

Organizadoras:

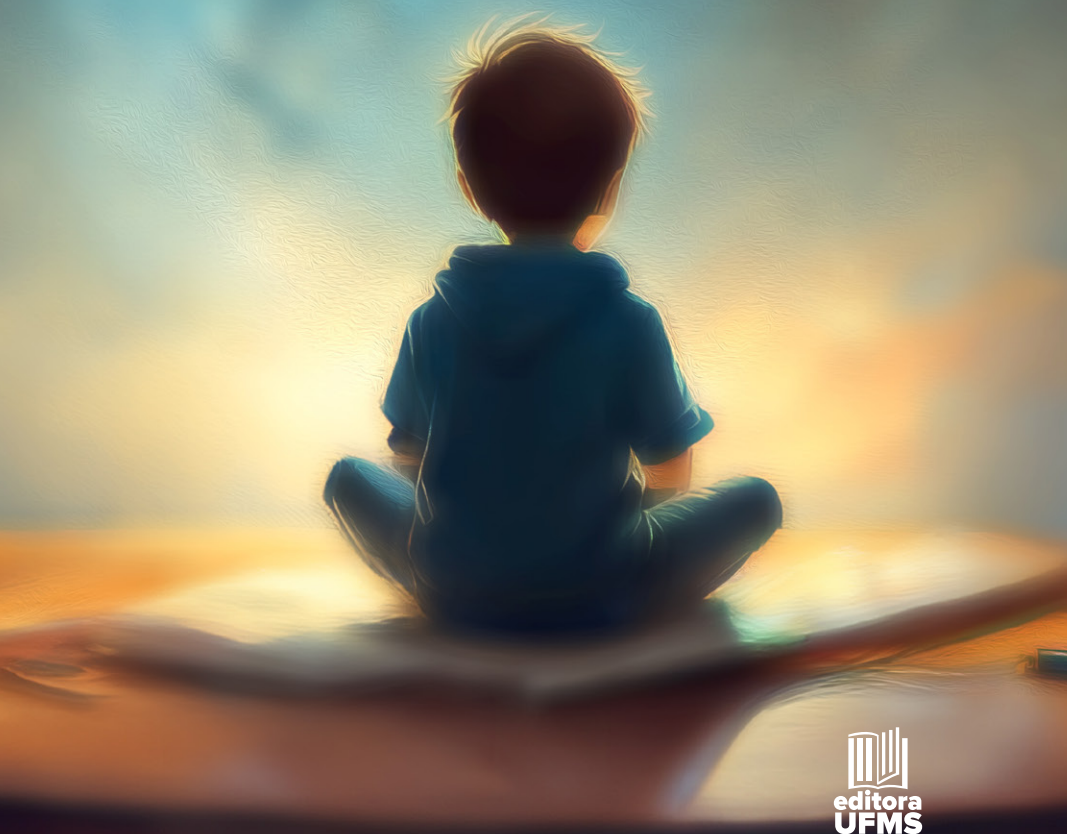
JANAÍNA NOGUEIRA MAIA CARVALHO

FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS

CAMILA FERREIRA DA SILVA

# DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA:

MÍDIAS, ESCOLA, CINEMA, LINGUAGENS  
E QUESTÕES INTERDISCIPLINARES



Organizadoras:  
JANAÍNA NOGUEIRA MAIA CARVALHO  
FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS  
CAMILA FERREIRA DA SILVA

# DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA:

MÍDIAS, ESCOLA, CINEMA, LINGUAGENS  
E QUESTÕES INTERDISCIPLINARES





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 214-COED/AGECOM/UFMS.

DE 23 DE JANEIRO DE 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

---

Diálogos com a sociologia da infância [recurso eletrônico] : mídias, escola, cinema, linguagens e questões interdisciplinares / organizadoras: Janaina Nogueira Maia Carvalho, Fernanda Victória Cruz Adegas, Camila Ferreira da Silva. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.  
322 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7613-648-4

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de crianças. 3. Sociologia Educacional. I. Carvalho, Janaina Nogueira Maia, Adegas, Fernanda Victória Cruz, Silva, Camila Ferreira da.

---

CDD (23) 372.21072

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORAS  
**Janaina Nogueira Maia Carvalho**  
**Fernanda Victória Cruz Adegas**  
**Camila Ferreira da Silva**

# **DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA:**

MÍDIAS, ESCOLA, CINEMA,  
LINGUAGENS E QUESTÕES  
INTERDISCIPLINARES

Campo Grande - MS  
2024

 **editora  
UFMS**

© das autoras:

Janaina Nogueira Maia Carvalho

Fernanda Victória Cruz Adegas

Camila Ferreira da Silva.

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica  
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

Editora associada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-85-7613-648-4

Versão digital janeiro de 2024

EDITAL AGECOM Nº 7 /2022 - SELEÇÃO DE PROPOSTAS DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS  
EM FLUXO CONTÍNUO PARA PUBLICAÇÃO PELA EDITORA UFMS

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 8

CAPÍTULO 01

**AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS: O COMEÇO DA VIDA**

Laura Simone Marim Puerta ..... 19

CAPÍTULO 02

**CRIANÇAS CIENTISTAS:  
EXPERIÊNCIAS NAS CIÊNCIAS NATURAIS**

Rogério Rodrigues Faria

Camila Aoki

Maria Rosângela Sigrist

Tatiane do Nascimento Lima..... 37

CAPÍTULO 03

**CRECHES EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EM PORTUGAL:  
ALGUMAS APROXIMAÇÕES LUSO BRASILEIRAS**

Isabela Pereira Lopes

José Jairo Vieira ..... 58

CAPÍTULO 04

**A PANDEMIA E O IMPACTO NA VIDA DAS CRIANÇAS**

Mayara Machado Oliveira

Marta Regina Brostolin ..... 86

CAPÍTULO 05

**A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA**

Ana Paula Vaz Brum

Rosana Carla G.G. Cintra

Tamyres Borges de Novais..... 109

CAPÍTULO 06

**O MARTÍRIO DOS GUARANI-KAIOWÁ EM BUSCA DO SEU TERRITÓRIO NA REGIÃO DE DOURADOS/MS**

Aparecida de Sousa dos Santos

Fátima Cristina D. F. Cunha ..... 134

CAPÍTULO 07

**A PARTICIPAÇÃO COMO DIREITO E PRINCÍPIO NORTEADOR DA PRÁTICA COM OS BEBÊS, NO CONTEXTO COLETIVO DA CRECHE**

Andréia Maria Rodrigues Abreu..... 153

CAPÍTULO 08

**A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: AÇÕES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA**

Nádia da Silva Gomes

Janaina Nogueira Maia Carvalho ..... 174

CAPÍTULO 09

**UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO”**

Helen Paola Vieira Bueno..... 203

CAPÍTULO 10

**A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO SEU UNIVERSO CULTURAL: QUANDO SE VESTE SAIA**

Janete Rosa da Fonseca ..... 220

CAPÍTULO 11

**ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES EXTENSIONISTAS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS**

Magda Barbosa da Silva

Janaina Nogueira Maia Carvalho ..... 236

CAPÍTULO 12

**EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA:  
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA**

Adiane França

Denise Silva

Rogério Vicente Ferreira.....258

CAPÍTULO 13

**ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS  
BEM PEQUENAS: CUIDADOS E DESAFIOS**

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima .....278

CAPÍTULO 14

**CRIANÇAS MUDIÁTICAS: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA  
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS NOVOS LETRAMENTOS**

Fernanda Victória Cruz Adegas

Janaína Nogueira Maia Carvalho .....299

**SOBRE AS ORGANIZADORAS** .....315

**SOBRE OS AUTORES** .....316



# APRESENTAÇÃO

Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais (SARMENTO, 1997).

Nesse excerto, Sarmento (1997) argumenta que considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Como essas culturas fazem parte dos mundos de vida das crianças, e esses mundos se caracterizam pela heterogeneidade, é preciso ter em mente que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças. É por isso que em vez de falar de uma cultura da infância, Sarmento (2007) defende que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos. Portanto, considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica.

Assim, esta obra: Diálogos com a Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e questões interdisciplinares é dedicada à apresentação de textos, com ideias contemporâneas, de pesquisadore/as que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à infância. O volume tem o propósito de difundir – para um público amplo, ligado, direta ou indiretamente, à educação, especialmente entre aqueles que não necessariamente circulam nos meios acadêmicos – o que vem sendo produzido nas universidades e grupos de pesquisa de diversos programas de pós-graduação de Mato grosso do Sul, entre outros lugares do Brasil e Portugal. Para tanto, o conjunto de contribuições dos textos aqui reu-

nidos, expressa o vigor e o desafio de se estudar a infância sob uma nova ótica: dando à criança um protagonismo inédito.

Embora originários de diferentes áreas do saber, e lançando mão de diversos recursos e temas de pesquisas, todos partem do pressuposto de que a criança é um ator ativo do seu processo de socialização. Nesse sentido, por essa razão, buscam, entre outras estratégias, não somente valorizar a fala das crianças, mas, sobretudo, compreender sua perspectiva sobre o mundo, a partir da abordagem da Sociologia da Infância. Outrossim, tais contribuições buscam, também, dialogar com temas relacionados às mídias, à escola, ao cinema, às linguagens, entre outras questões interdisciplinares.

O número permite que o/a leitor conheça as pesquisas, ora apresentadas, e busque, com isso, a compreensão da abordagem da Sociologia da Infância, como uma ciência que amplia os estudos da infância. Dessa forma, esta obra, por intermédio de textos densos e, ao mesmo tempo, acessíveis a leitores de diversos perfis, oferece uma boa oportunidade para o conhecimento das perspectivas adotadas por pesquisadore/as que têm ajudado a renovar o debate nas ciências sociais e humanas de nosso tempo. Além de um bom roteiro que oferece a ampliação do conhecimento, apresenta produções capazes de fertilizar novas investigações e instigar a adoção de práticas educacionais mais sensíveis e respeitosas às necessidades e aos direitos das crianças.

Com Manuel Jacinto Sarmiento (2013), compreendemos que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participam. Se pensarmos que a curiosidade, o abrir-se para experimentar o mundo e o desejo de viver e conhecer são atitudes importantes na construção de projetos de investigação, podemos inferir que as crianças também são pesquisadoras e, portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam.

É importante destacar que a constituição de qualquer ciência tem como base as questões referentes ao sociocultural e, por assim dizer, sofrem diferentes influências de pesquisadore/as, os/as quais defendem suas concepções de maneira peculiar. Quando se trata da Sociologia da Infância, pode-se verificar certa diversidade de olhares e constatações de diferentes contextos, os quais relatam as diferenças linguísticas, culturais e sociais, no viés da compreensão da infância.

Antes de apresentar cada texto que compõe esta coletânea, vale registrar o Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias - GEPCI/UFMS/CPAQ, o qual abarca esta obra como destaque de uma das suas atividades relevantes, bem como a organização da mesma. Ademais, lembramos que Sarmiento (2013) salienta que a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, além de ser considerada o espaço social da vida das crianças, pois nesse lugar há um encontro de culturas. Por fim, os assuntos dos textos aqui apresentados vêm sendo objeto de pautas e reflexões do grupo supracitado, bem como em aulas nos cursos de pedagogia e na pós-graduação dos mestrados e doutorados, nos quais a retórica textual seja o lugar/tempo em que a(s) criança(s)/infância(s) estão inseridas.

Vamos, agora, à apresentação dos textos:

No 1º capítulo: “As crianças e as infâncias: o começo da vida”, a autora apresenta que, no decorrer da história, a criança obteve óticas diferenciadas, assim como formas distintas de ser (des) considerada, não somente pelos adultos de seu entorno, como, também, por toda a sociedade. Isso se deve ao fato de que a criança é parte de um processo histórico, social, econômico e cultural. Em relação à infância, a criança não recebeu uma visão muito diferente da forma como foi concebida, dado que, também, teve um delineamento diversificado. A saber, com o intuito de ampliar a visibilidade dos sujeitos da primeira infância no discurso social e acadêmico é que consiste a intenção desse capítulo, a partir da análise do documentário “O começo da vida” (2016).

No 2º capítulo, intitulado “Crianças cientistas: experiências nas ciências naturais”, seus autores objetivam discutir a pesquisa com crianças a partir de iniciativas reconhecidas na área de Ciências Naturais. Dessa maneira, argumentam acerca da importância de reconhecer as crianças enquanto sujeitos socioculturais, os quais trazem sua contribuição ao debate científico e a reflexão sobre como fazer ciência, sendo uma importante estratégia de ensino-aprendizagem no Ensino de Ciências. Por fim, analisaram três modelos distintos de artigos que envolveram grupos de crianças como co autores, publicados em periódicos tradicionais na área de Ciências Naturais (AKRES et al. 2016; BLACKAWTON *et al.* 2011; SAUNDERS *et al.* 2018).

No 3º capítulo, os autores escolheram trazer o título “Creches em contexto universitário em Portugal: algumas aproximações Luso Brasileiras”, para dar visibilidade às creches em contexto universitário, as quais fazem parte da realidade portuguesa. A pesquisa aqui ilustrada resulta de Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche), realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, entre os anos de 2017 e 2018, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de investigar questões referentes à Sociologia da Infância e os Estudos da Infância, para compreender a infância presente na universidade. No decorrer dessa pesquisa, investigou-se creches universitárias no contexto português, ou seja, creches, “jardins de infância” e pré-escolas em universidades públicas portuguesas. Assim, este texto se configura como um mapeamento inicial dessas primeiras descobertas, com o propósito de aprofundar novos estudos no futuro.

No 4º capítulo “A pandemia e o impacto na vida das crianças”, as autoras apresentam uma investigação mediante os impactos causados na vida das crianças e suas múltiplas infâncias, em decorrência da pandemia da COVID-19, crise sanitária que afetou toda a sociedade, devido à

necessidade de isolamento social como uma das condições de controle do vírus. Assim, a pandemia e o impacto causado na vida das crianças trouxeram diversas consequências, o que gerou muitos questionamentos. Outrossim, cita-se que houve um aumento considerável da pobreza infantil durante o referido período, o qual distanciou, ainda mais, a infância de outros grupos geracionais, visto que são as crianças que mais sofrem com a falta dos meios básicos de sobrevivência.

“A ludicidade como ferramenta pedagógica na Educação Infantil Inclusiva” apresenta-se como o 5º capítulo, no qual as autoras abordam a concepção de criança e infância e seus percursos históricos com suas transformações perante à sociedade, resultando no reconhecimento da criança como sujeito ativo e de direitos. Assim, como a percepção social de infância avançou e houve modificações, a inclusão de crianças com deficiências em ensino comum também sofreu alterações. Diante disso, pontua-se que, hoje, existem diversas políticas que asseguram o direito delas à educação, independentemente de qualquer limitação. Logo, neste capítulo é destacado brincar como um dos direitos mais importantes das crianças.

