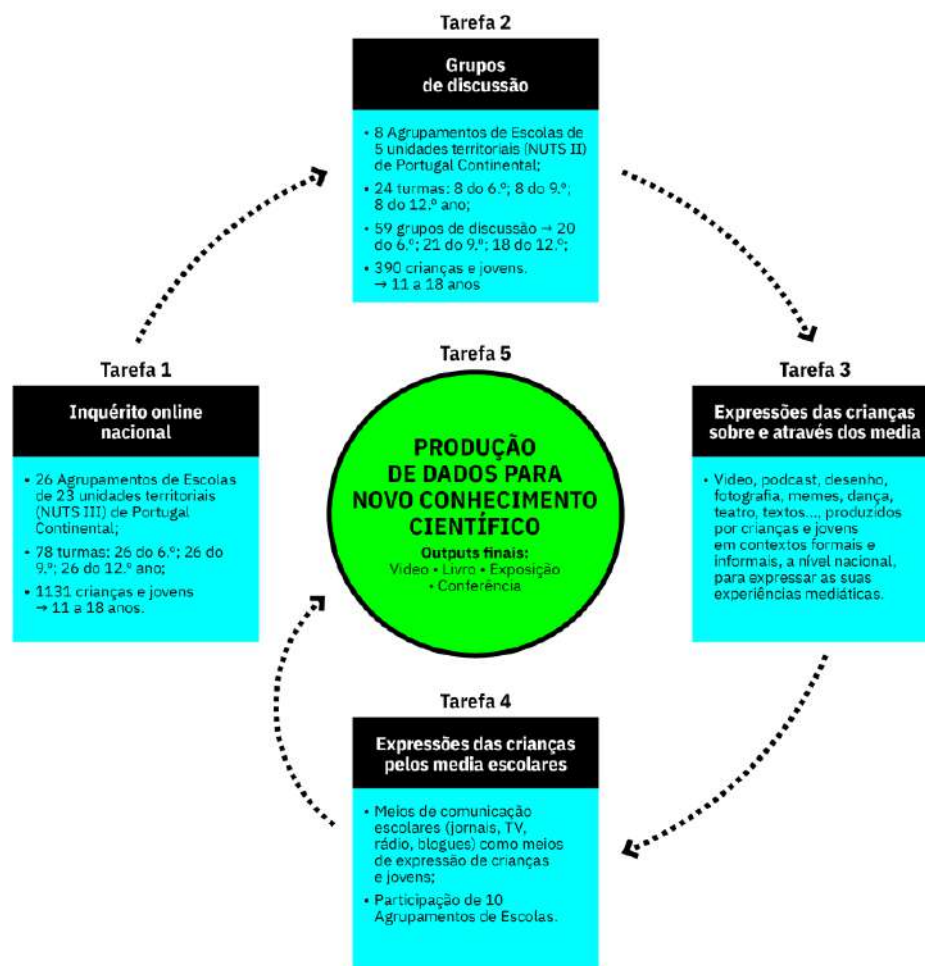


Figura 1 - Plano metodológico do projeto bYou.

O plano metodológico do projeto de investigação bYou cruza métodos quantitativos e qualitativos de recolha de dados, com métodos participativos, com o objetivo de incluir ativamente diferentes



stakeholders no processo de investigação, sejam eles professores e profissionais da educação, responsáveis por projetos de meios de comunicação nas escolas ou, e principalmente, as próprias crianças e jovens (Vaughn & Jacquez, 2020). Esta triangulação metodológica foi complementada ainda com os processos e metodologias de investigação através e para o design (Frayling, 1993; Zimmerman et al., 2007), como o Design Thinking (Trullen & Bartunek, 2007; Mojtahedi, 2017; Tonkinwise, 2011).

Neste sentido, no desenvolvimento da iniciativa apresentada e analisada neste artigo, considera-se ter-se seguido uma metodologia de investigação através do design, segundo um processo de design thinking, composto pelas etapas: inspiração, ideação e implementação (Brown, 2008).

Bardzell, Bardzell e Hansen (2015) definem a investigação através do design como o uso do pensamento orientado para o design como uma abordagem metodológica que faz uso do conhecimento adquirido através dos processos e produtos de design. Gaver (2012) argumenta que a metodologia de investigação através do design orienta-se pelas especificidades do utilizador, onde o conhecimento e interação dos públicos durante o processo de design é essencial. Ora, o trabalho desenvolvido nas etapas 1 e 2 do plano metodológico do projeto bYou permitiu um conhecimento aprofundado dos públicos em causa, informando, em parte, a atividade desenvolvida na tarefa 3, que foi complementada por outro estudo também desenvolvido no âmbito do bYou (Almeida, 2023). Também de acordo com o que Gaver defende, no desenvolvimento da plataforma mural bYou, houve uma preocupação em chegar à proposta de design a partir de esboços, cenários de utilização e narrativas de interação, que foram testadas com utilizadores, a partir de versões de *wireframe* desenvolvidas em Figma<sup>406</sup>. Por último, todo o processo e prática de conceção e implementação da plataforma traduziu-se numa oportunidade de aprendizagem para a descoberta de soluções de design contextual, que serviram como resposta aos objetivos traçados para a tarefa 3.

A abordagem de investigação através do design desempenhou um papel fundamental neste trabalho, pois permitiu a criação de

---

<sup>406</sup> <https://shorturl.at/clwD1>

propostas que servem como ferramenta para a análise cultural e social aberta da realidade e do campo de estudo: as opiniões e expressões das crianças e jovens sobre e através dos media. De seguida, será apresentada a solução de design da plataforma e das suas áreas, bem como da campanha de divulgação “Expressa-te!”, fundamentando as opções e decisões tomadas em cada passo como resposta a objetivos específicos.

### Solução

Através de um processo iterativo de pesquisa, conceção, ideação e implementação, foi desenhada a plataforma online mural bYou, que se divide em três áreas principais:

- “Põe-te à prova!” (Fig. 2) — área onde são disponibilizados *quizzes* com oito a 10 perguntas de escolha múltipla (com possibilidade de seleção de uma única resposta) (Fig. 3), sobre temas diversos, divididos nas categorias de Direitos e Cidadania, Media e Redes Sociais e Videojogos. No final de cada *quiz*, o utilizador obtém o número total de respostas certas e erradas. Com esta área do site pretende-se testar, através de uma abordagem lúdica, conhecimentos sobre os media sociais e de entretenimento, bem como outras dimensões de cidadania, promovendo a literacia mediática dos participantes. Esta área veio acrescentar uma dimensão de jogo à plataforma, com o objetivo de atrair o maior número possível de utilizadores.

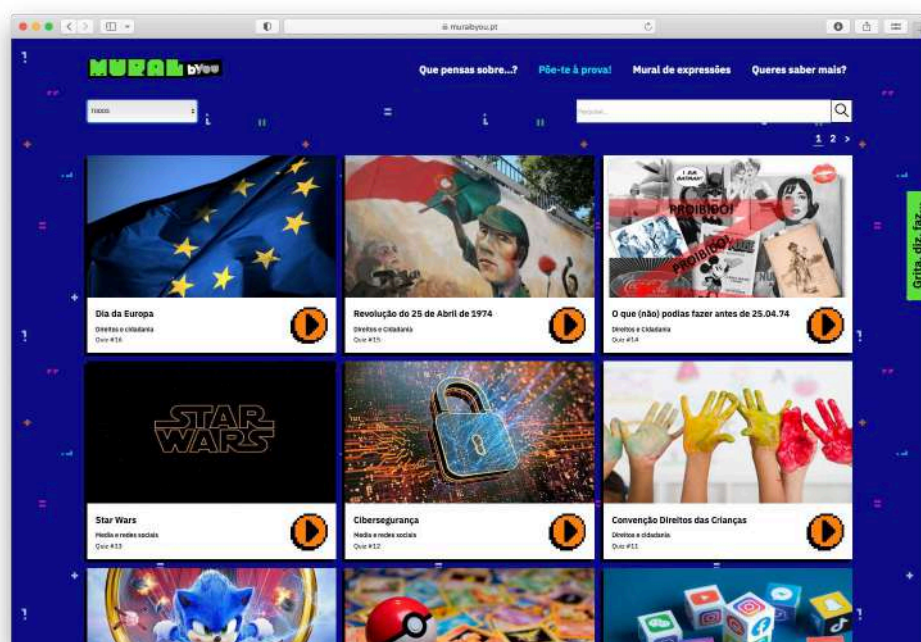


Figura 2 - Área "Põe-te à prova!" do mural bYou.

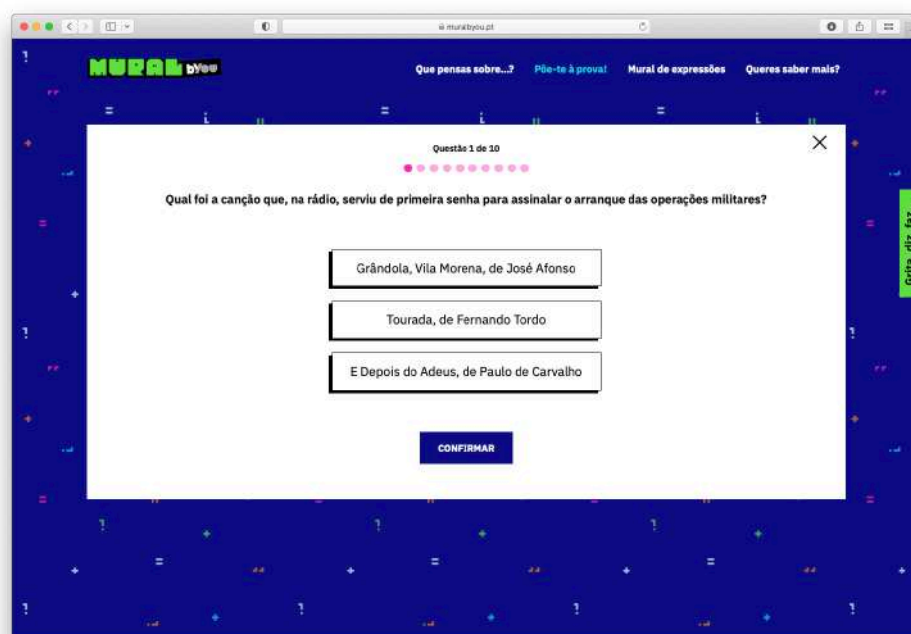


Figura 3 – Primeira página de perguntas do quiz sobre o tema "Revolução do 25 de Abril de 1974".

- “Que pensas sobre?” (Fig. 4) — área onde foram

disponibilizados, até ao momento, 46 cartões temáticos com breves perguntas sobre diferentes tópicos, organizados pelas seguintes categorias: Emoções, Escola, Direitos e Cidadania, Media e redes sociais, Amizade e País e Mundo. Numa espécie de breve questionário informal, os participantes podem expressar-se sobre temas sugeridos pela plataforma, através de respostas simples: escolha de uma cor, de um emoji e de uma palavra, ou através da submissão de imagens, sons ou vídeos. Esta área tem o objetivo de lançar temas para reflexão dos utilizadores da plataforma, desafiando-os a sintetizar a sua opinião através de respostas rápidas, adotando simbologia gráfica e cromática (emojis) que são familiares aos utilizadores de dispositivos digitais, ou promovendo a expressão da opinião através da criação de conteúdo visual ou sonoro (Fig. 5). Nesta área do site é também possível consultar um resumo das respostas dadas até então a cada pergunta, bastando, para tal, clicar em cima do olho apresentado em cada cartão.

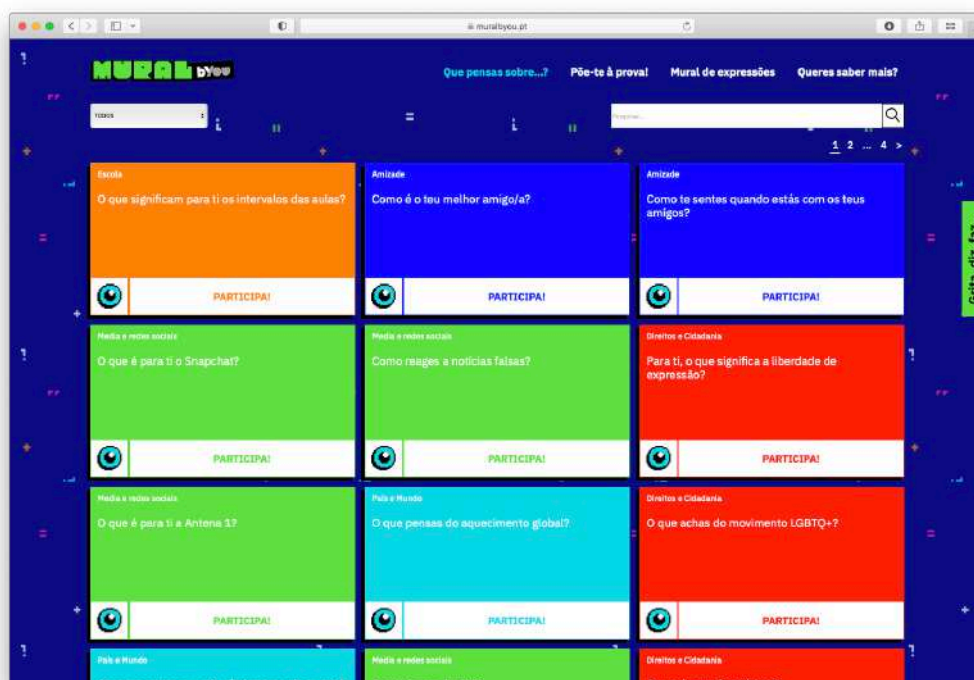


Figura 4 - Área "Que pensas sobre...?" do mural bYou.

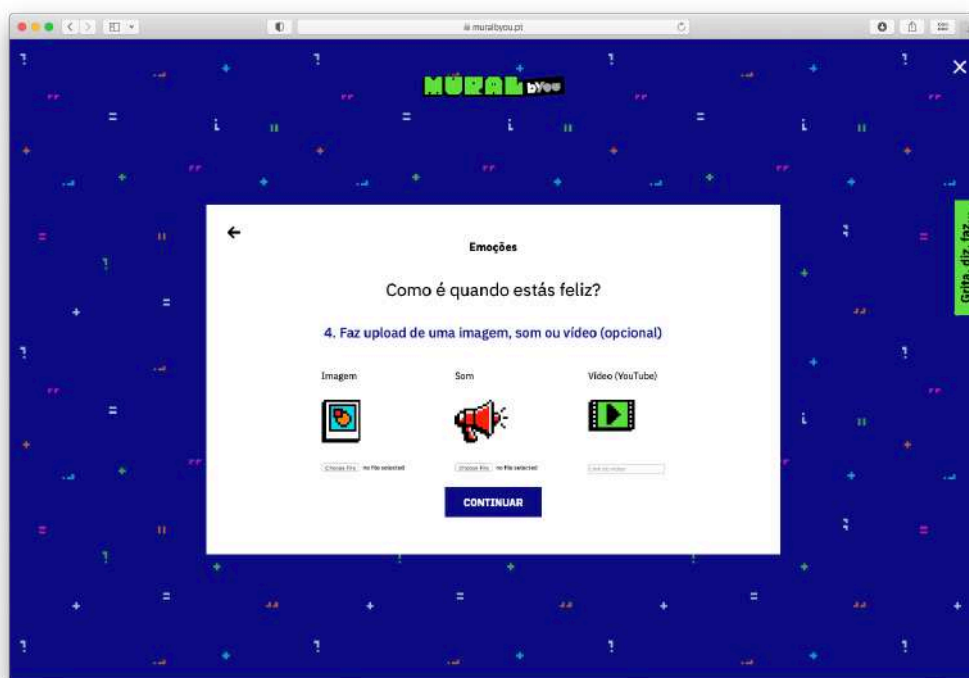


Figura 5 - Última página do cartão temático "Como é quando estás feliz?".

A resposta a cada cartão temático ou *quiz* é sempre iniciada pela recolha de informações básicas do respondente como o género, idade e local onde vivem. A recolha destes dados permitirá uma melhor compreensão de toda a participação na plataforma.

- “Mural de Expressões” (Fig. 6) — sendo esta a área mais importante do website, podemos encontrar diferentes expressões recebidas pelo projeto até ao momento, organizadas por temas (Amizade, Escola, Família, Media, Questões do mundo atual e Sentimentos) e por formatos (Imagem, Som, Texto e Vídeo). O projeto tem recebido desenhos, ilustrações, bandas desenhadas, podcasts, depoimentos sonoros ou em vídeo, animações gráficas e textos em prosa ou poesia.

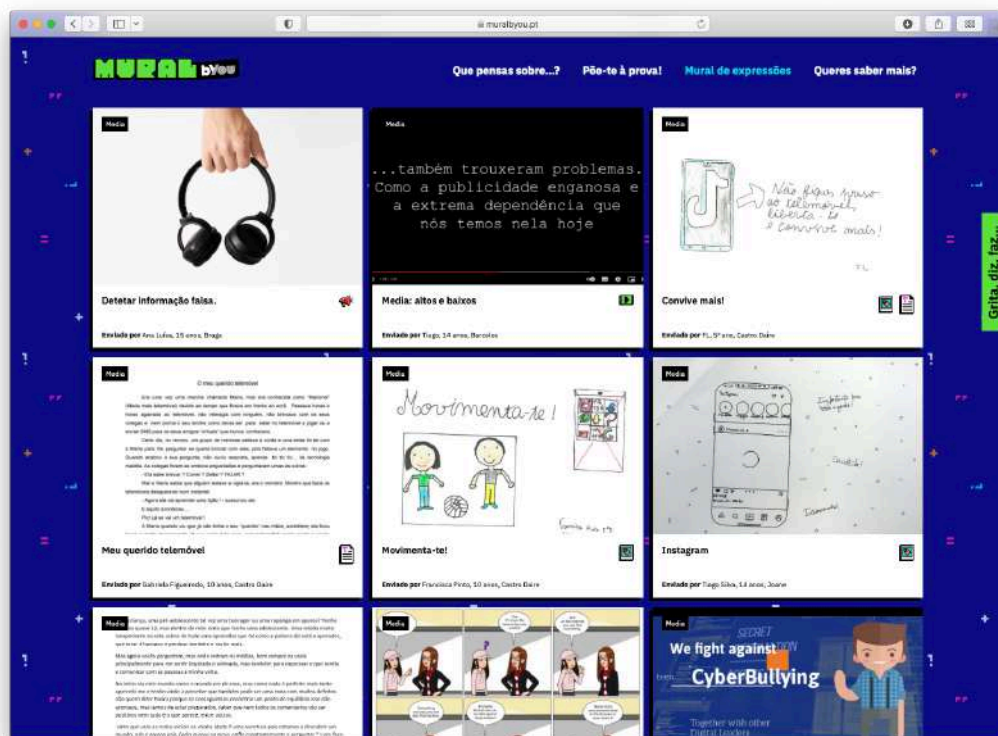


Figura 6 - Página com expressões, de vários formatos, produzidas por participantes do projeto bYou, sobre o tema Media.

No desenho da plataforma, foi importante ter em conta aspetos diretamente ligados ao universo do tipo de participantes que eram esperados:

- Uma interação diversificada, com o objetivo de criar maior dinâmica de participação, recorrendo, por exemplo, a estratégias de gamificação (*quizzes*);
- O uso de linguagem verbal com um tom informal, nomeadamente nos títulos de cada área do site, com o objetivo de criar uma maior aproximação aos utilizadores jovens;
- O uso de uma estética visual forte, jovem e dinâmica, com tipografia vibrante no logótipo (Fig. 7), cores vivas em todos os menus e elementos visuais e iconografia, nomeadamente nos botões, a remeter para os ambientes de videojogos *arcade*, atualmente em voga entre os hábitos de consumo e entretenimento das crianças e jovens.



Figura 7 - Página de entrada do Mural bYou.

Para lançar o apelo à participação no mural, foi desenvolvida a campanha de divulgação “Expressa-te!”. Foram concebidas cinco versões diferentes de cartazes numa identidade gráfica dinâmica e colorida, suportados por imagens de fundo em referência a diferentes atividades em que se envolvem os jovens, como a produção de imagens, a dança, a escrita, a expressão oral ou até mesmo outras atividades de expressão identitária e de entretenimento como o skate (Fig. 8).



Figura 8 - Cinco versões do cartaz da campanha "Expressa-te!".

Estes cartazes foram distribuídos, por correio, pelas diferentes escolas parceiras do projeto, bem como por muitas outras escolas de todo o país, para afixação, disseminação e angariação de participantes. A mensagem, também incluída no verso de *flyers* em formato A5 (Fig. 9), pedia vídeos, podcasts, fotografias, pinturas, textos, poemas, danças, música, desenho, entre outras formas criativas que as crianças e jovens pudessem escolher para se expressar sobre a importância que os media têm nas suas vidas, mas também sobre outros assuntos que lhes interessassem. Os participantes teriam depois que juntar informações básicas como o primeiro nome, idade e local onde vivem e enviar a sua expressão para o endereço de email do projeto. Todas as expressões recebidas têm sido organizadas e catalogadas para posterior publicação na área “Mural de Expressões” da plataforma mural bYou.



Figura 9 - *Flyers* da Campanha “Expressa-te!”.

Em simultâneo, foi criado um vídeo promocional da campanha para divulgação nas redes sociais<sup>407</sup>, com a duração de cerca de dois minutos, e uma versão de duração mais reduzida, que esteve em

---

<sup>407</sup> <https://youtu.be/YbASFO2do-k?si=QtTWKcjWjz76neLk>



circulação, no início do ano de 2023, na rádio e televisão públicas portuguesas, RTP e Antena 1 (Fig. 10). Para a narrativa deste vídeo foi criado um guião para a voz do narrador e um *storyboard* para a compreensão visual do que se pretendia em cada plano. Sob o mote “Grita, diz, faz, expressa-te!”, o vídeo procurou ilustrar diferentes possibilidades de expressão, através de uma montagem dinâmica e da combinação de diferentes técnicas de registo de imagem, edição, *compositing*, *motion graphics* e animação. De modo a tornar a iniciativa mais inclusiva, foi também incluída linguagem gestual no canto inferior direito do vídeo, para além da legendagem nas línguas portuguesa e inglesa.



Figura 10 - Vídeo de divulgação da campanha "Expressa-te!".

Tanto o link para o vídeo publicado no YouTube, como a versão digital do cartaz e dos flyers da campanha “Expressa-te!” foram também enviados por e-mail para muitas escolas de todo o país.

## Resultados

O mural bYou foi lançado em outubro de 2022 e divulgado ao longo do ano. O projeto bYou propõe-se agora a iniciar uma primeira fase de análise dos resultados da participação, sendo que, atualmente, o projeto continua a receber expressões de vários participantes. Não sendo ainda possível extrair uma leitura cruzada dos dados recolhidos pela participação direta na plataforma — respostas aos *quizzes* e cartões temáticos —, é possível, no entanto, saber-se que, até ao momento, foram respondidos um total de 504 *quizzes* e 711 cartões temáticos. Em relação à resposta à campanha “Expressa-te!”, foram recebidas 93 expressões que, após análise das informações associadas a cada uma (idade, localidade, formato da expressão e temática) (Tabela 1), estas foram organizadas em seis categorias: Amizade, Escola, Família, Media, Questões do Mundo Atual e Sentimentos. Da análise das 93 expressões enviadas, observou-se o seguinte:

- Os formatos desenho (n=55) e desenho com texto (n=11) foram maioritariamente enviados por crianças dos 10 e os 14 anos, os vídeos foram enviados principalmente por crianças dos 13 aos 17 anos (n=7) e o formato de texto foi o escolhido por jovens dos 16 aos 19 anos para as suas expressões;
- A grande maioria das expressões foram enviadas por crianças e jovens de localidades no Norte (n=33) e Centro (n=49) de Portugal, tendo sido enviadas apenas 8 expressões do Sul, 1 da Ilha dos Açores e 2 de Timor Leste;
- A maioria das expressões enviadas são sobre temas relacionados com a categoria Questões do Mundo Atual (n=56), tendo sido enviadas 22 expressões em temas relacionados com a categoria Media e 5 com a categoria Escola. As categorias Amizade e Sentimentos receberam ambas 4 expressões e Família apenas 1.

Tabela 1 - Dados das 93 expressões enviadas entre novembro de 2022 e setembro de 2023

Caracterização das produções publicadas no Mural bYou									
Formatos	N	Temas	N	Idades	N	Ano Escolar	N	Região	N
Vídeos	7	Amizade	4	10-11	18	1.º Ciclo EB	1	Norte PT	33
Desenho	55	Escola	5	12-13	4	2.º Ciclo EB	36	Centro PT	49
Desenho c/ texto	11	Família	1	14-15	11	3.º Ciclo EB	3	Sul PT	8
Fotografia	1	Media	22	16-17	14	Ens. Secundário	1	Ponta Delgada	1
Podcast	1	Questões do Mundo Atual	56	17-18	1	--	--	Timor	2
Som: 4	4	Sentimentos	4	--	--	--	--	--	--
Texto: 14	14	Amizade	4	--	--	--	--	--	--

### Conclusão

O mural bYou continua ainda a receber expressões e participação nos *quizzes* e cartões temáticos, estando os dados da participação em constante evolução. Contudo, nesta primeira análise, percebe-se que será necessário reforçar a divulgação da iniciativa na zona Sul de Portugal e nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, havendo, no entanto, um equilíbrio na participação a partir das regiões Norte e Centro. No modo preferencial de se exprimirem, parece confirmar-se o desenho como o mais fácil para as crianças mais novas, sendo a expressão através do texto, algo que exige maior desenvoltura. Já o vídeo, a fotografia e o som, parecem tratar-se de formatos menos escolhidos, provavelmente por intimidarem devido às exigências de conhecimentos e acesso aos dispositivos de registo e ferramentas de edição, merecendo, talvez, um maior apoio e incentivo por parte do projeto bYou. Nas expressões enviadas até ao momento, é também possível observar uma tendência forte para temas da atualidade, como o meio ambiente e questões de violência e paz, entre outras questões do mundo atual. Isto parece ir no sentido da percepção de que as crianças e jovens estão atentos e querem exprimir-se sobre o mundo que os rodeia, precisando para tal, apenas de meios e oportunidades.