No 6º capítulo “O martírio dos Guarani-Kaiowá em busca do seu território na região de Dourados/MS”, as autoras narram o documentário “Martírio”, produzido por Vincent Carelli, com início no ano de 1986 e término em 2016, no qual foi verificada a presença das crianças nas Aldeias da etnia Guarani-Kaiowá, suas brincadeiras, o sofrimento por estar em um ambiente hostil e de guerra pela posse da terra, bem como se existia a presença da escola no local e se seu desenvolvimento seguiu suas fases. Dessa forma, nos apresenta a aldeia Guarani Kaiowá, a qual se encontra há décadas, para não dizer séculos, em pé de guerra para defender seu território devassado, da destruição sistemática de sua cultura nas mãos da República do Brasil, que, em nome da democracia e da lei, não tem problema algum em implementar ações invasivas e genocidas contra esse povo e tantos outros.

Já no 7º capítulo, com o título “A participação como direito e princípio norteador da prática com os bebês, no contexto coletivo da creche”, a autora aborda algumas reflexões tecidas a partir de um recorte de uma pesquisa acerca da participação dos bebês, com o fito de fazer aparecer suas “vozes”, haja vista que esse grupo de crianças ainda são vistas, pelos adultos, como “sem voz”. Nessa condição, têm os seus processos de participação mais comprometidos, ainda, em virtude das limitações que lhes são impostas, dado que há uma legitimação social do uso específico da oralidade e do registro escrito, enquanto formas dominantes de participação (SOARES, 2006). Nessa perspectiva, é importante destacar que esta pesquisa tem o contexto da creche como campo empírico e trata-se de uma etnografia visual realizada com um grupo de bebês entre 3 a 18 meses e os adultos que fazem parte do cotidiano de um berçário de uma creche localizada no Norte de Portugal, a qual pressupõe a utilização das seguintes ferramentas: observações participativas; anotações em diário de campo; registro fotográfico; registro em vídeo gravação do cotidiano dos bebês.

O 8º capítulo “A Sociologia da Infância: ações e protagonismo da criança e da Infância” ilustra um recorte do projeto de pesquisa “Criança/s e Infância/s na Abordagem da Sociologia da Infância: possibilidades de novas concepções/Docentes da Educação Infantil - Aquidauana/MS”, da UFMS/CPAQ, e abrange, de forma ampla e diversificada, o campo teórico da Sociologia da Infância do tipo exploratória, pois a maior parte da pesquisa é desenvolvida por meio de estudo dirigido, levantamento bibliográfico e diálogos, possibilitando, assim, novas concepções em relação aos novos estudos proporcionados pela Sociologia da Infância. Desse modo, os estudos são realizados por intermédio de leituras com autores, críticos e teóricos atinentes ao universo escolhido. As ações extensionistas são desenvolvidas a partir da compreensão, da reflexão, do entendimento e da interpretação, junto a acadêmicos/as do Curso de Pedagogia e de crianças, por meio de atividades determinadas em planos de trabalho. Ressalta-se que as crianças vivenciam as materialidades,

juntamente com professore/as da Educação Infantil da Rede Pública do município de Aquidauana/MS.

“Uma análise do documentário 'Criança, a alma do negócio' ” é o 9º capítulo, em que a autora apresenta o documentário brasileiro intitulado “Criança, a alma do negócio”, produzido no ano de 2008, disponível na *internet* pelo *Youtube* e *Videocamp*, em língua portuguesa. O roteiro foi realizado por Estela Renner e Renata Ursaia, com direção de Estela Renner. Os argumentos do documentário foram produzidos por Estela Renner e Marcos Nisti, com produção executiva de Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo e produzido pela Maria Farinha Filmes. Possui classificação livre e tem a duração de 49 minutos. Assim, na leitura, pode-se perceber os efeitos que a mídia de massa e a publicidade têm em relação às crianças, visto que é mostrado como a indústria descobriu que elas são os melhores alvos para venda de produtos. Além de ouvi-las, o filme conversa com os pais, os quais relatam o quão influentes seus filhos são dentro de casa e como isso está ligado diretamente com as propagandas. Além disso, especialistas debatem os efeitos negativos dessa exposição.

O capítulo 10º, com o título “A inserção do adolescente no seu universo cultural: quando se veste saia”, apresenta que os estudos sobre a infância evoluíram muito e diz que o cinema configurou-se como um recurso importantíssimo para tratar questões sociais. A autora escolheu o filme, “Uma Skatista Radical”, para pontuar a importância das análises culturais que se produzem, uma vez que as reflexões aqui tecidas vêm sendo muito profundamente inspiradas pelos Estudos Culturais, o que a levou a propor as seguintes indagações: Quais corpos podem brincar em determinadas sociedades? e, Quais corpos podem ter sonhos e serem felizes? Uma skatista Radical é um filme indiano que nos brinda com cenas lindas, de um colorido encantador e uma música agradável.

No capítulo 11º “Alfabetizar Letrando: ações extensionistas com crianças dos anos iniciais em uma Escola Municipal de Aquidauana/

MS”, as autoras apresentam um recorte do Projeto de Extensão “Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e as suas linguagens da UFMS/CPAQ”, o qual ilustra a importância da alfabetização e do letramento para o domínio da leitura e da escrita. Registra, também, que alfabetizar por meio do letramento é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade, pois suscita que o ser humano se comunique, tenha acesso à informação e produza os seus conhecimentos. Dessa forma, pensar em gerir um Projeto de Extensão com a possibilidade de proporcionar saberes às crianças é, acima de tudo, lançar habilidades e competências aos acadêmicos/as de Pedagogia nesse processo.

No capítulo 12º “Educação Infantil Indígena: reflexões sobre o ensino da língua”, seus autores buscam apresentar o ensino da língua Terena para a educação infantil na Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo, a qual fica na Aldeia Indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, em Mato Grosso do Sul – MS. Tem como objetivo principal averiguar as práticas de ensino referentes ao uso da língua Terena na educação para crianças de quatro e cinco anos de idade, e verificar se a língua Terena é a língua de instrução usada com crianças indígenas desta faixa etária na escola pesquisada. Foi utilizada, também, a metodologia quantitativa para dar suporte às entrevistas realizadas com 19 pessoas, sendo nove professores, que já atuaram na educação infantil e na gestão escolar, e dez pais da comunidade, para compreender como ocorre o ensino da língua na escolarização infantil, na aldeia em questão. Os resultados deste estudo evidenciam um panorama da situação da língua indígena na comunidade e reforçam a necessidade de políticas linguísticas para a escola indígena.

O capítulo 13º, com o título: “Ética na pesquisa com crianças bem pequenas: cuidados e desafios”, emerge de um recorte de pesquisa de Mestrado, realizada com crianças de 2 a 3 anos, em uma Creche de Campo Grande, MS. Embasada na Sociologia da Infância, a pesquisa, de cunho etnográfico, com abordagem qualitativa, apresentou como objetivo investigar as produções de culturas infantis no contexto da cre-



che. Além disso, apresenta reflexões sobre a ética na investigação com crianças bem pequenas, com base nas reflexões propostas pelos autores e experiências vivenciadas durante o campo empírico, a partir das contribuições da Sociologia da Infância, que tem mobilizado ponderações em relação aos pressupostos éticos, os quais envolvem as pesquisas com crianças. Por fim, apresenta, ainda, alguns desafios do campo empírico na produção e a devolutiva às crianças após o término do campo.

O último capítulo, de número 14º, intitula-se “Crianças midiáticas: uma análise sob o viés da Sociologia da Infância e dos Novos Letramentos” e busca problematizar as relações existentes entre as crianças contemporâneas e o uso das tecnologias, no sentido de verificar suas implicações no ensino. Para isso, utiliza-se do aporte teórico da Sociologia da Infância, como meio de estudar a voz e o protagonismo infantil, e dos estudos dos Letramentos, especialmente dos Novos Letramentos. Logo, esta pesquisa de caráter bibliográfico e analítico busca trazer reflexões e novas inteligibilidades ao ensino, no âmbito de apontar como os novos comportamentos e características das crianças hodiernas impactam no trabalho docente, principalmente pelo caráter midiático presente em sua composição.

Esperamos que esta coletânea seja um apoio a profissionais da educação que atuam com a infância na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou ainda pesquisadores/as que buscam pela temática em questão. Sublinhamos a possibilidade de, por intermédio deste material, conhecerem a Sociologia da Infância, a qual inspira a pensarmos em como esse campo está para a pesquisa com/de/sobre a criança.

Ressaltamos que a criança ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, é relevante pensar que esse campo teórico, progressivamente, apresenta, de maneira expressiva nos últimos anos, novos conceitos e abordagens, as quais foram surgindo e, consequentemente, nos possibilitando reflexões culturais e sociais da infância na atualidade. Assim, a Sociologia da Infância abre um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando a infância como estrutura social.

Convidamos você leitor/a, a ler cada texto desta coletânea, e que o deleite seja de novos conhecimentos, de novas práticas pedagógicas, bem como novas concepções para: Diálogos com a Sociologia da Infância: mídias, escola, cinema, linguagens e questões interdisciplinares.

**Boa leitura!**  
**As organizadoras.**

## REFERÊNCIAS

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da Ação: Estudo Organizacional da Escola Primária. Braga*: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos . (orgs.). *Infância (In) visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.*

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB.* v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2013.

CAPÍTULO 01  
**AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS:  
O COMEÇO DA VIDA**

Laura Simone Marim Puerta

## INTRODUÇÃO

No decorrer da história, a criança obteve óticas diferenciadas, bem como formas distintas de ser (des) considerada, não somente pelos adultos de seu entorno, como, também, por toda a sociedade, uma vez que a criança é parte de um processo histórico, social, econômico e cultural. Em relação à infância, não muito diferente da forma como a criança foi concebida, também teve um delineamento diversificado.

Embora os estudos das infâncias e sobre as crianças não sejam recentes, a consideração e presença ativa delas, como protagonistas e coautoras da investigação científica, constitui-se uma tendência contemporânea, tal como sugere Cruz (2008, p. 12): “procurar captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”.

Nesse sentido, as discussões em torno da primeira infância estão, progressivamente, se tornando crescentes no cenário social e científico, de modo que esse período de vida das crianças vem conquistando considerável evidência entre os estudos e as investigações em relação às crianças (bem) pequenas (BARBOSA *et al.*, 2016).

A saber, a expressão primeira infância refere-se “aos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida” com suas etapas instáveis e representações que oscilam no tempo e no espaço (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 107). Nessa perspectiva, Gottlieb (2009) pontua que, de acordo com a cultura, há uma variável quanto ao início da primeira infância,

podendo ser considerada a partir do nascimento do bebê ou mesmo desde a vida intrauterina. A respeito do seu término, também existem variações em relação ao seu período.

Contudo, mesmo que as discussões relativas à primeira infância sejam, gradativamente, crescentes, de modo que os bebês e as crianças pequenas obtêm o reconhecimento e visibilidade, enquanto sujeitos culturais ativos e de direitos, faz-se necessária a reflexão em torno da temática que envolve esses seres e o começo de suas vidas, frente aos estudos contemporâneos. Isso ocorre, em razão de que, até bem pouco tempo, pensavam que os bebês eram seres irracionais, egocêntricos e imorais, os quais não entendiam causa e efeito, como também não conseguiam se colocar no lugar do outro, sendo considerados como tábulas rasas.

Com relação às crianças, essas eram consideradas, conforme nos apresenta Santos e Cruz (2008, p. 7), como ingênuas, inocentes, graciosas, imperfeitas e incompletas. “Sem existência social, miniatura do adulto, abstrata e universal”. Eram ainda concebidas como um ser passivo e infante, ou seja, “aquele que não fala” (CRUZ, 2008, p. 11). Ainda, quando muito pequena, a criança “não era contada” e se tivesse condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou ama, era inserida na sociedade dos adultos sem a distinção entre os mesmos (ARIÈS, 2014, p. 99).

Sendo assim, com o intuito de ampliar a visibilidade dos sujeitos da primeira infância no discurso social e acadêmico é que consiste a intenção deste ensaio, a partir da análise do documentário “O começo da vida” (2016), da produtora, diretora e roteirista Estela Renner. Tal proposta foi desencadeada por meio da segunda edição do Projeto Criança/s e Infância/s no Cinema: possibilidades de des/ver conceitos, desenvolvido por um grupo composto pela professora do Curso de Pedagogia, bem como acadêmicas da mesma licenciatura e, também, do Curso de Letras, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana – CPAQ, no ano de 2021.

À vista disso e em contribuição para a discussão, o documentário apresenta as evidências dos estudos das últimas décadas, em relação ao comportamento e desenvolvimento dos bebês e das crianças. Assim, para Cairuga (2014, p. 41) “tais estudos evidenciam bebês muito ativos, agentes de seu desenvolvimento por meio de suas capacidades sensoriais, perceptivas e psicomotoras”.

Para tanto, o diálogo discorre a respeito da perspectiva atual dos estudos sociológicos em relação à infância e à criança, dando margem para uma Sociologia da Infância na contemporaneidade.

Sendo assim, o aporte teórico que subsidiará este diálogo reflexivo é o da Sociologia da Infância que, enquanto as abordagens clássicas de socialização concebem as crianças como objetos da socialização dos adultos, a Sociologia da Infância as considera como atores do seu processo de socialização.

Ademais, grande parte das teorias de socialização concebe a criança à parte da sociedade, como algo a ser moldado e guiado por forças externas, com a finalidade de ser um membro funcional na sua totalidade (CORSARO, 2011). Desse modo, a Sociologia redescobre a infância e as crianças que “produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Desta maneira, objetivamos evidenciar o desenvolvimento das pequeníssimas crianças, bem como das crianças, com base nos estudos e avanços históricos. Outrossim, buscamos articular reflexões apoiadas nos seguintes aspectos relacionados ao protagonismo das crianças pequenas: a brincadeira e a natureza, que caracterizam as infâncias brincantes; na escuta e observação dos adultos em relação às crianças e as múltiplas descobertas realizadas por estas. Além do estabelecimento de vínculos para o enraizamento, enquanto pertencimento, afeto e acolhimento para essas crianças.

Em suma, trata-se de uma importante e potente discussão, de forma que, com este texto, pretendemos promover significativas reflexões sobre as crianças pequenas e suas infâncias. Nisso, busca-se evidenciar suas potencialidades sob um campo de estudo emergente, que não se esgota ou mesmo se limita apenas a este capítulo, mas trata-se de uma discussão inicial para outros futuros e maiores diálogos com considerações pertinentes para o cenário infantil e o campo investigativo emergentes.

## **AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS E AS INFÂNCIAS BRINCANTES**

O ponto de vista das crianças pequenas nem sempre fora considerado no contexto histórico social, de modo que, hodiernamente, destaca-se um crescente interesse pelo protagonismo das crianças pequenas, o que tem sido evidenciado nas propostas e abordagens metodológicas de muitas pesquisas contemporâneas.

À vista disso, a discussão proposta neste ensaio será permeada pelo retrato cinematográfico do documentário “O começo da vida” (2016), da produtora, diretora e roteirista Estela Renner. A referida produção nos convida a resignificar o olhar para cada criança que nasce, enaltecendo o seu protagonismo, perante a sua própria vida, escolhas e desenvolvimento. Assim, trataremos a respeito das crianças pequenas, enquanto sujeitos sociais, produtores de linguagem e de cultura, uma vez que, mesmo que ainda não se comunicam somente por meio de palavras, as crianças pequenas falam e se expressam pelos gestos, manifestações, mímicas e dentre muitas linguagens tão presentes na infância (DIAS E CAMPOS, 2015).