Até ao momento, e apesar de esta iniciativa ainda estar em curso e a sua avaliação ainda estar longe de oferecer resultados consolidados, o projeto bYou parece comprovar a importância da criação de oportunidades para a expressão e participação de crianças e jovens nos media digitais. A oportunidade de participação pode também traduzir-se em oportunidade para a aprendizagem colaborativa. O trabalho em grupo pode promover habilidades de comunicação, trabalho em equipa e empatia. O envolvimento em momentos de partilha e debate sobre questões sociais e políticas pode incentivar a participação cívica e democrática, contribuindo para cidadãos mais informados e envolvidos de forma ativa no futuro da sociedade. De facto, num mundo cada vez mais digital, é importante proporcionar oportunidades de participação desde cedo, de forma a preparar as novas gerações para enfrentar os desafios, riscos e oportunidades desse mundo.

Na consciência de que o acompanhamento e orientação adequadas no processo de aprendizagem sobre a participação nos media digitais é fundamental para garantir a segurança das crianças online, promover uma participação responsável e ética e ajudar no discernimento de conteúdo confiável, vários autores defendem a participação como um direito. Aliás, esse direito à participação é consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>408</sup> (Comité Português para a UNICEF, 2019), aparecendo ao mesmo nível que os direitos à proteção e à provisão.

#### Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto “bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os media”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020.

#### Referências

---

<sup>408</sup> Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 e pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

- Almeida, N. (2023). *Estratégias e ferramentas de design digital interativo e participativo: um estudo de websites para jovens* [Master's thesis, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave]. Biblioteca Central do IPCA.
- Bardzell, J., Bardzell, S., & Hansen, L. K. (2015). Immodest Proposals: Research Through Design and Knowledge. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, Seoul, Republic of Korea*. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702400>
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Comité Português para a UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art research papers*, 1, 1-5.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Gaver, W. (2012). *What should we expect from research through design?* Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Austin, Texas, USA. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208538>
- Mojtahedi, A. (2017). *Architecture of social learning and knowing: Using social learning and knowing perspectives and design thinking to frame and create change in a workplace redesign project* [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee]. UWM Digital Commons. <https://dc.uwm.edu/etd/1672>
- Tonkinwise, C. (2011). A taste for practices: Unrepressing style in design thinking. *Design Studies*, 32(6), 533-545. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.001>
- Trullen, J., & Bartunek, J. M. (2007). What a Design Approach Offers to Organization Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/0021886306297549>
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Zimmerman, J., Forlizzi, J., & Evenson, S. (2007). Research through design as a method for interaction design research in HCI. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, pp. 493-502. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240704>

# O CINECLUBISMO E O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NAS INFÂNCIAS

*Milene dos Santos Figueiredo<sup>409</sup>*

*Sara Pereira<sup>410</sup>*

*Monica Fantin<sup>411</sup>*

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

## RESUMO

O texto a seguir problematiza as novas formas de participação de crianças nos diferentes ambientes digitais, observando os novos conhecimentos necessários para a compreensão das culturas infantis

---

<sup>409</sup> Pedagoga, Mestre em Educação (UFMS/Brasil) e Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Professora do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN/Natal/Rio Grande do Norte/Brasil. Contato: [mmilenefigueiredo@gmail.com](mailto:mmilenefigueiredo@gmail.com)

<sup>410</sup> Professora Associada com Agregação do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Comunicação, e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Contato: [sarajgp@gmail.com](mailto:sarajgp@gmail.com)

<sup>411</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC/Brasil. Contato: [fantin.monica@gmail.com](mailto:fantin.monica@gmail.com)

contemporâneas, bem como o papel de instituições culturais, como os cineclubes, na promoção de espaços que garantam a esse público o exercício do seu direito à cidadania digital.

Palavras-Chave: Infâncias. Cinema. Cineclubes. Democracia.

Cidadania digital

### Introdução

Durante a realização da pesquisa de doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho intitulada “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”, em fase de conclusão, investigamos como os cineclubes podem contribuir na realização de práticas exitosas de educação para o cinema nos dois países. Construimos um percurso metodológico, de viés qualitativo, que permitiu, através de um “estudo coletivo de casos” (STAKE, 1999), conhecer quatro instituições cineclubistas, duas em Portugal e duas no Brasil, com ações e projetos voltados ao público infantojuvenil. Através de períodos de observação, entrevistas com os dirigentes e mediadores cineclubistas e da análise dos projetos e documentos disponibilizados pelos cineclubes, constatamos uma diversidade de propostas envolvendo algumas dimensões da literacia cinematográfica adotadas pelos casos investigados.

Entretanto, ao longo da construção do nosso percurso teórico, nos inquietamos com algumas questões relacionadas diretamente a atual relação entre as crianças e o cinema. Questionamos se o maior fluxo e interação dessas crianças entre os dispositivos móveis de exibição e produção audiovisual tem lhes permitido ampliar as possibilidades de participação cívica e democrática, exercendo, por exemplo, o seu direito à cidadania digital. Assim, através do diálogo entre alguns autores e de entrevistas realizadas com crianças e jovens envolvidas nas ações dos cineclubes investigados, foi possível a constatação de algumas questões referentes a constituição das culturas infantis na contemporaneidade, levantadas a seguir.

### Participação, democracia e cidadania: crianças e cultura digital

Temos testemunhado, em todas as esferas da vida, mudanças de ordem econômica, política, social, cultural e religiosa. Em paralelo, acompanhamos o desenvolvimento e a proliferação de novas tecnologias de informação e comunicação, dominando a nossa

mediação com o mundo. Nesse novo terreno, os saberes e certezas construídos ao longo da Modernidade começam a ser questionados, pois acabam, em muitos casos, sendo insuficientes para responder as novas relações estabelecidas na contemporaneidade. Santaella (2003, p. 26) caracteriza essa nova era pela regência da “cultura digital ou cibercultura”, determinada pela “confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um caldeamento denso e híbrido” (SANTAELLA, 2003, pp. 27-28), e que produzem “novos ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p. 24). A partir desses novos contextos de socialização, pensamos na formação das culturas infantis contemporâneas. Sarmiento (2004) aponta como uma das características desse novo período os novos processos de “reinstitutionalização da infância”, ou seja, a mudança do lugar social das crianças. Um exemplo desses novos espaços seria a reinserção das infâncias nos indicadores econômicos, conforme salienta Pereira (2017). A partir do seu trabalho é possível acompanhar as mudanças da sociedade em relação aos seus sistemas de produção (manufatura, industrial, tecnológico), bem como do lugar das crianças ao longo dessas diferentes fases. Identifica a ideia de consumo como a principal mudança na passagem de uma sociedade industrial para a tecnológica, percebendo a transformação de um sentido de consumo coletivo para individual. Nesse novo cenário capitalista de produção, a criança começa a ser vista como consumidora, tornando-se uma voz mais ativa nas famílias, participando e interagindo das decisões tomadas. Com o apoio da publicidade, esse novo olhar para as crianças – no presente e no futuro – acaba gerando “uma nova subjetividade infantil e novas formas das crianças se relacionarem com os meios de comunicação, a publicidade, o dinheiro, o mercado e as práticas de consumo em geral” (PEREIRA, 2017, p. 35).

Todas essas mudanças nos fazem pensar nas alterações produzidas em torno da natureza comunicativa de crianças na contemporaneidade. Uma dessas transformações está no fato, por exemplo, das próprias crianças acessarem e produzirem os seus conteúdos audiovisuais, superando, de certa forma, a análise feita por Buckingham (2006) em relação aos dois tipos de discursos predominantes na Modernidade sobre a infância: os discursos criados por adultos e destinados aos adultos, e os discursos sobre as infâncias criados por adultos e destinados às crianças. Poderíamos concluir que essas novas possibilidades comunicativas, proporcionadas pela cultura digital, estariam contribuindo para a



ampliação dos níveis de participação das crianças na sociedade? Esse é a questão que procuramos debater ao longo desse texto, buscando ainda compreender como os discursos produzidos e compartilhados pelas próprias crianças nas diferentes mídias vem sendo acompanhados pelas diferentes intuições socializadoras.

Essas questões permeiam a pesquisa de Pereira (2021, p. 15), que, ao buscar compreender as novas relações entre crianças e mídias, destaca:

Para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os *media*, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas quotidianas. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares.

Alguns autores tem buscado compreender essas “malhas da socialização”, investigando os níveis de participação das crianças nas diferentes mídias, bem como os discursos que suas práticas tem produzido sobre si e sobre suas culturas.

No Brasil, por exemplo, temos acompanhado a proliferação de canais na rede social Youtube voltadas ao público infantil, produzidos por adultos ou produzidos pelas próprias crianças. Entretanto, Lopes e Tenório (2020) observam nessas novas práticas de acesso, produção e participação audiovisual os interesses econômicos e de mercado, que encontraram novas estratégias de acesso às crianças, burlando a Resolução 163/2014 do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), que regulamenta o uso abusivo de publicidade direcionada ao público infantojuvenil no Brasil: “influenciadores tem lançado mão de uma importante estratégia de inserção de marcas e produtos em vídeos: *unboxing* e *review*, respectivamente os atos de desempacotar itens recebidos de fabricantes e atribuir opiniões à eles em frente às câmeras” (LOPES; TENÓRIO, 2020, p. 78).

Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021) analisaram, por exemplo, o uso do Youtube por crianças e jovens em relação a garantia do direito à comunicação, defendida pela Convenção sobre os direitos da Criança de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia da ONU e retomada, em 2021, com a aprovação do Comentário Geral nº 25 relativo especificamente aos direitos da criança no ambiente digital. Basicamente, o comentário, que levou em consideração as vozes das

crianças na sua produção, salienta a necessidade de proteção em relação aos perigos que o ambiente tecnológico pode oferecer sobre sua privacidade. O documento também salienta o direito das crianças na igualdade de acesso e de participação nos ambientes digitais através do acesso a meios e recursos para expressarem-se, principalmente na defesa dos seus direitos, cabendo aos Estados Partes a criação de mecanismos de vigilância, manutenção e criação de recursos para a garantia desses direitos. A partir dessas questões é que a pesquisa de Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021, p. 15) buscou analisar se os discursos produzidos (ou reproduzidos) no Youtube por crianças garantem o seu direito comunicativo. Consideradas como “*YouTubers-mirins*”, os canais e conteúdos analisados refletem que o uso de “performances comunicativas estão fortemente associadas ao universo do consumo, da celebração, da fama, etc” (SAMPAIO; PEREIRA; CAVALCANTE, 2021, p. 16). Constatou-se que o exercício comunicativo dessas crianças acaba voltado a reprodução de estereótipos negativos e preconceitos em relação a desigualdade econômica da população brasileira.

Além disso, pesquisas como a TIC Kids Online Brasil<sup>412</sup>, realizada entre os anos de 2021 e 2022 com jovens entre 9 e 17 anos nos permitem constatar um aumento no número de usuários de internet em crianças e jovens da faixa etária investigada em relação aos dados obtidos em 2019 (de 89% para 93%). Segundo a pesquisa, as plataformas de criação e compartilhamento de conteúdos audiovisuais são as mais utilizadas por crianças, chegando a 78% o número de crianças que são usuárias de redes sociais.

Todas essas considerações a respeito das novas modalidades de ativismo e envolvimento das crianças na cultura digital nos permitem constatar que o conceito de infância passa por transformações significativas. Em uma sociedade onde mudam os sentidos do olhar, da construção do conhecimento, das esferas públicas e das práticas de cidadania conforme pensa Rivoltella (2008), é preciso partir de novas concepções sobre ser, estar e consumir na perspectiva das crianças. Além disso, as suas práticas de produção audiovisual também precisam ser analisadas abrangendo as diferentes experiências e sentidos pelos quais são produzidas. As dimensões comunicativas, de produção de sentidos sobre o mundo, suas ações

---

<sup>412</sup> A pesquisa TIC Kids Online Brasil está alinhada com as pesquisas EU Kids Online e o projeto Global Kids Online. Maiores informações sobre o resultado dessa pesquisa em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

de cidadania e participação política (CORTESI, HASSE, LOMBANA-BERMUDEZ, KIM & GASSER, 2020), de reinvenção das formas e sentidos sociais (ADERALDO, 2017) também precisam ser consideradas. Por outro lado, encontramos a reprodução de estereótipos (SAMPAIO et al., 2021) e o agenciamento de práticas de consumo e propaganda (LOPES & TENÓRIO, 2020).