Afinal, as crianças “tem cem linguagens (e depois de cem, cem, cem)” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 3). Ou seja, dentre as múltiplas linguagens, estão o olhar, o sorriso, o grito, o choro,

“as do gesto, as do tom, as das entrelinhas, as da mínima expressão, as do grito, as do ritmo, as da cadência, as do inexpressível...” (FOCHI, 2015, p. 15).

É por isso que, Kishimoto (2010) afirma que

a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Dessa maneira, a contemporaneidade trouxe visibilidade social para a primeira infância e, com ela, o reconhecimento e voz no discurso social e político para as crianças, além de salvaguardar suas infâncias de direitos.

Nessa perspectiva, Belloni (2009) pontua que

as transformações relativas à infância estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas ao final do século XX: mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Doravante a criança é reconhecida como um valor em si, no presente, não mais como uma promessa para o futuro (da nação, da família): a criança é desejada, amada, protegida, consultada. (BELLONI, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, as crianças nunca estiveram ausentes do pensamento sociológico e, com a crescente ampliação dos estudos, especificamente sobre a infância, no campo das ciências humanas, deram margem para a consolidação de uma nova vertente da Sociologia da Educação, sendo ela a Sociologia da Infância.

Esse campo de estudo, enquanto um paradigma emergente, compreende que as crianças são atores sociais, os quais afetam e são



afetados pela cultura da sociedade, a qual pertencem e a infância é uma categoria geracional socialmente construída.

A Sociologia da Infância, na qualidade de um campo recente, estuda as crianças e suas múltiplas infâncias em si mesmas, ou seja, as infâncias como uma construção social e história, enquanto categoria sociológica do tipo geracional (MARTINS FILHO, 2010).

Portanto, a Sociologia da Infância considera a criança e a infância no plural, para designar as infâncias múltiplas vivenciadas nos diversos contextos, bem como os sujeitos sociais, históricos e heterogêneos, com direitos, produtores e reprodutores de cultura.

Por esta razão, é que empregamos os termos crianças e infâncias no plural. E, a esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003) contribuem que

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem. Os relacionamentos sociais e culturais das crianças são dignos de estudo por direito, as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se estender a infância. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 71).

Em relação à primeira infância, o documentário nos apresenta que “os anos iniciais de desenvolvimento de uma criança é base para toda

a sua vida”, de forma integral, em suas dimensões física e biológica, cognitiva, social, afetiva, cognitiva e lúdica (CAIRUGA, 2014, p.68).

As crianças pequenas, especialmente os bebês, possuem um ritmo acelerado de aprendizagens, de modo que interpretam, significam e comunicam por meio do corpo em seus gestos, olhares, sorrisos, choros, movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal (BARBOSA E RICHTER, 2014).

Com isso, destacamos o protagonismo das crianças pequenas, haja vista que elas

são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas [...]. Reconhecemos o que é específico da infância: o seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência da cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (KRAMER, 2007, p. 15).

Além disso, um aspecto muito presente e considerável do universo infantil e que caracteriza as infâncias é a brincadeira, de forma que, com ela, as crianças têm a possibilidade de entrar em contato com o seu entorno, se apropriando do seu contexto cultural com suas significações próprias e específicas.

A esse respeito, Barbosa e Richter (2014) asseveram que

a experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ele responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo (BARBOSA E RICHTER, 2014, p. 94).

Nesse sentido, as brincadeiras consistem em atividades relevantes da/para as infâncias, possibilitando que as crianças desenvolvam capacidades importantes como, por exemplo, a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização, por intermédio da interação.

Portanto, o brincar, enquanto atividade principal do dia a dia das crianças e produção sociocultural da sociedade humana, se relaciona com as culturas das infâncias, tendo a brincadeira, conforme Kishimoto (2010), como ferramenta de expressão, aprendizado e desenvolvimento infantil.

Assim, Horn (2014) pontua que, por meio da brincadeira, as crianças se desenvolvem, sendo o brincar uma atividade que determina o desenvolvimento infantil.

A respeito da brincadeira Oliveira *et al.* (2014) afirma que

atualmente, têm-se ampliado os estudos e pesquisas que afirmam a profícua condição que é a interação de bebês e crianças pequenas com outras crianças de idade semelhante, contrariando a ideia de que crianças muito pequenas não tinham condição de interagir com seus colegas. Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem, pois lhe possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmas e com os outros, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento e de cultura com seus pares. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 31).

Em síntese, a brincadeira é o principal veículo de aprendizagem das crianças, que subvertem os objetos em brinquedos. Elas criam, aprendem, transformam, inventam. Outro aspecto apresentado no documentário e que caracteriza as infâncias brincantes é sobre as crianças e a natureza, na qual podem explorar, apreciar e, assim, colocam em

jogo a corporeidade e se desenvolvem sob o ponto de vista ético, estético e moral, como também a empatia. Posto que, “as crianças gostam de se sujar, de se lambuzar, de se misturar com aquilo com o que brincam, no caso, os elementos do mundo natural” (TIRIBA, 2018, p. 70).

Ou seja, as crianças pequenas são seres da cultura e, ao mesmo tempo, da natureza, que descobrem o mundo quando têm acesso ao mundo natural e às brincadeiras livres, criativas, inventivas, com ambientes acolhedores e com estímulos (TIRIBA, 2018). Para tanto, é preciso possibilitar oportunidades às crianças pequenas de brincar na e com a natureza, de modo a ampliarem suas aprendizagens e descobertas em suas infâncias.

## **ESCUATA, OBSERVAÇÃO E AS MÚLTIPLAS DESCOBERTAS**

Outro convite que o documentário realiza é em torno da reflexão sobre a importância, quanto às questões, como a escuta, a observação dos adultos em relação às crianças e à multiplicidade de descobertas realizadas pelos pequenos. Isso ocorre, visto que as crianças devem ser consideradas enquanto seres únicos e na sua individualidade como “pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida em suas necessidades específicas” (CRUZ, 2008, p. 12).

Nessa disponibilidade em ouvir, ao nos referirmos aos bebês e às crianças pequenas, “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” que necessitam de serem apreendidas (ROCHA, 2008, p. 45).

Nesse sentido, a escuta pelo adulto é justificada pelo reconhecimento das crianças, enquanto agentes sociais, competentes para a ação, para a comunicação e troca cultural (ROCHA, 2008). Para Cruz (2008, p. 13) essa escuta se fundamenta pelo fato de que “buscar for-

mas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. Não se trata apenas de uma percepção auditiva ou captura de informação, mas algo além, no sentido de compreender a comunicação estabelecida pelo outro (ROCHA, 2008).

Ainda a esse respeito, outro ponto a ser considerado é o fato de que “as crianças estão acostumadas a não serem ouvidas ou a serem admiradas sem nunca serem levadas a sério” (TONUCCI, 2005, p. 19). É por isso que, o olhar direcionado às crianças para uma observação atenta e presente é muito importante para o seu desenvolvimento, pois essa conexão traz contribuições afetivas além de resgatar o encantamento do adulto pelo mundo e as coisas.

Ao observar as crianças “é preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado é imperioso” (OSTETTO, 2015, p. 205).

Quanto às múltiplas descobertas, Cairuga (2014) pontua que a criança é

alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida, uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus pensamentos. (CAIRUGA, 2014, p. 42).

Assim, a criança pequena é alguém que experimenta o mundo a partir das possibilidades a ela oferecidas, realizando descobertas que culminam em desenvolvimento e aprendizagens. Para tanto, numa perspectiva histórico, social e cultural, as crianças são protagonistas e ativas em suas ações e descobertas, ou seja,

são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. (CORSARO, 2011, p. 15, 19).

Desta forma, as crianças possuem múltiplas linguagens, as quais demonstram o quanto elas atuam em seu contexto, realizando infinitas descobertas e se posicionando diante de suas vontades, como também o quanto elas não são seres passivos, como, equivocadamente, acreditava-se.

Deste modo, conforme Oliveira *et al.* (2014, p. 41), é importante garantir experiências às crianças que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Ou seja, é preciso incentivar a criatividade e o processo criativo das crianças, aguçando-as, cabendo aos adultos oferecer contextos interessantes e instigantes para a ocorrência deste processo.

## OS VÍNCULOS

Os vínculos desenvolvidos na primeira infância se constituem como as bases emocionais do ser humano, uma vez que essas são fundadas no começo da vida, entre as primeiras interações afetivas do bebê (CAIRUGA, 2014). Desta maneira, fazendo referência ao docu-

mentário, salientamos a importância do estabelecimento dos vínculos afetivos dos responsáveis e/ou cuidadores com os bebês e as crianças pequenas.

A saber, Ortiz e Carvalho (2012) destacam que a psicanálise denomina função materna que

não é o papel exercido unicamente pela mãe, mas uma função simbólica exercida pelo adulto que dela se ocupa, que com ela fala, para ela olha e dá significados às suas ações e reações, nomeando-as. O bebê precisa dessa voz, desse olhar, desse corpo que o segura e acolhe, sendo, cada uma dessas ações, elementos estruturantes em um complexo processo. (ORTIZ E CARVALHO, 2012, p. 35).

Dessa forma, por essa relevância em relação à afetividade e ao estabelecimento de vínculos desde às primeiras interações com os bebês e as crianças pequenas para com os adultos de referência, destacamos que

as crianças desta fase estão se constituindo subjetivamente e possuem formas específicas de se apropriar do mundo e da realidade que as cerca. São ávidas exploradoras e inicialmente fazem isso através da ação física, sugando, tocando, apertando, cheirando, mordendo, engatinhando e experimentando diferentes sensações. Posteriormente e em complementaridade à ação física, desenvolvem a ação simbólica, imitando, brincando, desenhando, imaginando... Necessitam de um adulto especialmente capacitado [...] mas principalmente e primordialmente, conhecedor da necessidade vital de afeto, atenção, empatia e interação que as crianças precisam [...] (CAIRUGA, CASTRO E COSTA, 2014, p. 10).

Sendo assim, o documentário retrata a necessidade das crianças de terem afeto, de serem vistas e ouvidas para que se desenvolvam, de forma saudável e satisfatória, com os vínculos estabelecidos e estrutu-

rados. Nisso, Oliveira *et al.* (2014) contribui, afirmando que

Nessa direção, compreende-se que, desde o nascimento, o bebê é capaz de interagir e se comunicar com parceiros mais próximos como pais, irmãos, avós e professores. Além disso, podem desenvolver, nesse processo, sua afetividade, motricidade, linguagem, cognição e um sentido de si como pessoa única, mas historicamente marcada. (OLIVEIRA *et al.*,2014, p. 31).

Nesta perspectiva, as autoras ainda salientam a importância do estabelecimento de um vínculo significativo entre os adultos responsáveis e as crianças, sendo essas vistas e consideradas como sujeitos ativos, criativos, com desejos, inteligentes, capazes e que falam a partir do seu lugar de referência (OLIVEIRA *et al.*,2014, p. 133).

O documentário também enfatiza a importância do enraizamento da criança à sua comunidade, no intuito de se sentir pertencente ao mundo apresentado pelo adulto, assim como ao receber ajuda do indivíduo experiente para fazer parte dele (ORTIZ E CARVALHO, 2012). Em relação a esse pertencimento, corresponde à consideração da criança enquanto cidadã, com direitos e nacionalidade. Quanto ao acolhimento, caracteriza-se no atendimento às necessidades das crianças, oferecendo carinho, transmitindo e garantindo segurança (ORTIZ E CARVALHO, 2012).

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013. p. 28-29).



Ademais, para o autor, acolher as crianças é reservar tempo e espaço para que suas histórias sejam desenvolvidas com calma, ou seja, considerando as especificidades de cada ser em suas individualidades únicas (STACCIOLI, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Quando mudamos o começo da história, mudamos a história toda, para melhor!” É com esta reflexão, apresentada no documentário, que encerramos o diálogo estabelecido. Numa perspectiva em que o olhar direcionado às crianças pequenas e suas infâncias continuem sendo redirecionados, evidenciando novas formas de conceituá-las, superando compreensões apenas evolutivas e equivocadas. Assim, destaca-se que considerar a primeira infância é redefinir toda uma história marcada por concepções em que desconsideravam as crianças e suas infâncias, anulando-as e invisibilizando-as.

Dessa maneira, as crianças adquirem espaço nos estudos, sendo consideradas a partir de suas próprias vozes, ocupando um tempo e um espaço no presente, sendo vistas numa perspectiva histórico-social-cultural, enquanto crianças do agora. Para tanto, as crianças são vistas como seres sociais, com múltiplas infâncias, com vez, voz e expressões diversas de suas linguagens. Ou seja, a história nos mostra que a primeira infância adquiriu uma importância e valorização na atualidade, a qual não existiu sempre da mesma maneira.

Deste modo, a reflexão a que o documentário propõe faz emergir questões pontuais a serem consideradas em relação aos bebês e às crianças pequenas, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento e às possibilidades garantidas aos pequenos, tendo em vista que as crianças e as infâncias passaram por muitas mudanças e diversas representações.

A saber, a partir dos crescentes estudos sobre a primeira infância e a consolidação de um novo campo da Sociologia da Educação, sendo ele a Sociologia da Infância, as crianças passam a serem consideradas enquanto sujeitos de direitos, os quais produzem e reproduzem cultura, ao mesmo tempo que interagem, agem e atuam na sociedade.

Nesse viés, a Sociologia da Infância quebra paradigmas que, por muito tempo, acompanharam as crianças e suas infâncias, garantindo e salvaguardando os seus direitos e oportunidades em sociedade. E, com isso, as crianças adquirem escuta, visibilidade e olhares direcionados para as suas necessidades e expectativas, com acolhimento e vínculos afetivos que devem ser respeitados e efetivados em suas vivências infantis.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter - Ação*, Goiânia, v. 41, n.1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. (Orgs.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Sociologia da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências sensoriais*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAIRUGA, Rosana Rego. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. (Orgs.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAIRUGA, Rosana Rego. A escuta das mães na adaptação dos bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. (Orgs.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da*

*primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Estudos RBEP- Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 96, n. 244, p. 635- 649, set./dez. 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed,1999.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, julho/ setembro, 2009, 313-336.

HORN, Maria da Graça Souza. O bebê e suas relações com o espaço. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da.(Orgs.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade, In: KRAMER, S. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Belo Horizonte, nov.de 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: [CD-ROM] *33º Reunião Anual da ANPED- Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu/MG, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.(Org.). *O Trabalho do Professor na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: Narrativa, memória, autoria. *Revista @mbienteeducação*, v. 9, n. 2, jul.-dez. São Paulo: Unicid, 2015, 202-213.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. *Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação*. São Paulo: Blucher, 2012, Coleção InterAções.

RENNER, Estela. *O começo da vida*. Brasil. Maria Farinha Filmes, 2016. (97 min).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes, 2008.

STACCIOLI, GIANFRANCO. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores, Série educação infantil em movimento).

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como Direito e Alegria*. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## CAPÍTULO 02

# **CRIANÇAS CIENTISTAS: EXPERIÊNCIAS NAS CIÊNCIAS NATURAIS**

Rogério Rodrigues Faria  
Camila Aoki  
Maria Rosângela Sigrist  
Tatiane do Nascimento Lima

### **INTRODUÇÃO**

A Ciência é uma atividade humana socialmente construída, a qual permitiu a produção de infinidade de conhecimentos, em diversos tópicos de interesse. No âmbito da Ciência Moderna, a atividade científica é profícua e presente, sobretudo nos sistemas de ciência e tecnologia, que incluem Universidades, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, Empresas, entre outras unidades acadêmicas, genericamente chamadas de Instituições Acadêmicas, ou a Academia.

O meio acadêmico é constituído, principalmente, de atores com formação específica, em diferentes níveis, os quais, pelo seu treinamento, trabalham na formulação e reprodução de práticas que constituem e caracterizam a atividade científica. Essa institucionalização acadêmica fortaleceu a própria cultura científica, porém promoveu movimentos de distanciamento da sociedade, tanto em termos de prioridades, como de interlocução de saberes. Com isso, pontua-se que esse distanciamento ou elitização do conhecimento científico não é benéfico para a sociedade como um todo. Assim, a maior aproximação com a sociedade é a base para a promoção de ciência mais justa, igualitária e inclusiva, e em sintonia com os anseios e necessidades da própria sociedade.

Uma ciência mais ampla, aberta e inclusiva prevê a colaboração na atividade científica de atores que não sejam institucionalizados como cientistas como, por exemplo, o público leigo sem formação acadêmica ou estudantes do ensino básico. Quando a estratégia de alcance inclui os estudantes, os benefícios oriundos do envolvimento precoce com a pesquisa científica são inúmeros, a saber: a atração de talentos para pesquisa científica, desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, melhorias no desempenho escolar, desenvolvimento de modelo de cidadania mais crítica e emancipatória, dentre outros.

Diante do exposto, neste capítulo, objetivamos discutir sobre pesquisa com crianças a partir de iniciativas reconhecidas na área de Ciências Naturais. Desta maneira, 1) argumentamos acerca da importância de reconhecer as crianças enquanto sujeitos socioculturais que trazem sua contribuição ao debate científico e 2) propomos refletir sobre como fazer ciência é uma importante estratégia de ensino-aprendizagem no Ensino de Ciências. Dada a lacuna nesta temática, procedemos à busca em indexadores internacionais, a fim de encontrar publicações que sejam objeto de análise. Além disso, analisamos três modelos distintos de artigos que envolveram grupos de crianças como coautores, publicados em periódicos tradicionais na área de Ciências Naturais (AKRES *et al.* 2016; BLACKAWTON *et al.* 2011; SAUNDERS *et al.* 2018). Finalmente, apresentamos dados de dois periódicos científicos especializados em publicações de trabalhos científicos de estudantes do Ensino Básico, com tutoria de cientistas: *Journal of Emerging Investigators* e *The Canadian Science Fair Journal*.

## **INCLUINDO AS CRIANÇAS NO DEBATE CIENTÍFICO**

Dentre as transformações que ocorreram nas últimas décadas, talvez a mais importante seja aquela em que a criança começa não ape-

nas a ser vista, mas também “ouvida”, sendo percebida como agente participativo da sociedade em que vive. Nesse bojo, surge a iniciativa de colocar a criança como protagonista na pesquisa científica (RODRIGUES *et al.*, 2014). Na produção científica, as crianças foram inseridas muito mais como objetos, do que como sujeitos, sendo mais observadas/avaliadas do que escutadas.

O mundo científico relaciona-se com o “mundo adulto”, de maneira que os significados e percepções das crianças sobre o mundo natural ficaram de fora da construção do debate científico (KELLET, 2005). Entretanto, a história da filosofia e da ciência nos mostra que a construção do conhecimento se deu por conta de debates e controvérsias, e não somente pelo caminho linear das ciências. Desse modo, ao inserir as crianças no debate científico, abre-se uma oportunidade de ouvir diferentes atores da sociedade, bem como valorizar a construção do conhecimento desde os anos iniciais.

Salienta-se que a participação das crianças em projetos científicos estimula a curiosidade e a autonomia e ajuda a criar um percurso individual de construção de sentido e de conhecimento (CAMPOS, 2022), sustenta sua identidade, habilidade e as subseqüentes escolhas e opções enquanto cidadãos (BIANCHI *et al.*, 2021). Contudo, as crianças são atores, geralmente, excluídos de muitos projetos de comunicação científica e, também, de decisões importantes que as afetam diretamente. Segundo Curtin (2001), os três principais impedimentos para incorporar as crianças como participantes de pesquisa são: o pesquisador assumir que as crianças são menos competentes; a desigualdade nas relações de poder na relação adulto-criança, considerando o adulto como autoridade e as diferenças de comunicação entre crianças e adultos.

A despeito disso, há de se considerar que as crianças são cientistas natos, conforme comentou Carl Sagan. Em comparação com adultos, elas são, comumente, mais dispostas a indagar, aceitar resul-



tados inesperados, revisar suas ideias e assumir que seu conhecimento é incompleto e provisório (ALDERSON, 2008). Em idade escolar, as crianças podem começar a ser pesquisadoras em seus projetos escolares cotidianos, se envolverem em pesquisas ou projetos elaborados e conduzidos por adultos ou, menos frequentemente, a pesquisa iniciada e dirigida, principalmente por crianças e jovens (ALDERSON, 2008; O'KANE, 2008). Em ambos os casos, as crianças são participantes ativos na construção e determinação de suas experiências, da vida de outras pessoas e das sociedades em que vivem (O'KANE, 2008).

Um exemplo de inclusão das crianças no debate científico é o periódico *Frontiers for Young Minds* (FYM - <https://kids.frontiersin.org>), suportado pela editora suíça Frontiers. Trata-se de uma revista que recebe artigos dos mais renomados pesquisadores em todas as áreas da ciência, na qual crianças entre 08 e a 15 anos são os revisores dos manuscritos, com o auxílio de pesquisadores sêniores. O objetivo da revista é justamente para que esse conhecimento científico gerado seja mais tangível a um grupo mais amplo da sociedade. O artigo é aceito quando, definitivamente, é entendido pelas crianças. Assim, desde 2013, o periódico já contou, até o presente momento, com 5250 crianças revisoras e 790 tutores acadêmicos.

Portanto, pontua-se que incluir as crianças no debate científico traz ganhos para toda a sociedade, seja por acrescentar um novo olhar (diferente e complementar ao olhar dos adultos), por incorporar a perspectiva e voz das crianças, por contribuir com sua experiência educacional e formação cognitiva e comportamental, e porque elas podem fazer contribuições originais e relevantes para a ciência, contribuindo para avanços importantes para a sociedade.

## O “FAZER CIÊNCIA” NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma das competências específicas das Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental é explícita em relação ao fazer ciência:

“Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” – (BRASIL, 2018, p. 324).

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), no entanto, está inserida a competência de Investigação e Compreensão, a qual pode ser mediada e potencializada pelo “*fazer ciência*”. Logo, fazer ciência não se trata de um novo paradigma ou mesmo de algum modismo, mas, sim, uma estratégia delimitada para se alcançar aprendizagem em Ciências, definido, inclusive, nas normativas brasileiras.

Por conseguinte, cita-se que a iniciação científica em sala de aula favorece o desenvolvimento das crianças em termos cognitivos (BORGES, 2008). Pavão (2008) argumenta que fazer ciência na escola é uma forma de os estudantes vivenciarem o processo de produção do conhecimento, tal qual fazem os cientistas. Uma vez que esses estudantes-cientistas estão engajados no processo, os mesmos estariam mais aptos a responder às necessidades do mundo contemporâneo. Outro argumento a favor de se fazer ciência na escola, segundo o mesmo autor, é que, naturalmente, as crianças possuem características inatas a bons pesquisadores, como a curiosidade, a criatividade e a disposição para o trabalho prático.

Dados empíricos sugerem que crianças entre 07 e 10 anos, quando submetidas a aulas investigativas, são capazes de elaborar metáforas e analogias enquanto tentam entender e discutir os dados observados (BIGOZZI; CONTI, 2002). No que diz respeito à capacidade de inferência científica, crianças entre 04 e 08 anos, submetidas a aulas investigativas, conseguem reproduzir, em suas respostas, as mesmas características que adultos, em termos de aferir probabilidade a um determinado fenômeno e na capacidade de explicação do mesmo (JOHNSTON *et al.*, 2017).

Cabe ressaltar que fazer ciência não necessariamente se trata de ter uma grande estrutura de laboratórios ou acesso à tecnologia de ponta. Trata-se de utilizar os recursos disponíveis em uma abordagem mais problematizada e investigativa, tal como fazem os cientistas na resolução de problemas (BORGES, 2008; PAVÃO, 2008). Mendonça e Justi (2013), por exemplo, ao tratarem sobre a importância entre argumentação, modelagem e explicação no desenvolvimento de habilidades científicas pelos estudantes, ressaltam que a argumentação, no ensino de ciências naturais, é uma abordagem para a superação de modelo de ciência estática transmitida como uma retórica de conclusões.

Fazer ciência, enquanto prática educativa, permite aos estudantes não somente se apropriarem das habilidades científicas, como também ser uma estratégia de aprendizagem mais dinâmica e mais contextualizada. Dessa forma, ocorre uma aproximação do universo científico ao cotidiano dos alunos, que, conseqüentemente, a longo prazo, fomentará a aproximação entre a Ciência e o Cidadão.

## **BUSCAS EM INDEXADORES CIENTÍFICOS**

A coleta de dados foi feita mediante buscas a indexadores de revistas científicas: Scopus e Web of Science até o dia 27/10/2022, via

Portal Periódico Capes ([www.periodico.capes.gov.br](http://www.periodico.capes.gov.br)). Os termos utilizados foram: “*science with kids\*children\*child*”; “*children\*child\*kids doing science*”; “*citizen science by kids*”; “*pesquisa com crianças*”; “*kid science*”; “*niños ciencia*”.

Essas buscas visaram mapear artigos, em coautoria com crianças, publicados e com acesso amplo. A busca foi mediada em formato que fosse possível assegurar que a coautoria do artigo envolvesse crianças e com temática afim das ciências naturais (química, física e biologia). Aqui, consideramos como crianças uma definição que institui a formação do cidadão, que, por sua vez, se dá no Ensino Básico na maioria dos sistemas educacionais, ou seja, de 6 a 17 anos de idade. Embora essa amplitude etária envolva também adolescentes, ressalta-se que, do ponto de vista acadêmico, tanto crianças, como adolescentes são atores pouco considerados no fazer científico, ou seja, a falta de protagonismo atinge igualmente ambos os grupos.

As buscas nos principais indexadores científicos geraram infinidade de resultados (Web of Science = 2001 artigos; Scopus= 12271 artigos), mas que, após filtragem dos resultados, somente a plataforma Scopus obteve retorno de cinco artigos, todos do Journal of Emerging Investigators (esses dados serão discutidos mais adiante). No Web of Science, apareceu somente o exemplo previamente conhecido de Blackawton *et al.* (2011). Adicionalmente, as plataformas de busca Google ([www.google.com](http://www.google.com)) e Google Acadêmico ([www.scholar.google.com](http://www.scholar.google.com)) foram utilizadas para realizar o cruzamento de referências que citaram o trabalho de Blackawton *et al.* (2011).

É provável que haja muito mais artigos com crianças como coautoras em revistas revisadas por pares. A maior dificuldade, provavelmente, seja na associação dos termos de busca para identificar essas coautorias. Quando muito, a afiliação Institucional oferece “dica” sobre isso, pois pode aparecer nome de uma escola do ensino básico, porém

não há nada que indique que se trata de criança como autora, dado que pode ser um professor ou outro acadêmico do corpo escolar.

No geral, as bases trazem dados bibliográficos como: Autores; Título; Resumo; Nome, número e série do Periódico; Palavras-chave, entre outras informações catalográficas (Figura 1) e nenhuma informação pessoal sobre o autor, como a idade. Uma proposta de aperfeiçoamento do método de pesquisa bibliográfica envolveria filtrar os dados de afiliações, que resgatem os dados oriundos de Escolas do ensino básico, em diferentes idiomas. Aditivamente, com ferramentas adicionais de Ciências de Dados, estruturar banco de dados com complementação de informações da rede mundial de computadores, com o fito de explicitar a contribuição das escolas e estudantes de ensino básico nas publicações de trabalhos acadêmicos.

### Figura 1. Exemplo do registro de buscas a partir da plataforma Web of Science via Periódico Capes.

Registro 627 de 1000

Título: Blackawton bees

**Author(s):** Blackawton, PS (Blackawton, P S); Airzee, S (Airzee, S); Allen, A (Allen, A); Baker, S (Baker, S); Berron, A (Berron, A); Blair, C (Blair, C); Churchill, M (Churchill, M); Coles, J (Coles, J); Cumming, RFJ (Cumming, R F J); Fraquell, L (Fraquell, L); Hackford, C (Hackford, C); Mellor, AH (Mellor, A Hanton); Hinchcroft, M (Hinchcroft, M); Ireland, B (Ireland, B); Jewbury, D (Jewbury, D); Lintlopina, A (Lintlopina, A); Lintlopina, GM (Lintlopina, G M); Loto, M (Loto, M); McKown, J (McKown, J); O'Toole, A (O'Toole, A); Richards, H (Richards, H); Robbins-Davey, L (Robbins-Davey, L); Robyn, S (Robyn, S); Rodwell-Lynn, H (Rodwell-Lynn, H); Schenk, D (Schenk, D); Sprnger, J (Sprnger, J); Waby, A (Waby, A); Rodwell-Lynn, T (Rodwell-Lynn, T); Strudwick, D (Strudwick, D); Loto, RB (Loto, R B)

**Fonte:** BIOLOGY LETTERS **Volume:** 7 **Edição:** 2 **Páginas:** 168-172 **DOI:** 10.1098/rbl.2010.1056 **Publicado:** APR 23 2011

**Resumo:** Background: Real science has the potential to not only amuse, but also transform the way one thinks of the world and oneself. This is because the process of science is fundamentally different from the deeply resonant, natural processes of play. Play enables humans (and other mammals) to discover (and create) relationships and patterns. When one adds rules to play, a game is created. This is science: the process of playing with rules that enables one to reveal previously unseen patterns of relationships that extend our collective understanding of nature and human nature. When thought of in this way, science education becomes a more enlightened and intuitive process of asking questions and devising games to address those questions. But, because the outcome of all game-playing is unpredictable, supporting this 'university', which is the engine of science, is critical to good science education (and indeed creative education generally). Indeed, we have learned that doing 'real' science in public spaces can stimulate tremendous interest in children and adults in understanding the processes by which we make sense of the world. The present study (on the vision of honeybees) goes even further, since it was not only performed outside my laboratory (in a Norman church in the south-west of England), but the 'games' were themselves devised in collaboration with 25 6- to 10-year-old children. They asked the questions, hypothesized the answers, designed the games (in other words, the experiments) to test those hypotheses and analysed the data. They also drew the figures (in coloured pencil) and wrote the paper. Their headteacher (Dave Strudwick) and I devised the educational programme (we call 'Lacantia'), and I trained the bees and transcribed the children's words into text (which was done with smaller groups of children at the school's local village pub). So what follows is a novel study (scientifically and conceptually) in 'kids speak' without references to past literature, which is a challenge. Although the historical context of any study is of course important, including references in this instance would be disingenuous for two reasons. First, given the way scientific data are naturally reported, the relevant information is simply inaccessible to the literate ability of 6- to 10-year-old children, and second, the true motivation for any scientific study (at least one of integrity) is one's own curiosity, which for the children was not inspired by the scientific literature, but their own observations of the world. This lack of historical, scientific context does not diminish the resulting data, scientific methodology or merit of the discovery for the scientific and non-scientific audience. On the contrary, it reveals science in its truest (most naive) form, and in this way makes explicit the commonality between science, art and indeed all creative activities.