A partir dessa discussão, pensamos nas possibilidades e oportunidades que temos criado (ou deixado de criar) para que crianças e jovens possam construir ferramentas de reflexão e intervenção nas suas comunidades. Há rompimento das estéticas e regimes de visualidade ou apenas temos seguido o fluxo dos padrões visuais hegemônicos instituídos nas diferentes esferas institucionais e não institucionais que atuam com crianças e jovens? Nesse sentido, Fantin (2008, p. 71) considera a importância do “estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos formativos”.

Além das escolas, outras instituições culturais que podem ser implicadas para a formação das crianças diante das novas necessidades formativas relacionadas ao uso crítico e criativo das diferentes mídias são os cineclubes. Ao estabelecerem práticas de educação para o cinema, por exemplo, podem atuar também na defesa e manutenção dos direitos à participação social, de vida em coletividade e alteridade, bem como promover o acesso e reflexão das inúmeras produções cinematográficas e audiovisuais que permeiam o passado e o presente. Entretanto, entendemos que essas práticas precisam estar pautadas na vivência, experimentação e reflexão das novas culturas infantis em torno do cinema e do audiovisual, além de estabelecerem o diálogo entre as áreas da educação e da comunicação, vislumbrando os ideais cineclubistas de formação de novos públicos para o cinema na contemporaneidade.

#### Considerações finais

A discussão proposta nesse texto, fruto de uma reflexão teórica em torno das novas práticas de participação das crianças na cultura digital, destaca a necessidade de construção de espaços, saberes e tempos onde as crianças possam exercer seus direitos de participação e cidadania digital. Defendemos, por exemplo, a

presença e atuação dos cineclubes como espaços voltados à “fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção”, compondo o tripé “ensinar-aprender a ver cinema, educar para o consumo e produzir audiovisual” (FANTIN, 2014, p.50). O cineclubismo, atuando dentro e fora da escola, pode permitir aos participantes o exercício da democracia, da alteridade e da participação coletiva, pois, ao se constituir como um espaço coletivo em torno do público (MACEDO, 2010), permite a vivência de práticas de democracia cultural (LOPES, 2009), expandido seu viés para além de uma instituição voltada apenas a exibição de filmes.

#### Referências:

ADERALDO, G. Territórios, mobilidades e estéticas insurgentes. Refletindo sobre as práticas e representações coletivas de realizadores visuais nas metrópoles contemporâneas. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 6, n. 2, p. 31-48, 2017.

<https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1272>

CORTESI, S., HASSE, A., LOMBANA-BERMUDEZ, A., KIM, S. & GASSER, U. Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World. Berkman Klein Center, n 2, 2020. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557518>

FANTIN, M. (2008). A mídia na formação escolar de crianças e jovens. Em BARBOSA, M.C.S. & SOUSA, M.B. (Org.), Livro de Atas do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2008, pp. 1-14.

FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. Em: BARBOSA, M. C. S., M.A. SANTOS, M. A. (Coord.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Editora Libretos, 2014. p. 45-67.

LOPES, R., TENÓRIO, T.C. Endosso infantil no Youtube: legislações nas fronteiras entre anúncio publicitário e conteúdo orgânico. Em: *Infâncias, juventudes e debates emergentes em comunicação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 74-96.

MACEDO, F. Cineclube e Autoformação do público. Em: ALVES, G., MACEDO, F. (Org.). *Cineclube, cinema & educação*. Londrina, Paraná: Editora Práxis, 2010. p. 27-55.

PEREIRA, M. G. C. Criança e economia não combinam? Relações entre Infância, dinheiro e práticas de consumo. Em: *Comunicação e Infância: processos em perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 12-37.

PEREIRA, S. Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores? [s.l.] UMinho Editora/CECS, 2021.

RIVOLTELLA, P.C. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. Em Fantin, M. & Girardello, G. (Org.), Liga, roda, clica: estudos da mídia, cultura e infância. *São Paulo: Papyrus, 2008*, pp. 41-56.

SAMPAIO, I. V., PEREIRA, G. C., CAVALCANTE, A. P. P. Crianças Youtubers e o exercício do direito à comunicação. *Cadernos CEDES*, v. 41, n. 113, p. 14–22, 2021.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, v. 10, n. 22, p. 23, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (Ed.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. [s.l] Asa, 2004. p. 9–34.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. Madri: Ediciones Morata.

# “PARTICIPAR É TER VOZ”

## Conceções e tipos de participação de crianças e jovens portugueses de 11-13 anos

*Sara Pereira*<sup>413</sup>

*Daniel Brandão*<sup>414</sup>

*Margarida Toscano*<sup>415</sup>

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal  
[PTDC/COM-OUT/3004/2020]

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O que é a participação para as crianças? Como a definem? Como participam? Quais são as motivações e os obstáculos à sua participação? Estas são algumas das questões que pretendemos abordar nesta comunicação. Esta análise tem por base a realização de grupos de foco com uma amostra de 127 crianças de 11, 12 e 13

---

<sup>413</sup> Professora associada com agregação no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade. Contacto: sarapereira@ics.uminho.pt

<sup>414</sup> Professor auxiliar no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho e investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da mesma Universidade. Contacto: danielbrandao@ics.uminho.pt

<sup>415</sup> Coordenadora interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares de Porugal. Contacto: maria.toscano@mail-rbe.org

anos a frequentar o 6.º ano de escolaridade em oito Agrupamentos de Escolas de Portugal Continental. Os dados revelam que as crianças têm uma conceção alargada de participação, mas que aponta para a ideia de ajudar, colaborar e fazer algo. As suas experiências de participação são bastante restritas, ocorrendo sobretudo através de atividades desportivas organizadas. O medo de errar, o receio de julgamentos, a falta de coragem e a inibição constituem a razão principal para não participar. Este estudo foi realizado no âmbito do projeto "bYou: estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os *media*" (PTDC/COM-OUT/3004/2020) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal.  
Palavras-Chave: Participação. Cidadania. Crianças. Jovens.

### Introdução

O estudo que é objeto desta comunicação foi desenvolvido no âmbito do projeto "bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os *media*", financiado pela FCT. Este projeto tem como objetivos principais escutar as crianças e os jovens sobre a presença, o papel e a importância dos *media* nas suas vidas e promover a expressão ativa e criativa das suas experiências mediáticas e de outros assuntos do seu interesse.

Sendo a participação das crianças e jovens um dos focos centrais, numa fase inicial procurou-se conhecer as suas perspetivas e conceções sobre a participação – o que é para ti participar? – bem como as suas experiências de participação e as razões para participar ou não participar.

A participação é uma das categorias de direitos expressa na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)<sup>416</sup> (Comité Português para a UNICEF, 2019), a par da proteção e da provisão. Especificamente o Artigo 12.º alude ao direito da criança "exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade". No âmbito europeu, este direito é reforçado no artigo 24.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (União Europeia, 2012). Também a Estratégia da União Europeia sobre os direitos da criança (Comissão Europeia,

---

<sup>416</sup> Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 e pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

2021), "desenvolvida para as crianças e em conjunto com as crianças" (p. 3), reforça em vários momentos a importância da participação, considerando que a UE "precisa promover e melhorar a participação inclusiva e sistêmica das crianças a nível local, nacional e europeu" (p. 4).

A CDC foi um marco importante nos estudos sobre a participação infantil a nível internacional, sendo a partir da década de 90, como referem Rizzini, Tabak e Sampaio (2019) que se observa "uma crescente consciência sobre a importância de se respeitar as perspectivas, vozes e expressões de crianças e adolescentes, como agentes ou sujeitos socialmente ativos (p. 859). Contudo, não obstante o valioso contributo das normativas internacionais e da produção científica para o reconhecimento da importância da participação infantil, e a maior consciência pública que daí advém, percebe-se que "a capacidade de agência da criança ainda é questionada e marginalizada nos processos sociais e políticos" (Rizzini, Tabak e Sampaio, 2019, p.861). Há por isso ainda um caminho a fazer no que diz respeito ao reconhecimento e ao exercício da participação infantil.

Seguindo esta ideia, procuramos ouvir crianças e discutir com elas sobre o conceito, formas, oportunidades e razões para participar<sup>417</sup>. No ponto seguinte apresentamos a metodologia deste trabalho.

### Metodologia

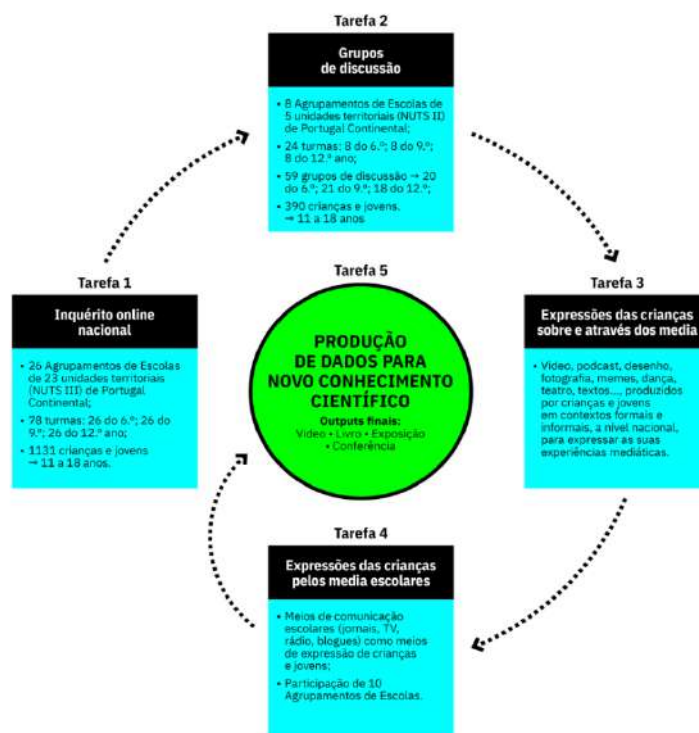
O esquema abaixo apresenta o desenho metodológico do projeto bYou, em todas as suas etapas. A parte do estudo que aqui apresentada tem por base os grupos de foco (GF) apresentados na Tarefa 2.

---

<sup>417</sup> Numa segunda fase, o projeto criou também oportunidades para a participação de crianças e jovens: lançou a Campanha "Expressa-te" (<https://youtu.be/YbASFO2do-k?si=hSOEhASgumhn-XSP>) e o Mural bYou, um mural digital de expressões (<https://www.muralbyou.pt/>). Estas duas iniciativas são apresentadas neste Congresso numa outra comunicação assinada por Daniel Brandão e Sara Pereira.



Figura 1. Desenho metodológico do projeto bYou



Neste artigo consideramos apenas os 20 GF realizados com 127 crianças do 6.º ano de escolaridade. Para a constituição da amostra, e com o objetivo de abranger agrupamentos de escolas (AE) de todo o país, foram consideradas as cinco unidades territoriais (NUTS) de Portugal Continental. Foram envolvidos estudantes de oito AE a nível nacional, num total de 8 turmas.

Relativamente à idade dos participantes, 40% têm 11 anos; 57% têm 12 anos e 4% têm 13 anos. No que diz respeito ao sexo, 51% são raparigas, 47% são rapazes e 2% preferiram não dizer o seu sexo.

Para a análise dos dados recorreu-se ao *software* para análise de dados qualitativos MAXQDA. A partir do material recolhido, e após leitura, pré-análise e exploração do mesmo, procedeu-se à sua categorização, tendo por base os objetivos do estudo. Para a temática da participação, foram definidas nove categorias de análise, e respetivas subcategorias. Neste artigo iremos recorrer a quatro destas nove categorias, tal como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1. Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Concepções de participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar/colaborar/fazer</li> <li>• Pertencer / Integrar / Tomar consciência</li> <li>• Ter opinião/dialogar/expressar</li> <li>• Divertir/ Entreter/ Conviver</li> <li>• Intervir nas aulas e nas atividades escolares</li> <li>• Outras</li> </ul>
Tipos de participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação cultural, desportiva e religiosa</li> <li>• Participação cívica</li> <li>• Ausência de participação</li> <li>• Participação política</li> <li>• Participação mediática</li> <li>• Outras</li> </ul>
Motivos para participar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse pela atividade/identificação com a causa</li> <li>• Interação/socialização/diversão</li> <li>• Desejo de ajudar/mudar algo</li> <li>• Aprendizagem/desenvolvimento pessoal</li> <li>• Bem-estar pessoal e social</li> <li>• Outras</li> </ul>
Motivos para não participar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comodismo, desinteresse, cansaço, egoísmo</li> <li>• Falta de tempo</li> <li>• Medo de errar e de julgamentos, falta de coragem, inibição</li> <li>• Falta de autonomia, de oportunidades e/ou de informação</li> <li>• Desvalorização dos jovens</li> <li>• Desrespeito e intolerância</li> <li>• Outras</li> </ul>

## Resultados

### O que é participar?

Dada a reconhecida importância da participação para a cidadania e para o funcionamento democrático das sociedades, neste estudo quisemos saber quais as concepções de participação da nossa amostra. A nuvem abaixo apresenta as concepções partilhadas, de acordo com as subcategorias definidas.