**Principal finding:** We discovered that honeybees can use a combination of colour and spatial relationships in deciding which colour of flower to forage from. We also discovered that science is cool and fun because you get to do stuff that no one has ever done before. (Children from Blackawton)

Número de acesso: WOS:00028214100001

ID PubMed: 21177694

ISSN: 1744-9561

eISSN: 1744-957X

Fonte: Periódico Capes (acessado em 27/10/2022).

## BLACKAWTON BEES

O ponto de partida das experiências apresentadas é um artigo que chamou muita atenção no meio científico, por ter sido publicado

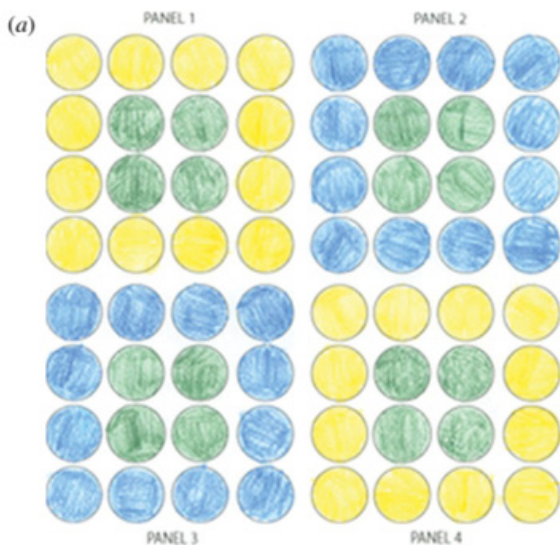
em uma prestigiada revista científica internacional de biologia,- *Biology Letters* – e ter como coautores crianças de 08 a 10 anos de idade (Blackawton *et al.* 2011). *Biology Letters* é considerada uma das 12 revistas científicas mais influentes do mundo ([www.scopus.com/sourceid/145678](http://www.scopus.com/sourceid/145678)) na área de Ciências Biológicas. Em relação ao artigo, no site da revista constam até o momento 25 citações feitas e total de 171.817 acessos; no Google Acadêmico aponta-se que esse trabalho recebeu 70 citações (consultados em novembro de 2022).

Dada a notoriedade e o reconhecimento do artigo, o que, de fato, o qualificou para chamar tanta atenção do público foi, também, a forma como ele foi escrito. Foi um trabalho científico planejado, executado, analisado e redigido pelas crianças da Blackawton Primary School, com o auxílio de um pesquisador, que também é pai de uma das crianças envolvidas. A partir de uma palestra na escola sobre neurociências, as crianças tiveram tanta curiosidade, que o Dr R. B. Lotto as instigou e propôs que algumas daquelas dúvidas poderiam ser testadas com abelhas, por exemplo. A partir desse mote, se desenrolou toda a problemática e o teste de hipóteses. Vale destacar que a linguagem da escrita é simples, gráficos foram desenhados com lápis de cor, tabelas de resultados feitas à mão (Figura 2), frases espontâneas permeiam a publicação e não há citação bibliográfica.

O artigo basicamente trata de como as abelhas podem identificar padrões espaciais e visuais para tomar decisões na procura por alimento. De acordo com o resumo do trabalho, o esforço do pesquisador foi apresentar um estudo conceitualmente e cientificamente inédito, com o discurso das crianças e sem o uso de citações e referências.

Ao analisar os artigos que citaram Blackawton *et al.* (2011), somente dois outros trabalhos são feitos em coautoria com crianças: Akres *et al.* (2016) e Saunders *et al.* (2018). Os demais utilizam as informações descobertas pelas crianças em estudos científicos, sobretudo sobre polinizadores.

Figura 2. Dados confeccionados (figura e tabela) a partir de experimentos com aprendizagem de abelhas.



(b)

		MIDDLE SURROUND		
		Green	Yellow	Blue
BEE'S	O	3	4	23
	Y	4	11	5
	B/Y	0	21	0
	B/O	12	0	8
	B	15	1	3
TOTAL		34	37	39
TOTAL		76		

Fonte: (Blackawton et al. 2011).

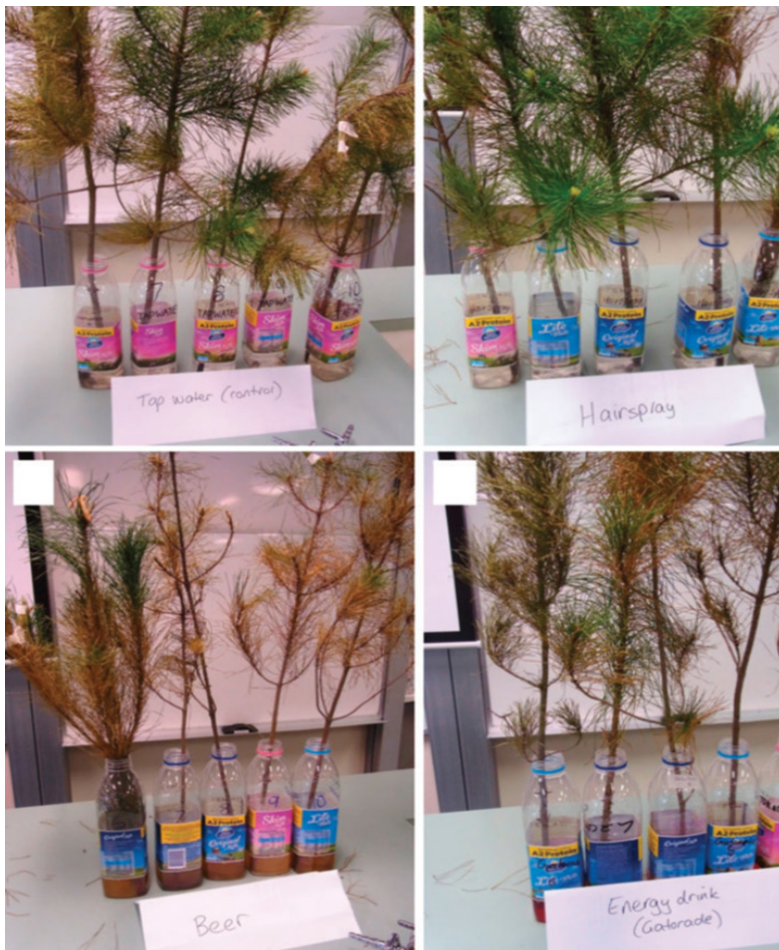
## THE CHRISTMAS TREE PROJECT: COMPARING THE EFFECTS OF FIVE TREATMENTS ON THE HEALTH OF CUT CHRISTMAS TREES (*PINUS RADIATA*, PINACEAE)

O periódico *Australian Journal of Botany* também é tradicional veículo de publicação na área de Ciências Biológicas, destinado a estudos, sobretudo à Biologia Vegetal, ou seja, também é uma exceção em publicar artigos, nos quais crianças são autoras ou coautoras. Akres *et al.* (2016) é artigo oriundo de iniciativa da Editora científica australiana CSIRO, que propunha a aproximação de pesquisadores e professores para levar pesquisa de ponta para as salas de aula. O formato desse artigo é diferente do Blackawton *et al.* (2011), haja vista que é artigo científico no formato tradicional, pois utiliza as ferramentas estatísticas e de processamento de dados usuais em Ciências Biológicas. Também, tratam-se de alunos do equivalente ao Ensino Fundamental II Brasileiro (7º ano na Austrália).

No artigo os autores mencionam que tiveram auxílio da professora e das cientistas, dos revisores e do editor do periódico. Assim, o que eles buscaram solucionar nesse trabalho era como preservar, após corte e transplante em vaso, uma espécie de pinheiro típico da Austrália e Nova Zelândia (*Pinus radiata*), utilizado como árvore de natal nas festividades de final de ano. Desse modo, os alunos escolheram materiais do próprio cotidiano e relacionados com as festividades natalinas como cerveja, spray de cabelo, energético, água de torneira e água fervida (Figura 3). Ao final, observaram que o spray de cabelo foi muito eficiente na conservação desse pinheiro de natal após o seu corte. Embora em linguagem mais simples que o usual, o artigo tem estrutura de artigo formal, com uso de análises estatísticas e texto amparado por sucinta revisão bibliográfica.



**Figura 3. Imagens dos blocos de experimentos para conservação após corte de pinheiro utilizado com árvore de natal em festividades na Austrália.**

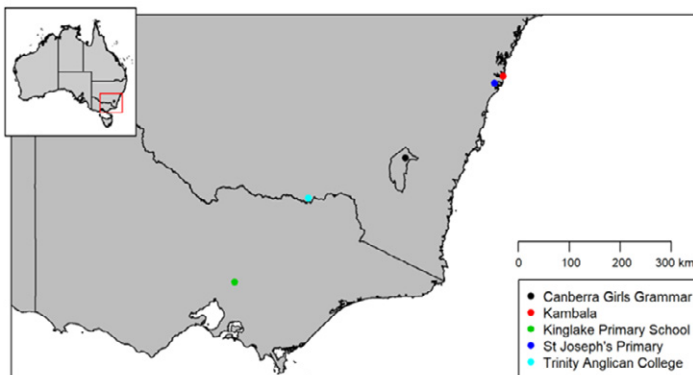


Fonte: Akres *et al.* (2016)

## CITIZEN SCIENCE IN SCHOOLS: ENGAGING STUDENTS IN RESEARCH ON URBAN HABITAT FOR POLLINATORS

Saunders *et al.* (2018) é outro artigo que cita Blackawton *et al.* (2011), portanto, também apresenta características diferentes em sua concepção e escrita na coautoria com crianças. Nesse viés, cita-se que é um artigo publicado na revista *Austral Ecology*, relevante periódico internacional da área de Ecologia, sediada na Austrália. Os resultados desse manuscrito foram elaborados a partir de projeto de extensão, o qual tinha como objetivo engajar estudantes em pesquisas científicas de alto nível, por meio da participação deles em projeto financiado pela *Ecological Society of Australia*. Nesse caso, a pesquisa não foi com estudantes da mesma escola, como nos dois anteriores. Aqui, foram selecionados estudantes de 07-17 anos de idade em cinco escolas, localizadas em diferentes tipos de ambientes de interesse dos pesquisadores no estudo de insetos polinizadores (Figura 4).

**Figura 4. Locais das amostragens correspondem a localização das escolas participantes do projeto de polinizadores urbanos, figura preparada pelos.**



Fonte: Saunders *et al.* (2018)

Neste artigo, o objetivo foi comparar a comunidade de polinizadores entre diferentes tipos de ambientes urbanos e sob diferentes tipos de cor de armadilhas. Os alunos de cada escola foram previamente treinados, com protocolos simples de coleta de dados, para que pudessem realizar as amostragens de maneira autônoma. Posteriormente, os dados foram analisados de maneira conjunta com os pesquisadores para guiar as respostas das duas perguntas, o tipo de ambiente e a coloração da armadilha. Os resultados apresentados foram produzidos pelos alunos.

Destarte, esse também foi trabalho com perfil tradicional de escrita e análise dos resultados, propiciando o contato dos estudantes e do meio escolar com a pesquisa científica feita na Universidade. Como resultado, notaram que os insetos polinizadores são registrados, em maior número, em áreas de campo aberto, mas a cor da armadilha não apresentou nenhum efeito na captura dos mesmos. Apesar do resultado biológico do estudo, o que se discute no artigo é o quão importante esse método de coparticipação entre escolas e universidades pode ser na aprendizagem dos alunos e interação com os professores, além de gerar dados e conclusões científicas a partir de uma ótica mais participativa com a sociedade.

## **THE CANADIAN SCIENCE FAIR JOURNAL**

As feiras científicas ou de ciências são estratégias adotadas mundo a fora para estimular a prática científica e engajar os estudantes no mundo científico. São elaboradas em vários formatos como, por exemplo, competições, gincanas, demonstrações, apresentações mais formais etc. Todavia, comumente, essas descobertas ou reflexões não têm uma plataforma específica apropriada para sua veiculação, como um periódico científico avaliado por pares. Felizmente, em 2018, foi

lançada a plataforma *The Canadian Science Fair Journal* (TCSFJ), um periódico científico e com revisão por pares, dedicado a publicar resultados de trabalhos científicos premiados em Feiras de Ciências, de estudantes de 06-18 anos do Canadá (<https://csfjournal.com/>). O objetivo do periódico é reforçar o protagonismo dos estudantes para o processo científico. Para demonstrar a variedade de tópicos abordados em ciências naturais, todos os artigos publicados, disponíveis até o momento, podem ser conferidos na Tabela 1.

**Tabela 1. Título dos trabalhos relacionados com Ciências Naturais publicados disponíveis até o momento na revista *The Canadian Science Fair Journal***

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Autor/Ano</b>
Fruit Flies Away!	Elaborar método de baixo custo, ambientalmente amigável e efetivo na eliminação de moscas das frutas	14	Arhen (2018)
Aquaponics	Desenvolvimento de técnica de hidroponia	14	Akpan (2020)
Go With The Glow! UV-Induced Fluorescence in Great Lakes Biota	Detecção de biofluorescência em peixes de água-doce	15	Cottrill (2019)
The Trouble with Green Crabs	História natural de um caranguejo exótico	10	Craig & Chatfield (2018)
Which Have More Bacteria in Their Noses: Dogs or Kids?	Comparação da flora bacteriana entre cães e humanos	9	Craig & Jenkins (2019)

Wiggle it, Just a Little Bit	Uso de compostagem para o plantio de canola	13-14	Desjarlais & McKay (2019)
A Novel Filtration System Using Natural Materials	Sistema de filtragem de água de baixo custo	15	Garg (2019)
Predation Pressure of Jellyfish on Larval Capelin in Northeastern Newfoundland	Predação de águas-vivas em larvas de peixes	15-16	Kee & Sharma (2020)
Assessing Human Impact on Migratory Bird Species	Efeito antrópico sobre a migração de aves	14	Kelly (2020)
From the Ground Up: The Effects of Air Pollution on Soil Health	Efeito da poluição atmosférica no solo	16	Mahapatuna (2020)
Digging Deeper into Den Sites: Impacts of Arctic Foxes and Arctic Ground Squirrels on Tundra Soils	Impacto de raposas e esquilos na composição do solo	17	Martin (2020)
Honouring Air	Efeito da chuva ácida no crescimento vegetal	11	McDonald & Houle (2018)
Oil Spill's Spell	Efeito do derramamento de óleo no crescimento das plantas	11	Racette & Desjarlais (2019)
Optimizing Plant Growth Efficiency by Strategically Combining Organic Waste	Uso de resíduos orgânicos no crescimento vegetal	14	Rahman (2019)
Worm pHun	Teste de PH para criação de minhocas	Categoria imprecisa	Rooks (2021)

Fonte: elaborado pelos autores.

Aqui, temos um modelo diferente dos que foram apresentados anteriormente de pesquisa com crianças. Esse modelo otimiza o que vem sendo trabalhado nas escolas, via Feiras de Ciências, e, após as respectivas feiras, há uma plataforma de apoio que envolve pesquisadores, editores e colaboradores, os quais auxiliam na veiculação dessa informação. Outrossim, destaca-se que a revista conta com corpo editorial nas principais grandes áreas do conhecimento. Para manter toda essa estrutura em funcionamento, a revista depende de doações e parcerias com setores públicos e privados, além de contar com trabalho voluntário de pesquisadores, designers, tradutores e comunicadores.

## **JOURNAL OF EMERGING INVESTIGATORS**

Desde 2011, a revista *Journal of Emerging Investigators* (JEI) é plataforma filantrópica a qual, além de publicar artigos científicos que têm estudantes como autores, provê, ainda, tutoria para que esses trabalhos possam ser publicados (<https://emerginginvestigators.org/>). Dessa maneira, elenca-se que a revista é mantida por colaboradores, alunos de pós-graduação, postdocs e professores dos Estados Unidos. As pesquisas, no geral, são resultados de projetos escolares, trabalhos de feiras de ciências e outros com foco em pesquisas nas áreas de ciências físicas e biológicas. Assim como no caso do periódico TCSFJ, são produções de caráter mais científico. Os artigos são processados, em estilo e estrutura, em formatos como os dos periódicos tradicionais. Nas buscas feitas pela base da Scopus, apareceram cinco artigos da JEI (Tabela 2).

**Tabela 2. Título dos trabalhos relacionados com Ciências Naturais na revista *Journal of Emerging Investigators***

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Nível escolar</b>	<b>Ano/Autor</b>
Electromagnetic Radiation From Electronics Does Affect Plant Growth	Verificar se a radiação eletromagnética de equipamentos eletrônicos afeta o crescimento vegetal.	Ensino Fundamental	Mahadevan & Young (2020)
Effects of Temperature on Hand Sanitizer Efficiency	Efeito da temperatura de armazenamento do desinfetante de mãos em sua eficiência de limpeza.	Ensino Fundamental	Molom-Ochir & Davis (2022)
Effects of Ocean Acidification on Marine Calcium Carbonate	Efeito da acidificação sobre a massa de corais e conchas compostas por carbonato de cálcio.	Ensino Fundamental	Prahalad <i>et al.</i> (2020)
The effect of wild orange essential oil on ascorbic acid decay in freshly squeezed orange juice	Uso do óleo essencial de laranja como conservante de ácido ascórbico em suco de laranja fresco.	Ensino Fundamental	Sebek & Macias (2022)
Modeling the effects of acid rain on bacterial growth	Avaliar o efeito da chuva ácida no crescimento bacteriano.	Ensino Fundamental	Shah & McCormack (2020)

Fonte: elaborado pelos autores.

No formato da JEI não aparece a idade das crianças, apenas o nível escolar que elas cursavam à época (Ensino Fundamental ou Médio), atingindo média de 300 artigos publicados ao ano.

## CONCLUSÕES

Nas áreas de ciências naturais há grande dificuldade em acessar artigos/estudos, nos quais crianças são protagonistas no desenvolvimento da pesquisa/estudo científico. Contudo, observamos que o público entre 11-17 anos, ainda assim, está melhor representado em publicações científicas, que o público abaixo dos 11 anos.

A participação das crianças em publicações científicas pode ser entendida como um processo que amplifica vozes de atores sociais que são, tradicionalmente, menos ouvidos (ou seja, pesquisadores subestimados e subutilizados), ampliam reflexões e diálogos e, conseqüentemente, ampliam o conhecimento.

Apesar da existência de plataformas voltadas à publicação de pesquisas realizadas por crianças nas Ciências Naturais, essas iniciativas ainda são isoladas e há necessidade de mais incentivos com foco no protagonismo das crianças em pesquisas e divulgação científica.

Destarte, pondera-se que o Brasil tem potencial para envolver/inserir nossas crianças/adolescentes como sujeitos ativos na pesquisa científica e capacidade de criar plataforma para publicação dos trabalhos produzidos, a exemplo do Canadá (TCSFJ) e Estados Unidos (JEI); ou mesmo a experiência suíça com a plataforma de publicação que conta crianças no corpo de revisores (FYM).



## REFERÊNCIAS

AKRES, OLYVEA. et al. The Christmas tree project: comparing the effects of five treatments on the health of cut Christmas trees (*Pinus radiata*, Pinaceae). *Australian Journal of Botany*, v. 64, p. 15–9. 2016.

ALDERSON, PRISCILA. Children as researchers. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (eds). *Research With Children: Perspectives and Practices*, Second Edition. Falmer Press/Routledge, 2008. p. 276-290.

BIANCHI, LYNNE; WHITTAKER, CHRISTINA; POOLE, AMANDA. *The 10 key issues with children's learning in primary science in England*. 29p. The University of Manchester & The Ogden Trust. 2021.

BIGOZZI, LUCIA; BIGGERI, ANNIBALE; BOSCHI, FILIPPO; CONTI, PAOLA; FIORENTINI, CARLO. Children “scientists” know the reasons why and they are “poets” too. Non-randomized controlled trial to evaluate the effectiveness of a strategy aimed at improving the learning of scientific concepts. *European Journal of Psychology of Education*, v. xvii, n. 4, p. 343-362. 2002.

BLACKAWTON PRIMARY SCHOOL et al. Blackawton bees. *Biology Letters*, v. 7, p. 168–172. 2011.

BORGES, REGINA MARIA RABELLO. 2008. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, ANTONIO CARLOS; FREITAS, DENISE DE. (org.), *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*, Edufscar, São Carlos-SP, 2008. 25-33pp.

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

CAMPOS, RITA. Including younger children in science-related issues using participatory and collaborative strategies: a pilot Project on urban biodiversity. *Journal of Science Communication*, v 21, n. 02, p. 1-16. 2022.

CURTIN, CLARE. Eliciting children's voices in qualitative research. *American Journal of Occupation Therapy*, v. 55, n.3, p. 295-302. 2001.

KELLETT, MARY. *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC, UK. 36p. 2005.

JOHNSTON, ANGIE M.; JOHNSON, SAMUEL G.B.; KOVEN, MARISSA L.; KEI, FRANK C. Little Bayesians or little Einsteins? Probability and explanatory virtue in children's inferences. *Developmental Science*, v. 20, p. e12483. 2017.

O KANE, CLAIRE. The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them. In: Christensen P, James A (eds). *Research with children: perspectives and practices*, Second Edition. Falmer Press/Routledge, 2008. p. 31p.

MENDONÇA, PAULA CRISTINA CARDOSO; JUSTI, ROSÁRIA DA SILVA. Ensino-aprendizagem de ciências e argumentação: discussões e questões atuais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n 1, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Ciências. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAVÃO, ANTONIO CARLOS. Ensinar ciências fazendo Ciência. In: PAVÃO, ANTONIO CARLOS; FREITAS, DENISE DE.. (org.), *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*, Edufscar, São Carlos-SP, 2008. p. 15-23.

RODRIGUES, SILVIA ADRIANA; BORGES, TAMMIE FLAVIE PERES; SILVA, ANAMARIA SANTANA DA. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SAUNDERS, MANU et al. Citizen science in schools: Engaging students in research on urban habitat for pollinators. *Austral Ecology*, v. 43, p. 635-642. 2018.

CAPÍTULO 03

# CRECHES EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EM PORTUGAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES LUSO BRASILEIRAS

Isabela Pereira Lopes  
José Jairo Vieira

Este capítulo apresenta dados iniciais, no sentido de dar visibilidade às creches em contexto universitário, as quais fazem parte da realidade portuguesa. Esta pesquisa resulta de Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche), realizado no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, entre os anos de 2017 e 2018, com o financiamento<sup>1</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de investigar questões referentes à Sociologia da Infância e os Estudos da Infância, a fim de compreender a infância presente na universidade. No decorrer desta pesquisa, passamos a investigar creches universitárias no contexto português. Assim, conhecemos e pesquisamos creches, “jardins de infância”<sup>2</sup> e pré-escolas em universidades públicas portuguesas. Assim, este artigo se configura como um mapeamento inicial dessas primeiras descobertas, tendo em vista aprofundar novos estudos no futuro.

---

<sup>1</sup> Financiamento CAPES Processo nº: 88881.134262/2016-01.

<sup>2</sup> Em algumas passagens estaremos chamando neste trabalho de “jardim-de-infancia”, as unidades destinadas as crianças com mais de 3 anos, assim como são chamadas em Portugal.

## INTRODUÇÃO

Qual a imagem que vem a nossas cabeças quando pensamos na palavra “universidade”? Em geral, a relacionamos ao mundo adulto, portanto um espaço de formação profissional de jovens, no Ensino Superior. Mas, algo que não pensamos, inicialmente, é que as crianças, também, fazem parte desse universo. Na realidade brasileira, elas são atendidas em hospitais universitários, ambulatórios das mais diversas especialidades. Ademais, são atendidas, também, em inúmeros outros projetos e programas de diferentes áreas e, muitas vezes, são encontradas em salas de aula com mães e pais estudantes, os quais não têm com quem deixar seus filhos e filhas.

Em algumas universidades brasileiras, elas podem estar, regularmente, matriculadas em unidades de Educação Básica. Nesses casos, elas ocupam a universidade de forma potente e reveladora, como ocorre no contexto brasileiro, que, segundo a Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, contava com 17 colégios de aplicação. Recentemente, com a Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022, mais 24 unidades foram incluídas. No contexto fluminense, temos, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), e na Universidade Federal Fluminense, o Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), ambos contam com o segmento da Educação Infantil.

Nos inquietava o fato de não ter conhecimento de creches universitárias na realidade portuguesa, já que no contexto brasileiro, até o ano de 2010, temos notícia de 26 unidades universitárias de Educação Infantil, em 19 das 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), segundo o Parecer CNE/CEB Nº 17/2010 (AQUINO, 2018).

Até que em julho de 2018, a Universidade do Minho foi procurada pelo jornalista do “Público”(jornal diário português), Samuel Sil-

va, que, na ocasião, escrevia uma matéria acerca de creches e jardins-de-infância em Portugal. Por meio do jornalista, descobrimos uma realidade, até então, desconhecida pela universidade onde era pesquisadora. A universidade me indicou para dialogar com o jornalista, dado que a minha pesquisa do doutorado era exatamente acerca de unidades de educação infantil em universidades brasileiras. As reportagens são: “Em Portugal, só duas universidades têm creche e jardim-de-infância” e “A universidade salvou Carlos de ficar sem creche para a filha”, ambas de 30 de julho de 2018.

Desde então, com a descoberta de creches, “jardins de infância” e pré-escolas em universidades públicas portuguesas, passamos a pesquisar, visitar e dialogar com essas unidades. Desse modo, este capítulo se configura como um mapeamento inicial dessas primeiras descobertas tendo em vista aprofundar novas pesquisas no futuro.

Este trabalho é inspirado nos estudos pioneiros de Marilene Dandolini Raupp, no contexto brasileiro. Para a autora, levantar a temática das unidades de educação infantil federais se viu diante de um grande desafio para a pesquisa, uma vez que, praticamente, inexistia produção específica na área. Nesse viés, sua dissertação de mestrado é denominada *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas* (2002). Os resultados de sua dissertação foram publicados na Revista *Educação & Sociedade*, o qual intitula-se: *Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas* (2004). Nesses trabalhos, Raupp demonstra as dificuldades de estudar o tema, já que, para tratar de três unidades, ela precisou contextualizar todas as unidades universitárias brasileiras, as quais, na época, foram feitas pela própria autora por intermédio de contatos telefônicos e via correio. É importante citar esse trabalho, pois serviu de inspiração para que muitos outros fossem realizados. Trabalhos anteriores a esse apresentavam exemplos pontuais e relacionados a práticas pedagógicas. Raupp

vai além, com um cunho mais político, realizando um trabalho que demonstrou as disparidades entre essas unidades federais brasileiras, o que nos inspira a ter fôlego para a mesma empreitada no contexto português.

### **CRECHES EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EM PORTUGAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Com nossas pesquisas, foi possível localizar 4 (quatro) creches e jardins de infância, em universidades públicas portuguesas: o Centro de Infância Arte e Qualidade (CIAQ), na Universidade de Aveiro; o Jardim de Infância, na Universidade de Lisboa; o Centro de Educação Pré-Escolar (CEPE), na Universidade Nova de Lisboa, a qual está localizada no *campus* da Caparica e a Creche/Jardim-de-Infância dos Serviços de Ação Social (SASUC), na Universidade de Coimbra.

**Figura 1. Onde estão as creches em contexto universitário em Portugal**



Fonte: *internet* com alterações da autora.

Como vimos no mapa, essas unidades estão localizadas nos grandes centros urbanos, onde também estão localizadas as universidades.

A tentativa para visitar as unidades começou logo após a descoberta delas e foi um processo lento e de insistência. Em uma das unidades, foram necessárias a troca de vários correios eletrônicos, com isso, vários quilômetros foram percorridos e apenas em uma das ins-

tituições descobertas não recebemos autorização para realizar a visita. Nas outras, foi possível conhecer e conversar com as gestoras de três das quatro unidades que estão em contexto universitário, atualmente em Portugal: o CIAQ, da Universidade de Aveiro, o Jardim de Infância, da Universidade de Lisboa e o CEPE, da Universidade Nova de Lisboa. Apenas a Universidade de Coimbra não foi visitada, mas, ainda assim foi, levada em consideração em nossos estudos e pesquisas.

Foi possível notar, no decorrer da pesquisa, que existia uma resistência, por parte das unidades, quando a chamávamos de creches universitárias. Diferente do contexto brasileiro, a maioria dessas unidades apenas ocupa o espaço físico nas universidades, mas não são custeadas e nem fazem parte dos organogramas das universidades.

Por este motivo, estamos afirmando que essas creches, jardins-de-infância e pré-escolas estão “na” universidade, e, portanto, não são “da” universidade. A única exceção, pelo menos em parte, nesse sentido, é o Jardim de Infância, da Universidade de Lisboa, que conta com um percentual financiado pela universidade. Em todas as quatro unidades portuguesas pesquisadas, observamos o pagamento de mensalidades, por parte das famílias, como veremos mais adiante.

Vejamos, então, uma breve contextualização de cada uma das unidades existentes, atualmente, na realidade portuguesa.