Figura 2. Concepções de participação



Salienta-se a ideia de que participar é 'ajudar/colaborar/fazer'. A ajuda ou a colaboração implicam fazer algo e podem ocorrer nos vários contextos em que seja necessário estar lá para apoiar, agir, fazer com que as coisas aconteçam. Nesta concepção está subjacente a ideia de ação, de agir em prol de algo, de colaborar.

Das restantes concepções de participação, as três que surgem com maior peso relativo no total das cinco categorias definidas são, respetivamente: 'pertencer/integrar/tomar consciência', 'intervir nas aulas e nas atividades escolares' e 'ter opinião/ dialogar/ exprimir'. Com peso menor aparece a concepção 'divertir/entreter/conviver'. Intervir nas aulas e nas atividades escolares revelou-se uma concepção valorizada pelo 6.º ano (comparativamente com os outros anos estudados, esta concepção diminui substancialmente no 9.º ano e desaparece no 12.º ano). Cabem nesta concepção, quer a participação associada a atividades escolares curriculares, quer a atividades que se realizam na escola mas que são extracurriculares e de frequência livre.

#### Que tipos de participação?

No que diz respeito aos tipos de participação, verifica-se a predominância da participação cultural, desportiva e religiosa. Neste tipo de participação surgem claramente destacadas as atividades desportivas nas suas variadas modalidades (futebol, futsal, andebol, basquetebol, ginástica, etc.). A participação religiosa, exercida através de atividades ligadas à igreja, é pouco mencionada pelas crianças do 6.º ano. A participação cultural é ainda menos mencionada e só tem expressão mínima no âmbito da frequência de atividades musicais.

Figura 3. Tipos de participação



No âmbito da participação cívica, a segunda mais mencionada, são referidas ações que se incluem na conceção 'ajudar/colaborar/agir': doações de alimentos, roupas e dinheiro, ações de reciclagem e de limpeza do ambiente, participação em projetos cívicos da escola.

No caso da participação mediática, verificamos que tem muito pouca expressão, mas curiosamente, é mais referida no 6.º ano (do que nos restantes anos), referindo-se quase sempre a plataformas de jogo ou relacionadas (Twitch) e à rede social Discord.

A participação política está praticamente ausente, embora alguns alunos se refiram à participação nas eleições da associação de estudantes.

No que diz respeito à ausência de participação, alguns participantes declararam que estiveram envolvidos em algum tipo de atividade, sobretudo de âmbito desportivo, mas que deixaram de estar, apontando razões como a interrupção ou o fim dessas atividades, a indisponibilidade e o desinteresse. Há também quem declare que não participa em nada mas gostaria de participar, dizendo alguns que não sabem como fazê-lo.

Será de notar o facto de as crianças, quando falam das suas experiências de participação, se referirem maioritariamente a atividades lúdicas de desporto que realizam nos seus tempos livres, ou seja, atividades organizadas, que podem contribuir para o seu bem-estar pessoal e social, mas onde a participação pode não acontecer de forma efetiva dado o carácter estruturado e os objetivos deste tipo de atividades.

Quais as razões para participar e não participar?

Como referimos antes, são vários os estudantes que dizem não exercer qualquer tipo de participação, interessando conhecer as razões que os levam a não participar. Esta informação é bastante pertinente para se poder desenvolver estratégias que promovam o direito à participação.

São três as razões que as crianças mais destacam para participar: interação, socialização, diversão; aprendizagem e desenvolvimento pessoal; e interesse pela atividade e identificação com o problema ou assunto em causa (Figura 4). Segundo os participantes, o interesse cria motivação para participar.

Figura 4. Razões para participar



A razão indicada em primeiro lugar, relacionada com a interação, socialização e diversão centra-se sobretudo no bem-estar físico que a participação em atividades de desporto lhes pode trazer. Esta razão está em consonância com as experiências pessoais de participação que mais destacaram, mas afasta-se da sua conceção de participação ligada à ideia de ajudar ou de colaborar. O desejo de ajudar e de mudar algo, embora seja também uma razão notada por algumas crianças, tem pouca expressão entre os alunos do 6.º ano.

No que diz respeito às razões para não participar (Figura 5), surge destacada a vergonha/inibição, a falta de coragem, o receio de errar e os julgamentos por parte dos outros. O receio em relação aos que os outros possam pensar e dizer; a falta de confiança em si; a dificuldade em formar uma opinião, em argumentá-la e defendê-la; a falta de capacidade para receberem críticas ou opiniões contrárias à sua; a falta de coragem para defenderem os seus pontos de vista num

contexto de divergência de opiniões e o receio de cancelamento que daí possa ocorrer, são razões importantes que importa ter em consideração não só em estratégias que promovam a participação e a expressão, mas também ao nível de toda a ação educativa, desde os anos de escolaridade iniciais.

Logo de seguida, surge o não terem interesse ou vontade, o não quererem fazer nada (comodismo). A falta de interesse é mais colocada nas atividades e nas pessoas envolvidas nas mesmas do que em si próprios.

Figura 5. Razões para não participar



A falta de tempo, sobretudo devido à falta de tempo livre e à sobrecarga escolar, principalmente em momentos de avaliação, surge como terceira razão.

Outra razão diz respeito à falta de autonomia para se deslocarem sozinhos para os locais onde ocorrem as atividades, mas também a falta de oportunidades e a pouca ou inexistente informação sobre as várias iniciativas em que possam ser envolvidos.

Uma criança refere-se também à desvalorização da opinião das crianças e ao facto de perceberem que a sua participação e o seu contributo não são considerados pelos adultos: “como eu sou uma criança, acho que não vou conseguir fazer a diferença. Não nos levam a sério. Falta a oportunidade dos adultos nos ouvirem” (rapariga, 11 anos).

Breve conclusão

Referimos anteriormente que a CDC reconheceu às crianças o direito e a capacidade de se expressarem sobre assuntos que lhes dizem respeito, tendo evidenciado a importância de escutar as suas vozes e as suas opiniões. Este estudo discute as perspectivas e as experiências de crianças portuguesas sobre a participação. Da análise de dados sobressai uma conceção alargada de participação, mas que aponta sobretudo para a participação social, que se traduz em ajudar e intervir, principalmente onde há pessoas em dificuldade ou é necessária alguma mudança. É uma conceção que valoriza a ação em grupo e a interação social. A noção de participação com uma natureza mais política, seja na escola, na comunidade local ou na sociedade em geral, tem uma expressão muito diminuta entre os alunos do 6.º ano.

A conceção de participação partilhada por este grupo não é, contudo, a que está mais presente nas suas experiências quotidianas de participação, e também não é a principal razão para participar. Enquanto em termos de conceção as perspectivas das crianças se orientem para a ajuda e a colaboração, as suas experiências apontam para atividades desportivas, ligadas à ideia de bem-estar, de diversão e de socialização, sendo esta a razão que mais destacam para participar.

A participação cultural - através da frequência ou de outras formas mais ativas de relação com o cinema, as artes plásticas, a leitura, o teatro - é praticamente inexistente.

Embora seja um grupo que faz um uso frequente dos *media* e das redes sociais, os meios e as plataformas digitais estão praticamente ausentes, quer das suas conceções, quer das suas práticas de participação. No 6.º ano, percebemos que a participação relacionada com os *media* se centra nos videojogos.

As razões apontadas para a não participação ajudam a compreender os modos de participar, bem como a ausência de participação entre as crianças da amostra. Merece atenção o que é referido a propósito das razões que os impedem ou inibem de participar. Os receios, os medos, a vergonha, a inibição, a falta de coragem e a dificuldade em expressar-se por receio do que os outros possam dizer ou pensar, criam um clima nada propício à participação e à expressão. Estas

razões exigem reflexão e ação. O direito à participação só será realmente desenvolvido e alcançado quando se trabalhar com as crianças e os jovens competências de comunicação, quando forem criadas oportunidades reais para participar e quando a sua participação for efetivamente considerada. Por este trabalho percebemos que, tal como já era apontado em 2007 por Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007, p. 165), "na prática, as oportunidades e os mecanismos para a participação infantil e juvenil continuam limitadas".

No trabalho educativo que se desenvolve com esta geração, é necessário apostar num trabalho de literacia digital, que vá além dos riscos e os capacite para o uso crítico e participativo dos *media* e das tecnologias, encarando-os como meios e oportunidades para a cidadania e a participação democrática.

#### Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto "bYou – Estudo das vivências e expressões dos jovens sobre os media", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal com a referência PTDC/COM-OUT/3004/2020.

#### Referências

COMISSÃO EUROPEIA. *Estratégia da União Europeia sobre os Direitos da Criança* (2021). Disponível em:

<https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12454-Estrategia-da-UE-sobre-os-direitos-da-crianca-2021-24-pt> Data de acesso: 10 de outubro, 2023.

COMITÉ PORTUGUÊS PARA A UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (2019). Disponível em:

[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf) Data de acesso: 10 de outubro, 2023.

RIZZINI, Irene; TABAK, Jana e SAMPAIO, Eduarda. O bem-estar da criança e o direito à participação na América Latina *in* SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 4, 2018, PUC-Goiás, Goiânia, Anais (...) Por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças. Goiânia: Editora Vieira, 2019, v.4, p.853-863.



RIZZINI, Irene; THAPLIYAL, Nisha e PEREIRA, Luciléia. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, n.2, p.164-177, jul./dez. 2007.

UNIÃO EUROPEIA. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012/C 326/02). Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR> Data de acesso: 10 de outubro, 2023.

# TEMPO DO USO DE TELAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

## Análise em uma comunidade

Ana Mirelle dos Santos<sup>418</sup>  
Ana Carolina Santana Vieira<sup>419</sup>

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

### RESUMO

O período da infância é caracterizado por mudanças biológicas e psicossociais. Trata-se de um estudo transversal, descritivo e de abordagem quantitativa. Percebeu-se, a partir do teste t de *student* que comparou os dois grupos analisados, que crianças maiores de 2 anos tiveram a maior média estatística para a variável tempo de uso de tela. O aumento do tempo de exposição às mídias digitais pode estar relacionado à ampliação da exposição de riscos de crianças. O tempo de uso de telas durante a primeira infância foi maior que o recomendado.

Palavras-Chave: Tempo de tela. Desenvolvimento infantil. Infâncias.

---

<sup>418</sup> Acadêmica de Enfermagem. UFAL. Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [ana.mirelle@eenf.ufal.br](mailto:ana.mirelle@eenf.ufal.br)

<sup>419</sup> Enfermeira (UFAL), Doutora em Ciências da Saúde (UFAL). Professora da Escola de Enfermagem - UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [ana.vieira@eenf.ufal.br](mailto:ana.vieira@eenf.ufal.br)

## Introdução

O período da infância é caracterizado por mudanças biológicas e psicossociais, que são responsáveis por aprendizagens relevantes nas dimensões afetivo-social, cognitiva e motora do desenvolvimento. Nessa fase, o sistema nervoso central (SNC) experimenta contínua modificação, mielinização e organização sináptica, em que o ápice é alcançado nos primeiros 2 anos de vida, favorecendo, assim, o aprendizado. Especialmente na primeira infância, intervalo de tempo de 0 a 6 anos de idade, é preciso disponibilizar à criança relações sociais saudáveis, brincar livre e oferecer instrumentos de aprendizagem e brincadeiras (Nobre *et al.*, 2021).

O desenvolvimento infantil envolve uma série de habilidades e competências inter-relacionadas e interdependentes. As principais características dessa perspectiva são a linguagem, habilidades motoras (amplas e finas), cognição e os aspectos sociais e emocionais da criança. O desenvolvimento infantil requer condições socioeconômicas adequadas, estimulação, cuidados materno-infantis e saúde. Destacam-se semelhanças na forma como as capacidades e competências se desenvolvem, dependendo do ambiente sociocultural em que as crianças vivem (Munhoz *et al.*, 2022).

Com isso, é perceptível a importância de monitorar o crescimento e desenvolvimento das crianças para especificar estratégias de intervenção eficazes, com o objetivo de prevenir ou reduzir dificuldades futuras. Essa abordagem deve ser acompanhada pelos profissionais de saúde desde vários aspectos, incluindo fatores de risco biológicos, ambientais, maternos (incluindo aspectos da gravidez), demográficos, sociais e econômicos. Além disso, devem-se utilizar técnicas e instrumentos apropriados para avaliação do processo (Leite *et al.*, 2023).

Quando relacionada ao uso de telas por crianças, identifica-se a preocupação devido a quantidade de crianças envolvidas com a tecnologia a partir dos primeiros anos de vida, o que pode impactar negativamente no seu desenvolvimento. Estudos apontam que os efeitos negativos se apresentam no comportamento, personalidade e suscetibilidade aos sintomas de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Observa-se ainda que crianças pequenas expostas a

conteúdos televisivos adultos sem supervisão têm mais dificuldade em socializar com os seus pares na adolescência e na vida adulta. A exposição a vários tipos de telas não só causa dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, mas também aumenta os problemas de externalização em crianças de 2 a 5 anos (Gondim *et al.*, 2022).

À vista disso, o presente trabalho objetivou investigar o tempo de uso de tela e os impactos no desenvolvimento infantil de crianças do bairro Ilha de Santa Rita, localizado em Marechal Deodoro, Alagoas.

### Metodologia

Tratou-se de um estudo transversal, descritivo e de abordagem quantitativa. Optou-se por uma metodologia transversal, que tem como objetivo obter dados fidedignos que ao final da pesquisa permitem elaborar conclusões robustas e confiáveis. Investigações adicionais podem ser realizadas por meio de novas pesquisas, a partir da geração de novas hipóteses. Na pesquisa descritiva, o escopo é a descrição detalhada e organizada de um ou mais fenômenos, que além de sistematizar e padronizar os métodos de coleta, garante a qualidade dos dados necessários para estudo decorrer, o que é denominado delineamento ou desenho do estudo (Zangirolami-ramundo *et al.*, 2018).

Utilizou-se, nesta pesquisa, um questionário validado composto por 40 (quarenta) questões para verificar o tempo de tela na infância. O questionário é dividido em três partes, sendo: dados pessoais do respondente e da criança; uso dos aparelhos eletrônicos; marcos do desenvolvimento da infância e linguagem e uma questão aberta para caso haja alguma outra consideração sobre os assuntos tratados. Destaca-se que foi realizada uma adaptação no questionário no que refere-se a faixa etária, ampliando a aplicação do mesmo a crianças menores de 2 anos, enquanto o original investiga apenas a faixa etária a partir dos 2 anos de idade.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, sob o parecer: 5.836.206. A coleta de dados foi realizada na Ilha de Santa Rita, localizada no município alagoano de Marechal Deodoro, através de

visita domiciliar acompanhada do agente comunitário de saúde e de pessoas da comunidade, durante os meses de fevereiro a junho de 2023.

### Resultados

Durante a pesquisa, participaram 93 responsáveis de 106 crianças. Foi utilizado o teste t de *student* para comparar os grupos de idade  $\leq 2$  anos e  $> 2$  anos. Dessa forma, encontrou-se diferença estatística para a variável tempo de uso de tela, com valor de p (0,000552\*), em que os maiores de 2 anos tiveram a maior média (Tabela 1).

Tabela 1. Tempo do uso de telas entre crianças com até dois anos de idade e maiores de dois, usando o teste t e apresentando os valores de média, desvio padrão (DP) e p-valor.

Variável	Idade				Teste t (p-valor)
	$\leq 2$ anos		$> 2$ anos		
	Média	DP	Média	DP	
Tempo de uso de tela (minutos)	131,67	85,84	192	68,98	0,000552*

DP (desvio padrão). \* p-valor significativo para o teste t,  $p < 0,05$ .

Fonte: Autora, 2023

### Discussão

A partir do estudo, pode-se perceber que o tempo de uso de telas por crianças é maior do que o recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e Organização Mundial da Saúde (OMS), que relata que crianças até 2 anos de idade não devem ter acesso às mídias digitais. Horowitz-Kraus; Hutton (2018) afirma que há uma relação direta entre as horas de exposição às telas e a funcionalidade entre áreas cerebrais e visuais, encarregadas, respectivamente, pelo controle cognitivo e pela formação de palavras. Desse modo, bebês

expostos às telas por tempo excessivo têm maior probabilidade de atraso no desenvolvimento cognitivo (Costa *et al.*, 2021).

Assim, o aumento do tempo em frente a mídias digitais, pode estar relacionado a ampliação da exposição de riscos de crianças e adolescentes. Pesquisas mostram que o uso em excesso de telas está ligado a dificuldades sociais e relacionais; dificuldades na escola e sedentarismo; aumento da ansiedade; depressão; distúrbios alimentares, como obesidade; problemas de visão, audição e postura; lesão por esforço repetitivo (LER); distúrbios musculoesqueléticos; dor nas costas, pescoço e ombros; cyberbullying; e distúrbio do sono, como insônia e sonolência diurna excessiva. Dessa forma, esses hábitos podem causar problemas físicos, mentais e emocionais, principalmente na adolescência (Pereira *et al.*, 2022).

Em relação à repercussão do uso de telas em adolescentes, o mundo tecnológico pode influenciar o desenvolvimento da identidade, autonomia e conexão social. Cita-se, ainda, a prevalência do hábito sedentário que pode se prolongar pelas décadas futuras e ainda contribuir para danos da saúde física e mental (Costa *et al.*, 2021)

Com isso, destaca-se que crianças necessitam de conhecimentos e práticas sociais para promover o desenvolvimento cognitivo e de linguagem e o amadurecimento das habilidades socioemocionais e motoras. A interação direta com pessoas, brinquedos e objetos ajuda a desenvolver habilidades de atenção e desenvolver funções mentais, que são cruciais nos primeiros anos de vida. Portanto, as mídias digitais interferem no desenvolvimento infantil, por isso os pais e responsáveis devem estar atentos e participar desse processo (Camara *et al.*, 2020).

#### Considerações finais

Neste estudo, o tempo de uso de telas foi maior que o recomendado, o que pode causar danos à saúde de crianças. É importante impor limites no tempo para evitar as consequências negativas do uso inadequado das crianças, principalmente durante a primeira infância. É fundamental que os responsáveis estejam conscientes dos riscos,

para assim, limitar o tempo de acesso, como também estimulá-los a praticar outras atividades.

Tendo em vista as singularidades da comunidade pesquisada, estudos em outras regiões se tornam necessários para avaliar impactos diferentes dos percebidos nesta pesquisa.

#### Referências

CÂMARA, HV; PEREIRA, MLS; COUTO, GBF do; DIAS, AK; MARKUS, GWS; LOURENÇO, LK; PEREIRA, RA. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. ID on-line REVISTA DE PSICOLOGIA. [S. l.]: Lepidus Tecnologia, 30 jul. 2020. DOI 10.14295/online.v14i51.2588. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14295/online.v14i51.2588>. Acesso em: 09 set. 2023.

COSTA, IM; RIBEIRO, EGM; FERNANDES, G. de S.; LUIZ, LWS; MIRANDA, LC de; TEIXEIRA, N. de S.; SILVA, RM; CARPI, TS Impacto das Telas no Desenvolvimento Neuropsicomotor Infantil: uma revisão narrativa / Impacto das Telas no Desenvolvimento Neuropsicomotor Infantil: uma revisão narrativa. Revista Brasileira de Revisão de Saúde, [S. l.] , v. 5, pág. 21060–21071, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n5-204. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/37018>. Acesso em: 24 set. 2023.

GONDIM, E.C; HILÁRIO, JSM; PANCIERI, L; MELLO, DF de. Influências do uso de telas digitais no desenvolvimento social na primeira infância: estudo de revisão. Revista Enfermagem UERJ, [S.l.], v. 30, p. e67961, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/reuerj.2022.67961>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/67961/44750>>. Acesso em: 13 set. 2023.

LEITE, ACR de M.; DA SILVA, N.; DA SILVA, WAP; LOPES, BO; JOAQUIM, DC; NUNES, R. de M.; ALVES, AMCV. Avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil e fatores de risco de um município que integra uma universidade brasileira de cunho internacional. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR. [S. l.]: Universidade Paranaense, 10 fev. 2023. DOI 10.25110/arqsaude.v27i1.2023.9132. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25110/arqsaude.v27i1.2023.9132>. Acesso em: 24 set. 2023.

MUNHOZ, T. N. et al.. Fatores associados ao desenvolvimento infantil em crianças brasileiras: linha de base da avaliação do impacto do Programa Criança Feliz. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 38, n. 2, p. e00316920, 2022. DOI: 10.1590/0102-311X00316920. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/5CYG4C6xR5yQzbfqYsjx5zp/#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NOBRE, J. N. P. et al.. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 3, p. 1127–1136, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.00602019>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.00602019>> Acessado 20 Maio 2022

PEREIRA, Dirlene Rozária et al . O SIGNIFICADO DO USO DE TELAS ENTRE ADOLESCENTES: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS. *Ciênc. cuid. saúde*, , v. 21, e58427, 2022 . Disponível em <[http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-38612022000100215&lng=pt&nrm=iso](http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612022000100215&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 set. 2023. Epub 15-Jul-2022. <http://dx.doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v21i0.58427>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 2021.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO J, ECHEIMBERG JO, LEONE C. Research methodology topics: Cross-sectional studies. *Journal of Human Growth and Development*. São Paulo , v. 28, n. 3, p. 356–360, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.152198>. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822018000300017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822018000300017&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 set. 2023.

HOROWITZ-KRAUS, T; HUTTON, J. S. Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. *Acta Paediatrica*, v. 107, n. 4, p. 685–693, 2018. doi: 10.1111/apa.14176. Acesso em: 09 set. 2023.



# O MAL-ESTAR NA INFÂNCIA

## ou o infante digital na contemporaneidade

Yvisson Gomes dos Santos<sup>420</sup>

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital.

MODALIDADE: Comunicação de pesquisa.

### RESUMO

O presente artigo trata, em forma de apontamentos, sobre a influência ariscada da digitalização em crianças. Tal pesquisa está em andamento, na qual apresenta como hipótese a cultura do medievo do *Infante* (o que não fala), ligando-o à cultura do contemporâneo da criança que não se traduz em sua subjetividade através das relações *onlines* — dessubjetivando-a. Essa hipótese é sustentada com pesquisas sobre o adoecimento psíquico e comportamental corroboradas pelo uso excessivo de articuladores digitais, aos quais chamamos de maquinários *onlines*.

Palavras-Chave: Infâncias. Digital. Ontologia. Idiosincrasias. Risco digital.

### Introdução

Dadas as devidas proporções, teorizar sobre as Infâncias em sua pluralidade e conectá-las ao universo digital, provoca-nos duas

---

<sup>420</sup> Psicólogo (CESMAC/FEJAL), Filósofo (ICHCA/UFAL), Mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/CEDU/UFAL. É professor de Filosofia da SEDUC/AL *E-mail*: yvissongomes@hotmail.com.

questões preliminares, a saber: quando se fala em Infâncias, temos a percepção das existências históricas e sociais, bem como das psicológicas sobre a criança em sua construção ontológica (do ser criança). Localizamos na Idade Média, o “Infante” (Ariès, 1978), como aquele que não tinha enunciação ou voz (não-ser). Considerado um homúnculo (pequeno homem), não apreendia a especificidade de sujeito, mas de objeto de uma sociedade Ocidental ao qual o desconhecimento da identidade da criança era pormenorizado aos ofícios laborais e na descendência da espécie humana — regida por um código judaico-cristão como seres imaculados (ou bons selvagens pelo vértice Ilustrado de Rousseau) e fruto da monogamia pregada pela Igreja Católica Apostólica e Romana pelo menos nos idos dos séculos XI a XIV d.C.

A segunda colocação a ser feita, revela-se, já no século XXI, com o desenvolvimento das culturas digitais. Sendo a criança (ou as infâncias contemporâneas)<sup>421</sup> um substrato de conectividades binárias na organização psicossocial atreladas às redes e comunicadores *onlines*<sup>422</sup>, faz-se entrever uma plurreferencialidade de não-enunciações ao qual o maquinário eletrônico forçosamente colocou a criança de volta ao “não falar”, ou mais precisamente, o *Infante* que tenha perdido a sua subjetividade interrelacional no processo dialético de sujeito a sujeito. Nossa hipótese, ainda em desenvolvimento, faz um traslado da criança medieva à criança digital com semelhanças ontológicas e, conseqüentemente, com um empobrecimento das competências intelectivas através do escambo da “foice da lavoura” para a “foice das redes sociais ou dos teclados”<sup>423</sup>.

Deste modo, nossa aposta da duplicidade de “escambos” na contemporaneidade gera um determinado mal-estar na Infância, onde o lugar de sujeito (criança) torna-se *dessubjetivação* (Aubert, 2003;

---

<sup>421</sup> Sempre haverá Infâncias no plural e no singular, mas em sentido geral, neste texto, refere-se a infâncias como construção, algo em devir, em movimento e em transformações subjetivas, históricas e sociais.

<sup>422</sup> Maquinários e comunicadores *onlines* são sinônimos no presente texto. Eles significam desde um computador ou *notebook* até *tablets*, *smartphones*, jogos *onlines*, dentre outros.

<sup>423</sup> Termos nossos para defender a tese de uma particularidade extemporânea atualizada na contemporaneidade. Uso de figura de linguagem, preferencialmente, à metáfora.