## **CENTRO DE INFÂNCIA ARTE E QUALIDADE (CIAQ) NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

O Centro de Infância Arte e Qualidade está localizado na Universidade de Aveiro. Ela foi a primeira unidade que localizamos e visitamos em nossas pesquisas. Foi fundada em 1980, por reivindicação das funcionárias do Hospital Distrital de Aveiro, o qual, hodiernamen-



te, é denominado Centro Hospitalar Baixo Vouga e que está dentro do *campus* universitário de Aveiro.

Segundo histórico do CIAQ, na década de 1980, cerca de 40 crianças eram atendidas em instalações cedidas pelo próprio hospital, mas, em 1990, o Ministério da Saúde de Portugal determinou o fim das atividades de infantários<sup>3</sup> que funcionavam em hospitais.

Assim, a Universidade de Aveiro manifesta o desejo de colaborar com a unidade. Para tanto, é assinado um protocolo entre a UA e a Cooperativa dos Funcionários da Universidade de Aveiro (COOFUA) e, com isso, o CIAQ passa a ocupar, a título de empréstimo e provisório, um edifício do *campus*. Em 1997, é assinado um contrato de comodato<sup>4</sup>, o qual demarca, novamente, essa relação de provisoriedade entre a universidade e o centro.

**Figura 2. CIAQ**



Fonte: arquivo pessoal.

<sup>3</sup> Em Portugal, o “infantário” é o nome dado ao espaço destinado ao cuidado e acompanhamento pedagógico de crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos. Dos 3 meses aos 3 anos as crianças encontram-se na creche, transitando para jardim de infância após os 3 anos de idade.

<sup>4</sup> O comodato é uma concessão gratuita.

Atualmente, o CIAQ é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em Portugal, temos a publicação do Decreto-lei 119, de 25 de fevereiro de 1983, que aprovou os Estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Esse se constitui como um fundamental instrumento para a elucidação da relação entre o Estado e as instituições privadas, no que refere-se à sua ação nas áreas da proteção social. Com isso, as IPSS's assumiram papel importante na efetivação da rede de creches e de jardins de infância, atendendo à demanda desses serviços, principalmente nas zonas urbanas com grande densidade populacional (TOMÁS, 2015, p. 11).

A instituição ocupa 2 (dois) prédios (CIAQ 1 e CIAQ 2) no mesmo *campus* e estão bem próximas uma da outra, cerca de um quilômetro, como é possível ver no mapa a seguir. No mesmo mapa, é possível localizar, ainda, o hospital que deu origem à história do CIAQ.

**Figura 3. Mapa de localização das unidades do CIAQ**



Fonte: *Google Maps*

No ano da pesquisa, em 2018, os CIAQ 1 e 2 atendiam 306 crianças, das quais 96 estavam na creche (0 a 3 anos); 110 em pré-escolar (3 a 6 anos) e 100 faziam parte do CATL (que é o Centro de Atividades de Tempos Livres). Os CATL's são espaços de ocupação de tempos livres com atividades que proporcionam a aprendizagem e divertimento, sendo destinado às crianças que frequentam o 1º e o 2º ciclo (MENDES, 2015, p. 37). No contexto brasileiro seria equivalente às atividades de contraturno oferecidas em escolas de tempo integral (CADERNO DE CAMPO, 2018).

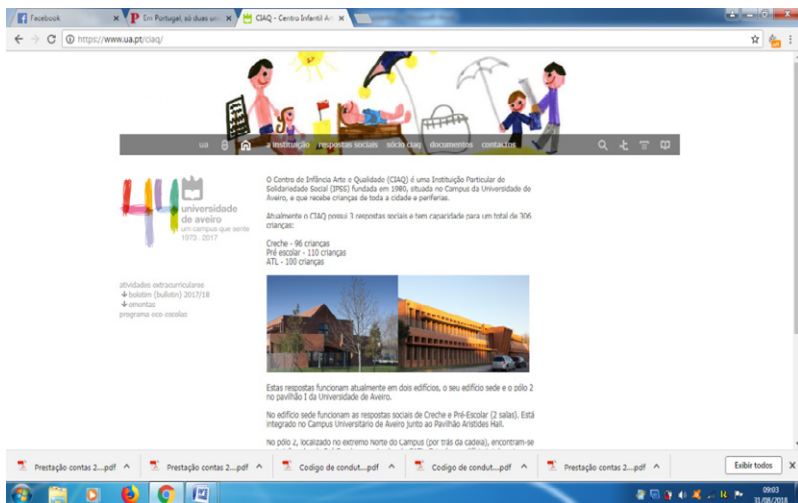
A creche do CIAQ atende dos 4 aos 36 meses, no horário das 8 às 19 horas, as quais estão divididas da seguinte forma: Berçário 1 e 2, com 12 crianças, 1 educadora e 3 auxiliares em cada uma das salas. Seu horário de saída é diferenciado, às 18h30min. Depois, temos a “Sala de aquisição de marcha” 1, 2 e 3, ou seja, crianças que estão começando a andar, com 12 crianças, e educadora, 1 auxiliar e 1 apoio, em cada uma das salas. A seguir, temos a “Sala de transição” 1 e 2, com 18 crianças, 1 educadora e 2 auxiliares, em cada sala (CADERNO DE CAMPO, 2018). No Pré-Escolar, o qual atende crianças de 3 a 6 anos, temos a chamada “Sala heterogênea” 1, 2, 3, 4 e 5, com 1 educadora e 2 auxiliares em cada sala.

Na entrevista com a presidente do CIAQ, foi possível notar que a unidade, apesar de estar nos espaços físicos da Universidade de Aveiro, é independente da universidade, já que o CIAQ paga, por exemplo, todas as contas da unidade. O financiamento do centro é feito pela Segurança Social, mas as famílias pagavam, em 2018, mensalidades que variavam entre 50 e 230 euros, dependendo dos escalões. A coparticipação familiar é determinada com base em escalões de rendimento per capita, indexados à remuneração mínima mensal garantida (RMMG), a qual é designada de salário mínimo nacional. Em 2018, esse valor é fixado em 580 euros e, em 2022, o salário é de cerca de 705 euros. O

financiamento da unidade é metade advinda das mensalidades pagas pelas famílias e a outra metade da Segurança Social. Qualquer pessoa pode ser Sócio CIAQ, o qual, em 2018, pagava cerca de 24 euros por ano e tinha direito de participar das assembléias realizadas no centro. (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Notamos, ainda, que as coordenadoras acumulam a função com a docência em sala, algo comum na realidade portuguesa. É importante dizer, também, que o CIAQ é a única unidade portuguesa que tem um site próprio, inclusive, por esse motivo, ela foi a primeira creche encontrada em nossas pesquisas. O site é o <https://www.ua.pt/ciaq/>. Eis a página inicial do site, na época da pesquisa:

**Figura 4. Site CIAQ em 2018**



O acesso para o CIAQ era feito por uma lista aberta ao público, mas a proximidade do local de residência e/ou trabalho é critério importante. Em 2018, metade das crianças do CIAQ estava ligada à Universidade de Aveiro (CADERNO DE CAMPO, 2018).

## JARDIM DE INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Seu nome é simplesmente “Jardim de Infância” e está localizado no *câmpus* da Universidade de Lisboa. Foi a segunda unidade visitada em nossas pesquisas. Ela está localizada bem próxima à saída do metrô e fica numa área central, de grande circulação de pessoas na universidade. O Jardim de Infância, da Universidade de Lisboa, tem um histórico bem interessante de criação, pois foi fundada por reivindicação das funcionárias da Cantina da Universidade, as quais ocuparam a Cantina Nova, inspiradas pelo fim da ditadura portuguesa (1974), solicitando um espaço para seus filhos e filhas na construção nova. Desse modo, a unidade foi fundada em 1975. Inicialmente, foram alocadas funcionárias da cantina para cuidar das crianças, depois foram enfermeiras e, por último, educadoras. (CADERNO DE CAMPO, 2018).

O Jardim de Infância, da Universidade de Lisboa, esteve nas instalações da Cantina Nova, da fundação até 2017, quando ocuparam um novo prédio, o qual foi oferecido pela UL.

**Figura 5. Jardim de Infânci**



Fonte: arquivo pessoal.

A unidade atende crianças de 9 meses até os 6 anos, mas, segundo a dirigente entrevistada, existe o desejo de atender uma faixa etária ainda menor (CADERNO DE CAMPO, 2018). Mas, até o momento, de acordo com o atual “Projeto Educativo da Unidade de Apoio à Infância”, a faixa etária continua a mesma desde a época da pesquisa.

O acesso para a unidade é feito por uma lista aberta ao público, com prioridade para alunos e funcionários. Enfatiza-se que a questão socioeconômica é utilizada como desempate (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Em 2018, o Jardim de Infância da Universidade de Lisboa atende 100 crianças, as quais todas as famílias pagavam mensalidade, que variavam entre 60 a 380 euros (dependendo dos escalões). Os Serviços de Ação Social (SAS) são quem gere o dinheiro. Segundo a diretora da unidade, o dinheiro dos SAS não é suficiente, sendo necessária uma contrapartida da Universidade de Lisboa (CADERNO DE CAMPO, 2018).

O horário de funcionamento da unidade, na época da pesquisa, era de 07h30min às 18h00min. Sua estrutura física é composta por salas, as quais são nomeadas por cores de “bibes”, como são chamadas as batas uniformes que são muito comuns entre crianças e professoras em Portugal. A sala dos bebês era composta por 15 crianças e 3 auxiliares; a Sala de 2 anos, até 25 crianças, 1 educadora e 2 auxiliares; e as Salas 3/4/5 anos, as quais podiam ter até 25 crianças e contavam com 1 educadora e 1 auxiliar. Toda a equipe da escola entrou por meio de Concurso Público, com exceção apenas dos funcionários da limpeza, que são terceirizados. Na época da pesquisa, em 2018, a escola estava trabalhando, por intermédio de seu Projeto Educativo em vigência, a Filosofia Hygee, que é conhecida como a filosofia de “bem-estar” e é originária da Dinamarca (CADERNO DE CAMPO, 2018).

**CENTRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (CEPE)/ INSTITUTO PARTICULAR DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL (IPDSC) NA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (CAMPUS DA CAPARICA – FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – FCT)**

O Centro de Educação Pré-Escolar (CEPE) é a mais nova creche em contexto universitário funcionando em Portugal na época da pesquisa. Foi fundada em 2 de novembro de 1999, tem, portanto, 23 anos.

Foi a terceira unidade visitada em nossas pesquisas e envolveu os riscos de um itinerário de pesquisa, já que estivemos conhecendo a unidade sem uma marcação prévia. Mas, ao chegar por lá, nossa pesquisa foi muito bem acolhida pela equipe e foi possível conhecer o espaço e realizar entrevista, com uma coordenadora que está no CEPE, desde o seu início e que acumula a função docente.

Podemos dizer que o CEPE é fruto da reivindicação de duas funcionárias que se juntaram e fizeram a proposta de uma creche para a universidade. A coordenadora fez questão de sinalizar que uma dessas funcionárias não tinha filhos na época, mas, ainda assim, participou da reivindicação de um espaço para a infância na universidade, segundo informações da coordenadora.

O espaço onde funciona o CEPE já existia e era usado para aulas da faculdade. Um arquiteto foi chamado para as adaptações. O primeiro ano de funcionamento foi autorizado apenas para atender a faixa etária de creche (4 meses a 3 anos), entretanto, já no ano seguinte, fizeram mais adaptações e passaram a atender, também, a pré-escola.

Todas as famílias que fazem parte do CEPE pagavam mensalidade, a qual variava entre 225 a 295 euros (segundo escalões). É o próprio CEPE que faz a gestão total do dinheiro. Com a mensalidade, paga-se os funcionários, a alimentação, material escolar, equipamen-

tos, avarias, reparações. Segundo a coordenadora, para não entrar no “vermelho” (nas contas) precisam ter um mínimo de 35 matrículas. Uma média de 8.000 euros por mês.

No ano que nossa pesquisa esteve visitando a unidade, em 2018, o CEPE estava realizando um Projeto Educativo, acerca da Educação Ambiental, além de existir a pretensão de montar, com a comunidade escolar, uma horta pedagógica.

**Figura 6. CEPE**



Fonte: arquivo pessoal.

A unidade atendia, em 2018, a faixa etária dos 4 meses até os 6 anos de idade. Seu horário de funcionamento era das 08h00min às 19h00min. O CEPE possuía, na época, 3 salas: na primeira, atendia a faixa etária que vai dos 4 meses até 1 ano e meio, contando com 8 crianças e 2 auxiliares; a outra sala atendia crianças na faixa etária de 1 ano e meio aos 3 anos, com 12 crianças (poderia atender até 15), 1 educadora e 1 auxiliar; e uma terceira sala, a qual atendia a faixa etária



dos 3 aos 6 anos, com 18 crianças, 1 educadora e 1 auxiliar. O número máximo de crianças atendidas era de até 41 crianças, devido à sua capacidade física (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Foi possível perceber que a unidade conta com professoras muito experientes, mulheres próximas da idade para aposentadoria (CADERNO DE CAMPO, 2018). Foi algo que nos chamou atenção na visita *in loco*, uma vez que, no contexto brasileiro, é comum ver professoras muito jovens e no início da trajetória profissional atuando na Educação Infantil. Segundo o grande dossiê, de mais de cem páginas, denominado “Educação em Números”, de 2018, divulgado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), quase metade dos educadores de infância têm 50 anos ou mais. Em 2000/2001, educadores dessa faixa etária representavam apenas 7,6%, em 2016/2017, esse número pulou para 48,8%. Foi possível conversar, no CEPE, com uma senhora nessa faixa etária, a qual trabalhava no berçário do referido centro e que fez questão de pontuar que só pretendia sair da função quando se aposentar (CADERNO DE CAMPO, 2018). Essas pessoas com mais idade trazem uma trajetória *sui generis* para o campo, dado que, com sua experiência no campo, beneficiam as crianças e a formação de outros professores.

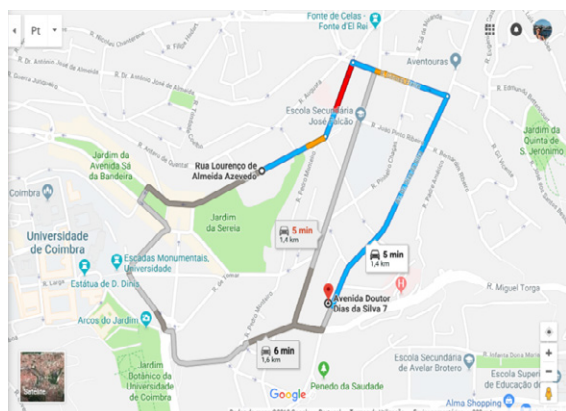
O acesso para a unidade era feito por uma lista aberta ao público, com prioridade para filhos e filhas de alunos e funcionários da Universidade Nova de Lisboa, mas atendiam, também, ao público do entorno da localidade da Caparica, quando existiam vagas ociosas (CADERNO DE CAMPO, 2018). Mais informações são possíveis, por meio do acesso à página dos “Serviços de Acção Social”, disponível em <<https://www.sas.unl.pt>>.