Virilio, 1997; Tustin, 1986), colocando-o na esfera de objetificação que não permite o espaço criativo das relações comunicáveis e independentes entre um conteúdo ideativo e suas afecções (afetos), interrelacionando-se.

É de nota frisar que o presente texto se trata de uma revisão bibliográfica sobre o tema acordado e com uma metodologia em construção. Essa metodologia será projetada quando houver os dados quantitativos e qualitativos a contento para a confecção definitiva das hipóteses elencadas neste presente manuscrito, pontuamos.

Um mal-estar soberano: a criança e seu computador

Quando nos referimos ao termo mal-estar, direcionamo-nos a Sigmund Freud<sup>424</sup>. O psicanalista afirmava que as posições econômicas da libido (energia sexual) precisavam passar por um processo de sublimação para nos tornamos civilizados. Haveria a necessidade de uma repressão tanto individual, quanto social, para mantermos um contrato de cortesia. Já não somos animais instintivos porque conseguimos equilibrar as pulsões sexuais em algo socialmente aceito. A energia de autoconservação, por exemplo, nos introduziu na malha dos costumes, regras, leis, códigos e comportamentos aceitáveis para uma sociedade organizada com tais regras e costumes de aparência sapiencial.

Na descida do *caos* (desordem) ao *cosmos* (ordem) nos colocamos sobre um tecido social e ontológico preconizado aos sujeitos da razão. Devemos frisar que razão vem do grego *logos* que significa discurso racional, concatenação lógica e palavra. Do latim, *Ratio*, tendo uma modificação semanticista, ou seja: é um organismo formativo e cognitivo que possuímos quando aprendemos ou lidamos com novas experiências hermenêuticas.

Sobre a Infância, mesmo que singularizada, no medievo ela não existia como na atualidade. Esse Infante, o que não fala, passa a falar a partir do século XV d.C., por diferenças. As cores de roupas, os brinquedos e o tratamento afetivo com uma menina e um menino serão distintos. A

---

<sup>424</sup> “Podemos efetuar, gradativamente, em nossa civilização, alterações tais que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma” (Freud, 1996, p. 120).

retomada de uma Pedagogia da Infância se destaca na modernidade com Piaget<sup>425</sup>, Wallon<sup>426</sup> e Vygotsky<sup>427</sup>, bem como Freud<sup>428</sup>, dando os primeiros rascunhos de uma subjetividade imperativa à criança.

Os laços sociais são acrescidos de “mimos”, “cuidados”, “alimentos específicos”, “brinquedotecas”, “escola infantil” e a compreensão da criança, ou da infância<sup>429</sup>, como um processo de desenvolvimento corpóreo e psíquico inerente a todo o sujeito. Nasce a ideia de uma ontologia da criança — sendo essa ontologia uma agremiação dos teóricos citados acima, referindo-se às estruturas filogenéticas e ontogenéticas e, especialmente, sócio-relacionais aos quais a criança se movimenta no pêndulo da civilização ocidental.

Nas missivas expostas acima, entramos no universo que deteriora as teorias psicogenéticas, por exemplo, às teorias da cibercultura<sup>430</sup>. Nos idos nos anos 90 do século XX, esse termo tratava sobre o real dentro das virtualidades. Indo um pouco além: a virtualidade como uma produção cognitiva passível de “transgressões” ao que falávamos de “materialidade”. Essa materialidade se daria na compreensão das relações de trabalho e de afetividade. Não se pode imaginar um sujeito sem essa costura teleológica que o faz sujeito.

Podemos dizer que a “matéria” mudou para o *software* e o *hardware* em sua tentativa de colocar a criança do “escambo da foice” ao “escambo das redes onlines”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o labor de ambos é perigoso e deve ser denunciado forçosamente como a promoção de uma dessubjetivação (Aubert, 2003; Virilio, 1997; Tustin, 1986) recriada nas redes sociais.

O número de acessos de crianças às ferramentas digitais aumentou exponencialmente no Brasil. De acordo com o IBGE:

---

<sup>425</sup> PIAGET, J. A construção do real na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

<sup>426</sup> WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<sup>427</sup> VIGOTSKI, L. La imaginación y el arte en la infancia. 8ª edição. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

<sup>428</sup> FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In S. Freud. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

<sup>429</sup> Nesse sentido, a criança está localizada ontologicamente na Infância (continente e conteúdo). Mas frisamos que são momentos díspares essas terminologias na construção do pensamento ocidental. Se igualam e se distanciam, historicamente.

<sup>430</sup> LÉVY, P. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

O percentual de estudantes, de 10 anos ou mais, com acesso à internet cresceu de 86,6%, em 2018, para 88,1% em 2019, mas 4,3 milhões ainda não utilizavam o serviço, sendo a maioria alunos de escolas públicas (95,9%). Enquanto, 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso ao serviço, apenas 174 mil alunos do setor privado não tinham conexão à rede mundial de computadores (2010, p. 02, grifo nosso).

Utilizamos recursos de mídias para nos relacionarmos com o outro, tal como o *meeting*, mas nos esquecemos que existimos nesse universo *online* para não existirmos no real, no sentido de um distanciamento das esferas da realidade como mecanismo relacional entre sujeito e sujeito, vindo-se a contrapor o *online* como sujeito e maquinário, somente (sujeito e objeto). Temos a memória a nosso favor, existindo na região límbica do cérebro chamada de hipocampo, em que agrega as memórias recentes e extemporâneas. De acordo com Eiguelman (2014), Amigo (2018), Bueno (2018) e Silva (2016), o tempo de memorização estar-se escasseando. Hoje não sabemos os números de contato de celular de nossos pares, e um pouco a mais: hoje só *existimos socialmente* (Pimentel, 2004), no sentido contemporâneo das tecnologias, se tivermos redes *onlines* (Ontologia *online*).

O *Instagram* e o *Facebook*, por exemplo, nos direcionam para datas comemorativas e natalícias, aproximam-nos digitalmente dos outros sujeitos e vindo a imantar uma plêiade de comportamentos idiossincráticos nos usuários que desprivilegiam a subjetivação. Será uma *homogeneidade* de modos de ser e ver o mundo nos comportamentos dos *Youtubers*, dos influenciadores digitais e daqueles que alimentam o ideário de uma “fórmula” de se viver conectado através de uma mesma pintura ou postura hierática frente à realidade da vida?

A atuação de *Selfs* e o monólogo de uma felicidade alcantilada entre todos, fomenta uma teia ilusória e de mal-estar para a Infância, pontuamos. Aumento de casos de *bullying* cibernéticos, transtornos de ansiedade e TDAH<sup>431</sup> são discutidos na atualidade (Turbiani, 2018). O clima organizacional para a infância adentrou em uma organização *online* que migra não do “caos” ao “cosmos”, mas para o seu avesso.

---

<sup>431</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Repete-se que não somos contrários ao fluxo maquínico e civilizatório da humanidade, o meio digital é um fluxo que viria a acontecer desde o advento do cinema ou do gramofone. O que oportunamente nos inquieta, como professores, é o excesso de uso dessas redes *onlines* que admoestam à sanidade mental e comportamental de crianças em fase de aprendizado.

#### Considerações Finais

O trajeto feito no presente artigo tratou sobre a digitalização na Infância. Recorremos ao plural, Infâncias, mas sem esquecer que sua singularidade parte necessariamente do termo *criança*. Dadas as devidas proporções desta pesquisa, em andamento, nossa preocupação se endereçou a crianças que já tenham destreza com o meio virtual (10 anos ou mais).

Sabemos que toda forma de tecnologia que favoreça ao desenvolvimento da criança, deixando-a de ser “não-falante” para um ser, semanticamente, sujeito é de interesse iminente, pois somos humanos relacionais. Se as relações entre os homens mudaram nos últimos 1500 anos de história do Ocidente, privilegiamos colocar em evidência que a criança do período medieval não poderia ser a mesma do século XXI. Entretanto há um elo de “escambo”, como aventamos, que faz com que haja uma dessubjetivação cognitiva e afetiva entre os que usam das maquinarias *onlines*.

Esse texto teve como objetivo expor, mesmo em apontamentos, um mal-estar para quem lida, em sala de aula, *por exemplo*, com crianças que se aventuram a imergir no universo *online*. Pontuamos também problemas de ordem psicológica e comportamental que surgem com o excesso de uso das redes sociais — um apego a uma ordem que desumaniza ao invés de organizar as peças ontológicas da contemporaneidade.

Nota-se que falamos em Ontologia *online* como uma idiossincrasia inerente ao *modus operandi* de quem lida constantemente com “influenciadores digitais”, por exemplo. E as crianças lidam continuamente com eles, deixando-nos atentos à uma *profusão* de sintomas sociais e psíquicos que possam vir a acarretar aos decênios

subsequentes – uma hipótese a ser pesquisada dentro do escopo da presente pesquisa, a médio prazo.

No mais, não se deve aceitar passivamente os discursos do contemporâneo, em uníssono, a favor da cibercultura, mas estar atento a essas transformações das tecnologias do âmbito da realidade da criança. Fazendo uma observação que quando tratamos de realidade, entendemos como a faceta mais coerente de enunciação entre um componente ideativo vinculado ao afetivo na relação da postura dialética entre sujeito e sujeito, em detrimento de sujeito e objeto — proposição levantada nesse manuscrito no advento da digitalização através das redes sociais.

#### Referências

- AMIGO, B. M. P. et al. Diagnóstico de utilização de Redes sociais: factor de riesgo para el adolescente. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ, Guadalajara, vol.8, n.16, pp.53-72, janeiro/junho, 2018.
- ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AUBERT, N. Le culte de l'urgence. La société malade du temps. Paris: Flammarion, 2003.
- BUENO, L. A. F. Uso de mídias sociais, ansiedade e depressão: revisão integrativa e interface. 2018.
- DE SILVA JUNIOR, Evandro Sérgio et al. Depressão entre adolescentes que usam frequentemente as redes sociais: uma revisão da literatura. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 18838-1851, mar. 2022. DOI 10.34117/bjdv8n3- 224. Disponível em: <file:///C:/Users/vande/Downloads/45299-113167-1-PB.pdf> . Acesso em: set. 2023.
- EIGUELMAN, G. Reinventar a memória é preciso. In: BEIGUELMAN, G.; MAGALHÃES, A. G. (Org.). Futuros possíveis: arte, museus e arquivos digitais. São Paulo: Peirópolis/Itaú Cultural, 2014.
- FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In S. Freud. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In S. Freud. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud (vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTEL, D. Superconectados. In A. Montegu, D. Pimentel & M. Groisman, Cultura Digital: comunicación y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2004.

SILVA, T. O. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. 2016. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2016.

TURBIANE, R. Dos pés à cabeça, os problemas de saúde que a tecnologia pode causar. BBC News Brasil online. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-46559922>> Acesso em: ago. 2023.

TUSTIN, F. Le trou noir de la psyche. Paris: Seuil, 1986.

VIGOTSKI, L. La imaginación y el arte en la infancia. 8ª edição. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

VIRILIO, P. La velocidad de liberación. Buenos Aires: Manantial, 1997.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Uma revisão sobre os estudos com  
crianças pequenas e com seus  
educadores<sup>432</sup>**

*Vitor Alexandre Costa Silva<sup>433</sup>  
Charllane Synara Assis dos Santos<sup>434</sup>  
Manasséis Silvério da Silva Oliveira<sup>435</sup>*

---

<sup>432</sup> Trata-se de um recorte de uma pesquisa intitulada “Educação Infantil e tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e com seus educadores”, coordenada pelo Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, com financiamento da FAPEAL e bolsa de iniciação científica PIBIC (CNPq/FAPEAL/UFAL). O recorte aqui apresentado se trata apenas da revisão de literatura, pois estamos aguardando a finalização dos procedimentos éticos para que possa ser realizada a pesquisa com as crianças e com seus educadores.

<sup>433</sup> Graduando do curso de Pedagogia (Universidade Federal de Alagoas – UFAL), bolsista PIBIC 2022-2024, integrante do grupo de pesquisa GEPPECI (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [vitor.costa@cedu.ufal.br](mailto:vitor.costa@cedu.ufal.br)

<sup>434</sup> Pedagoga e mestranda em Educação do PPGE (Universidade Federal de Alagoas – UFAL), professora de Educação Infantil na rede Municipal de Educação de Maceió. Integrante do grupo de pesquisa GEPPECI (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil. Contato: [synany@gmail.com](mailto:synany@gmail.com)

Trabalho financiado por CNPq (Bolsa PIBIC-CNPq/FAPEAL/UFAL) e FAPEAL – Apoio  
a Pesquisas Humanidades (Processo n. E:60030.0000000161/2022)

EIXO TEMÁTICO: Tecnologias, democracia e risco digital  
MODALIDADE: Comunicação de pesquisa

#### RESUMO

O presente relatório é referente às ações do plano de trabalho intitulado “Desafios e contribuições no desenvolvimento de práticas educativas com recursos tecnológicos na Educação Infantil”, vinculado ao projeto de pesquisa “Educação Infantil e Tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e seus educadores”. O projeto tem como objetivo investigar o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitam a utilização de tecnologias digitais – tablets. Em seus objetivos específicos temos: a) analisar os processos de interação das crianças entre si e com os adultos durante os momentos de uso do tablet, e b) mapear possíveis contribuições e desafios no desenvolvimento de práticas educativas que garantem experiências com recursos tecnológicos e midiáticos em diálogo com as interações e brincadeiras como eixos do currículo da Educação Infantil. Quanto aos percursos metodológicos do projeto, o trabalho se configura como um estudo qualitativo nos moldes de uma pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir dos estudos da infância e sobre letramento digital. A pesquisa será desenvolvida com crianças pequenas e seus educadores em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Maceió, AL, em um bairro da periferia urbana. Nesta fase, serão apresentados os resultados referentes à revisão sistemática de literatura, com foco no plano de trabalho intitulado “Desafios e contribuições no desenvolvimento de práticas educativas com recursos tecnológicos na Educação Infantil”. Tal etapa se constitui como fundamental, pois nos permite mapear pesquisas, relatos e recursos tecnológicos utilizados em outras pesquisas com crianças, o que pode nos indicar possíveis caminhos para pensar o desenvolvimento de práticas educativas com tecnologias digitais na Educação Infantil, em diálogo com a brincadeira e as interações, de modo a enriquecer as experiências das crianças e contribuir com a educação de crianças pequenas em Alagoas e no Brasil, tendo em vista o fato de que ainda são escassas as pesquisas com crianças pequenas e tecnologias digitais na Educação Infantil no contexto da rede pública.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pesquisa com crianças.  
Tecnologias digitais. Práticas. Ludicidade.

---

<sup>435</sup> Pedagogo e mestrando em Educação do PPGE (Universidade Federal de Alagoas – UFAL). Integrante do grupo de pesquisa GEPPECI (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil.  
Contato: [manasearh@gmail.com](mailto:manasearh@gmail.com)

## Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Educação Infantil e tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e com seus educadores”, trata de uma proposta de investigação a respeito da maneira como as crianças se relacionam com os instrumentos tecnológicos a partir de práticas educativas que ocorrem no contexto de Educação Infantil, a partir do contato com tablets.

Parte-se do pressuposto de que, em menor ou maior grau, direta ou indiretamente, as crianças do século XXI, de modo geral, possuem algum tipo de contato com os aparatos tecnológicos e que é possível encontrar desde adultos que defendem o uso das TDIC como recurso educacional até os que condenam sua presença na vida das crianças pequenas.

A intenção é investigar o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a utilização de tecnologias digitais - tablets - com crianças de 4 a 5 anos de idade em contexto de Educação Infantil. Investigar sobre os modos pelos quais as crianças pequenas se relacionam com tecnologias digitais, bem com analisar possíveis práticas educativas permeadas pelas TDIC se torna urgente, especialmente em um contexto pandêmico que exigiu isolamento físico e as crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade não puderem frequentar as instituições educativas.

A inclusão digital é um dos elementos constitutivos de um processo mais amplo que é o processo de inclusão social. Rojo (2009) afirma que, embora o Brasil tenha dado alguns passos na perspectiva de minimizar os processos de exclusão educacional, ainda há um grande contingente de sujeitos longe de uma experiência educativa rica, significativa e de longa duração em termos de tempo de escolaridade. Para a autora, é preciso que o Brasil enfrente dois problemas para que se possa melhorar a qualidade na educação básica, a saber: desenvolver mecanismos de contenção da exclusão educacional e, ainda, tornar o percurso educacional mais significativo aos sujeitos, a partir de uma perspectiva de multiletramento e de acesso à informação e ao conhecimento.

### Metodologia

Para fins de coleta de dados, pretende-se organizar oficinas com as crianças em parceria com a professora da turma. Considerando o fato de que se trata de uma pesquisa com as crianças - e não somente sobre elas, as propostas devem envolver: a) relação de parceria e cooperação, combinados, e pertencimento entre os envolvidos; b) concepção de criança como coconstrutora de conhecimento e cultura; c) produção material e imaterial; d) o desenvolvimento de uma temática cuja organização da atividade procurava considerar os interesses e necessidades de todos os envolvidos - crianças e adultos.

Buscar formas de ouvir as crianças - e seus educadores - em pesquisas envolve, portanto, considerar suas múltiplas formas de expressão e de comunicação. Nessa perspectiva, a fala da criança é apenas um dos elementos a serem considerados como fonte de dados para pesquisa, pois a criança se expressa por meio da inteireza do seu ser, por meio da sua voz e por meio de seu corpo.

Os procedimentos metodológicos como um todo envolvem desde a realização da revisão sistemática de literatura (RSL) até a organização de oficinas com as crianças em parceria com a professora da turma. Nesta etapa da pesquisa, apresentam-se os aspectos mais específicos da RSL, pois ainda está em aguardo a validação do comitê de ética em pesquisa (CEP) para a prática em campo.

Para Alves-Mazzotti (2012, p. 28 *apud* Queiroz, 2021, p. 28), a revisão de literatura “[...] tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. A RSL desta pesquisa foi feita dentro de um espaço-tempo equivalentes ao território nacional e o período entre 2013-2023; como também levando em consideração às obras desenvolvidas por pós-graduandos da área da educação. Foram utilizados alguns critérios de exclusão como: obras de outras áreas de conhecimento, TCC's, capítulos de livros e pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental.

A RSL serviu como um meio de mapeamento bibliográfico que respondesse às questões problema (QP) que permeiam a área da

Educação Infantil em relação ao uso das TDIC, sendo elas: QP1 - como se dá a apropriação tecnológica por crianças pequenas? QP2 - Como se dá o letramento digital por crianças de 4 a 5 anos de idade? e; QP3 - o que a literatura brasileira aponta em relação aos docentes em contato com a TDIC?

A revisão de literatura foi feita em duas etapas, em duas bases de dados distintas. Na primeira etapa, a revisão foi feita na base Oasisbr, dentro de um espaço-tempo equivalente ao território nacional e o período entre 2013-2023 e utilizando combinações entre as palavras-chave: Educação Infantil, Letramento Digital, Tecnologias Digitais, Crianças e Ludicidade e consideração das obras desenvolvidas por pós-graduandos da área da educação, tornando estes os critérios de inclusão. Foram utilizados alguns critérios de exclusão como: obras de outras áreas de conhecimento, TCC's, capítulos de livros e pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental. Considerando tais elementos e critérios de inclusão e exclusão. Nesse momento, foram encontrados 4 trabalhos.

Na segunda etapa, a revisão foi feita no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – utilizando a seguinte *string* de busca: ("Educação Infantil" OR "Crianças") AND ("Tablet" OR "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" OR "Letramento Digital" OR "TDIC" OR "TIC") AND ("Ludicidade" OR "Brincar" OR "Prática"). Foi aplicado o filtro de idioma (português) e tempo (2013-2023), considerando tais elementos como critérios e de inclusão; e adotados os critérios de exclusão, a saber: obras de outras áreas de conhecimento, TCC's, capítulos de livros e pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental. Nesse momento, foram encontrados 10 trabalhos. Considerando as duas etapas, foram selecionados 14 trabalhos.

#### Fundamentação teórica e/ou discussões

Considerando o fato de que os ambientes digitais propiciam outras formas de acesso à informação, interação e criação (Takaki, 2012), compreender os processos de letramento digital de crianças, bem como mapear possíveis contribuições e desafios no desenvolvimento

de práticas educativas que garantam experiências com recursos tecnológicos e midiáticos em diálogo com as interações e as brincadeiras como eixos do currículo da Educação Infantil, constituiu-se em uma das questões fundamentais de investigação daqueles que se preocupam com a educação e com o desenvolvimento das crianças pequenas.

Pensar em uma sociedade mais inclusiva, também do ponto de vista digital, pressupõe compreender os desafios e as características das práticas de inclusão digital como forma de avançar nas discussões e perspectivas educacionais. No cenário atual, existe uma diversidade de TDIC e algumas delas agrupam muitas funções em um mesmo aparelho.

Essas TDIC podem ser adequadas para capturar informações em situação de mobilidade - tablets, celulares, dentre outros -; buscar e armazenar informações - repositórios de arquivos diversos e bibliotecas virtuais, por exemplo -; compartilhar ideias, experiências e informações - fóruns, chats e outros recursos -; construir colaborativa e cooperativamente - comunidades de aprendizagem -; dentre outras possibilidades (Saccol; Schlemmer; Barbosa, 2011).

No caso específico desta investigação, a opção pela utilização de tablets leva em consideração as características apontadas por Lanzi, Ferneda e Vidotti (2011), a saber: mobilidade, pois são materiais leves e de pequeno porte; praticidade, visto que agrega diversas funções (computador portátil, smartphone, dentre outras); facilidade, uma vez que os comandos são realizados a partir de toques na tela; diversão, pela possibilidade de assistir vídeos, realizar leituras, ouvir músicas, dentre a realização de outras atividades; diversidade de aplicativos, com funções que facilitam as tarefas a serem executadas pelos usuários, tais como: envio de mensagens, utilização das redes sociais, dentre outras tarefas.

Por fim, é importante destacar que o contexto pandêmico gerado pela Covid19 tem ampliado os debates a respeito do acesso das crianças às tecnologias digitais no contexto das instituições educacionais e/ou fora dele. Se a polêmica - deve-se ou não usar TDIC na Educação Infantil - estava centrada na defesa que alguns faziam da presença destes aparatos a partir do argumento da suposta inovação que estes

poderiam trazer ao contexto educacional e a crítica que outros faziam baseada em supostas implicações para os processos de desenvolvimento físico e crenças sobre problemas de socialização (Anjos, 2015), agora, somam-se a estes, a impossibilidade do funcionamento presencial das instituições por ocasião do cenário de isolamento. (Anjos; Francisco, 2021).

#### Considerações finais

Em síntese, a RSL realizada nesta etapa da pesquisa “Educação Infantil e tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e com seus educadores” contribuiu para responder às QP, a saber: QP1 Como se dá a apropriação tecnológica por crianças pequenas? QP2 - Como se dá o letramento digital por crianças de 4 a 5 anos de idade? QP3 - O que a literatura brasileira aponta em relação aos docentes em contato com as TDIC? Tais questões levantadas elucidam os objetivos desta investigação, sendo eles: objetivo geral - investigar o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a utilização de tecnologias digitais – *tablets* - com crianças de 4 a 5 anos de idade em contexto de Educação Infantil; e os objetivos específicos, a exemplo, analisar os processos de interação das crianças entre si e com os adultos durante os momentos de uso do *tablet* e mapear possíveis contribuições e desafios no desenvolvimento de práticas educativas que garantam experiências com recursos tecnológicos e midiáticos em diálogo com as interações e as brincadeiras como eixos do currículo da Educação Infantil.

Partindo do princípio de que é necessário aprofundar o conhecimento a respeito dos modos pelos quais as crianças se relacionam com tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil como princípio para se pensar o trabalho pedagógico, espera-se: a) contribuir com a produção de conhecimento a respeito dos usos, interesses, necessidades e interações estabelecidas pelas crianças com as TDIC e, b) Apontar contribuições e desafios no desenvolvimento de práticas educativas que garantam experiências com recursos tecnológicos e midiáticos em diálogo com as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009) como eixos do currículo da Educação Infantil.

No caso das crianças em contexto educacional, podem-se considerar dois grupos de estudantes que frequentam as escolas: os que têm maior frequência de acesso ao uso das TDIC dentro e fora do contexto educacional e um segundo grupo de crianças que, devido ao baixo nível econômico, apesar de terem nascido na era digital, possuem acesso restrito às TDIC. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011), os excluídos digitais não são desconhecedores da existência das máquinas e da internet e desejam conhecer as possibilidades de estudo, comunicação, lazer e cultura que as TDIC podem contribuir para ampliar o acesso.

A inclusão digital é, portanto, um termo que não pode ser definido apenas a partir da presença ou não das TDIC na vida de um sujeito. Está vinculada a um processo em que, mais do que aprender a usar as mídias digitais, o sujeito precisa aprender a usá-las como instrumento que possibilita a melhoria da sua qualidade de vida e do bem-comum – letramento digital.

#### Referências

- ANJOS, C. I. Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>
- ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 020/2009. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Câmara da Educação Básica. (relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa) aprovado em 11/11/2009. Brasília, 2009.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.
- LANZI, L. A. C.; FERNEDA, E.; VIDOTTI, S. A. B. G. Leitura e TICs: a hora do conto utilizando tablet. 4º. Seminário em Ciência da Informação: Ciência da Informação: ambientes e práticas na contemporaneidade. Londrina, PR, 2011.
- QUEIROZ, M. A. Infância digital: elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet. 2021. 223 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, A. M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

TAKAKI, N. H. Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.