## CRECHE/JARDIM DE INFÂNCIA DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL (SASUC) NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Creche e o Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social (SASUC) está localizada na Universidade de Coimbra e foi fundada em 1973. É, portanto, a mais antiga creche em contexto universitário, atualmente, funcionando em Portugal, com quase meio século de existência. A unidade comemorou 45 anos com um concerto solidário dos serviços de apoio à infância, contando, inclusive, com crianças do jardim-de-infância e antigos alunos (BLOGUE 'CRESCER UC'). Infelizmente, essa unidade não foi visitada, pois, até finalizar a pesquisa de campo, em outubro de 2018, não recebemos autorização superior para a visitar *in loco*. Logo, nossas informações serão dadas, aqui, baseadas no histórico da unidade e no “Blogue Crescer UC”, disponíveis em <<https://www.uc.pt/sasuc/Apoio-à-Infância>>.

O SASUC apresenta duas unidades diferentes de apoio à infância: o Jardim de Infância, situado na Av. Dias da Silva, nº 7 e a Creche, a qual fica na Rua Dr. Lourenço de Almeida Azevedo, nº 25; ambos em Coimbra. Elas estão separadas por cerca de pouco mais de um quilômetro uma da outra.

**Figura 7. Mapa de localização das unidades – Universidade de Coimbra**



Fonte: Google Maps

As unidades do SASUC seguem, na época da pesquisa, a abordagem educativa de *Reggio Emilia*<sup>5</sup>, a qual prioriza as brincadeiras em espaços externos. É possível observar, no mapa exibido, que as unidades estão num centro urbano, mas muito próximas de uma grande área verde, o que favorece a proposta pedagógica adotada.

**Figura 8. Creche e Jardim de Infância – Universidade de Coimbra**



Fonte: site SASUC.

<sup>5</sup> Abordagem italiana de Educação Infantil, que é referência em atendimento a primeira infância, priorizando as experiências e interesses da criança em interação com a família e a cidade.

O acesso para a unidade era feito por meio de lista, na qual os estudantes têm prioridade, seguido dos funcionários e, depois, público em geral. Essas famílias pagam mensalidades que variavam, em 2018, entre 36 a 247 euros (dependendo dos escalões).

As duas unidades funcionavam, das 08h00min às 18h30min. A unidade referente à Creche atendia as crianças na faixa etária, dos 3 aos 36 meses e possuía 4 salas: Sala dos bebês, Sala de Transição, Sala dos 1-2 anos, Sala dos 2-3anos. Já a unidade referente ao Jardim de Infância recebia crianças dos 3 até os 6 anos.

## **OUTRAS DESCOBERTAS: CRECHES EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO FECHADAS RECENTEMENTE E PROPOSTAS PARA O FUTURO**

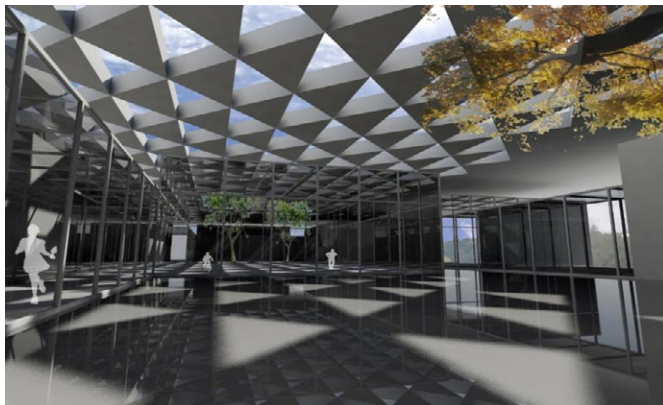
Em nossas pesquisas, foi possível descobrir, além das poucas unidades em contexto universitário que resistem, algumas que encerraram recentemente. A Creche e Jardim de Infância, do Instituto Politécnico de Leiria, é uma delas. Foi inaugurado em 2003 e encerrado no final do ano letivo de 2012, na “sequência de uma quebra da procura”, segundo dados apurados por Samuel Silva para reportagem ao “Público”. A “baixa natalidade” aliada ao reforço da rede pré-escolar pública no concelho, a qual passou a ser a preferida dos pais, justificou a diminuição do número de crianças inscritas, segundo Miguel Jerónimo, administrador dos SAS do Politécnico de Leiria.

A outra unidade fechada bem recentemente é o Centro de Educação Infantil “Os letrinhas”, o qual era da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa. Funcionava desde 1988, por uma iniciativa da Associação de Estudantes (AEFLUL). “Os letrinhas” encerrou em julho de 2018 e suas crianças foram acolhidas pelo Jardim de Infância,

da Universidade de Lisboa. Foi, inclusive, em visita a esse Jardim de Infância na nossa pesquisa de campo que apuramos essa informação.

Descobrimos, ainda, em nossas pesquisas, que existe a proposta de criação de creche na Universidade do Minho, denominado “Projeto creche”. Encontramos no site <https://www.afum.uminho.pt>, que é da Associação de Funcionários, um estudo detalhado denominado “Estudo de viabilidade econômico financeiro”, de 2008. É um documento extenso, com quase 90 páginas, o qual detalha a proposta e a viabilidade da construção de uma creche na Universidade do Minho. Eis a foto do projeto, a qual consta no documento.

**Figura 9. Projeto Creche – Universidade do Minho**



Fonte: site AFUM.

Segundo a associação, o projeto é “uma aspiração antiga. (...) Trata-se de um direito e de um dever de todos nós, como funcionários e cidadãos, apoiar os pais e mães trabalhadores e estudantes” (SITE AFUM, 2022). Chama atenção, no documento, o foco empresarial para justificar a existência da futura unidade, que, até os dias de hoje, não avançou em sua construção. O documento chega a se referir à creche como uma “nova área de negócio”.

## COMO A UNIVERSIDADE VÊ A INFÂNCIA?

Na tese defendida em 2019 e que deu origem a esta pesquisa, uma das principais perguntas que investigamos é: como a universidade vê a infância? (LOPES, 2019). Nas unidades visitadas em Portugal, ousamos fazer a mesma pergunta. As respostas acabam dando conta das relações (ou a ausência delas) estabelecidas entre as unidades de infância e as universidades. Para preservar o anonimato das respostas, não vamos identificá-las, pois notamos que algumas respostas carregam em si as contradições das identidades dessas instituições. Em uma das respostas, nota-se que a unidade infantil impulsiona, inclusive, as relações políticas da universidade. Vejamos:

“Eu penso que, eu acho que tudo começa pelo trabalho que é desenvolvido, porque eu acho que ninguém vai apostar numa coisa que não dê bons resultados. (...) Nós aqui na faculdade de 4 em 4 anos, ou pelo menos de 8 em 8 anos, os diretores são propostos a eleições, portanto há sempre a possibilidade deles irem ou não, nós estamos sempre dependentes se a pessoa que entra, de fato vê a creche como uma mais-valia para a faculdade. Portanto, até agora, isso tem acontecido e eu acho que é pelo trabalho que aqui é desenvolvido. (...) Mudamos novamente a direção da faculdade, portanto, uma das propostas desse diretor, foi de fato conseguir manter o projeto da creche e possivelmente com melhores instalações. (...) A creche acaba sendo uma imagem para a faculdade”. C.

É perceptível que a unidade é positiva para a imagem da universidade, como um todo, mas as intenções dela com a creche, até então, estão apenas na cedência do espaço e nas promessas.

Existem ainda respostas mais ponderadas, mas que carregam a marca social de uma criança que está por vir. Vejamos:

Olham para nós com carinho, olham para nós com

simpatia. É muito bom, na universidade ter crianças pequeninas por aí, que andam por aí alegres e felizes. E também serão futuros clientes deles daqui há alguns anos.” Q.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) alertam que vivemos numa sociedade em que o adultocentrismo e a invisibilidade das crianças ainda são marcantes. Inspiradas nas ideias de Benjamin afirmam que:

As crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem. Pensar em sua atualidade no entrecruzamento entre passado, presente e futuro motiva a indicação de prioridades para a educação infantil e o ensino fundamental. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71)

Partindo dessa ideia de uma criança do presente, Sarmento (2004, p. 17) nos alerta que “o presente onde se reinventa o futuro transporta marcas pesadas do passado”. Outra resposta fornecida, também, nos acena para uma ideia de educação e de universidade que entende a criança projetada para o futuro. Quando perguntada sobre como a universidade vê a infância, a gestora, de uma das unidades, responde afirmando que quando a universidade confeccionou o *banner* de entrada da unidade, ela própria respondeu, tendo em vista que, na imagem, afirma que as crianças daquele jardim de infância estão crescendo com a universidade.

## **ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

As creches universitárias no contexto brasileiro e no português, em geral, salvo poucas exceções, não nasceram com uma intenção pedagógica. Essa tendência acabou ocorrendo depois, com o avanço das discussões no campo da Educação.

Nos dois cenários, tanto no Brasil, quanto em Portugal, existe uma coincidência temporal no surgimento das primeiras creches em contexto universitário. Segundo Lopes (2014), utilizando dados da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI)<sup>6</sup>, a primeira creche universitária brasileira foi criada em 1971, na Universidade Federal de São Paulo, denominada como Escola Paulistinha de Educação. Já no ano seguinte, em 1972, é criada a Creche Francesca Zacaro Faraco, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em Portugal, a primeira creche, em contexto universitário, surge no ano de 1973, na Universidade de Coimbra, seguida no ano de 1975, pelo Jardim de Infância, da Universidade de Lisboa. O surgimento dessas unidades, na década de 1970, merece aprofundar nos estudos futuros, para tentar desvelar o contexto histórico que fez surgir esses espaços de reivindicação e luta.

Interessante observar como, na realidade dos dois contextos, as unidades, que estão em contexto universitário, nascem fruto de reivindicação feminina, para que as mulheres trabalhadoras das universidades pudessem deixar seus filhos, próximo ao local de trabalho.

Dessa forma, as creches universitárias, no Brasil, surgem no momento no qual observamos um grande esforço dos movimentos feministas para que as creches pudessem estar no local de trabalho. A intenção inicial era atender à demanda das mulheres (funcionárias, técnicas e alunas), visando que pudessem ter condições de trabalhar e/ou estudar. Só mais tarde, essas unidades de Educação Infantil universitárias passaram a se preocupar com a formação de professores e com seu caráter educacional.

---

<sup>6</sup> A ANUUFEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.



Apesar de termos diferenças culturais e políticas significativas entre Brasil e Portugal, advogamos que o mesmo processo de surgimento das creches universitárias se deu em Portugal, pois o momento histórico mundial, na década de 1970, era favorável a uma crescente pressão e avanço dos movimentos sociais, as reivindicações feministas. Assim, ao defenderem a criação de creches em locais de trabalho em Portugal, atuaram, também, de forma direta na criação das creches universitárias, as quais surgem com as mesmas intenções iniciais voltadas para atender a uma demanda do mercado de trabalho e, apenas posteriormente, são vistas como direitos das crianças.

As análises de Tadeu (2017) sobre as creches portuguesas, apesar de não mencionarem o surgimento delas, apontam para o reforço da argumentação que trouxemos anteriormente, visto que afirma que a creche, em Portugal, passa a atender a demanda de direitos da criança, apenas na década de 1990, a partir da pressão de movimentos sociais, ou seja, antes era atendida a outras premissas que não o direito da criança em receber uma educação desde a mais tenra idade.

Outra questão interessante para pensar nos dois países é tentar entender o porquê de nem todas as universidades possuem creches ou pré-escolas. Então, por que algumas têm e outras não?

Segundo Oliveira & Ferreira (1989, p. 32), analisando o cenário brasileiro:

O histórico da reivindicação por creches tem demonstrado que, nos grandes centros urbanos brasileiros, onde movimentos populares são mais atuantes, como mecanismos de pressão política, aquela reivindicação tem se intensificado nos últimos anos e adquirido conotações novas, saindo da postura do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador.

Essa articulação mostra que a mobilização social acabou por definir os locais das creches. Para Raupp (2004), esse fato ocorreu, também, numa tentativa de atender à demanda da comunidade universitária.

No caso português, é interessante notar que, na maioria dos casos, as universidades não formam professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. E aquelas que formam não possuem creches. Tal análise ainda é preliminar, mas vale no futuro estudar com mais profundidade.

Algumas primeiras análises da pesquisa já foram possíveis de serem feitas, após essa fase exploratória da pesquisa. Uma das análises mais marcantes é a da falta de exigência em Portugal para educadores nas turmas que atendem a faixa etária de creche (0 a 3 anos). Desse modo, apenas no CIAQ, inicialmente, encontramos pelo menos uma educadora em cada uma das salas da faixa etária da creche. Mas, todas as creches são dirigidas por uma educadora de infância, porém não é obrigatória a presença de uma educadora infantil por sala.

Outro ponto comum observado nas unidades portuguesas é o acúmulo de funções, em que a professora é, também, coordenadora pedagógica. Existe, aqui, uma questão importante para ser investigada, a qual diz respeito à identidade profissional docente.

Notamos, ainda, que, com relação à carreira das equipes de trabalho, apenas no Jardim de Infância, que está na Universidade de Lisboa, é que a equipe entrou por meio de concurso público (com exceção da equipe de limpeza, a qual é terceirizada).

Outro aspecto que chamou bastante atenção na análise da pesquisa foi a gestão do dinheiro e a questão da mensalidade. Em todas as unidades do contexto português existe algum tipo de cobrança, di-

ferente do contexto brasileiro, no qual, a partir da Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, todas as unidades universitárias federais devem “realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra” (Art. 1º, Inciso II). Nesse aspecto vale destacar o CEPE, haja vista que é a única unidade portuguesa que faz a auto-gestão total dos seus recursos, como já vimos.

Chama atenção, ainda, a ausência de site próprio das creches em contexto universitário português, pois apenas o CIAQ possui site. Nas outras unidades, existem somente pequenos registros da existência dessas creches e jardins de infância, nos sites dos órgãos universitários em que estão submetidas. Isso, talvez, contribua para a pouca visibilidade que essas unidades apresentam dentro de seu próprio país.

Com tudo o que foi exposto, é possível vislumbrar as contradições e desafios enfrentados por essas unidades, para se consolidar no cenário educacional português e no seio de suas próprias universidades.

Um caminho possível para essas unidades poderá ser, primeiramente, o de sair da invisibilidade de onde residem durante décadas no contexto das grandes universidades, para reafirmar seu papel de produtora de conhecimento da educação e da infância. Desse modo será possível inspirar políticas públicas e propor inovações pedagógicas para essa etapa. Com isso, esses espaços podem revisitar suas identidades, repensando seus papéis e almejando novas finalidades. Foi o que aconteceu no contexto brasileiro, com as normas fixadas pela Resolução nº 1<sup>7</sup>.

Ao pesquisar as creches em contexto universitário, tanto em Portugal, como no Brasil, a certeza é a de estar no “olho do furacão”,

---

<sup>7</sup> Para entender esse contexto brasileiro é possível ler LOPES (2014).

já que são muitos os desafios e as mudanças que a contemporaneidade exige. Mas, ao fim da pesquisa, com as realidades levantadas até aqui, é notório o papel singular e de resistência que essas creches em contexto universitário representam, tanto em Portugal, como no Brasil. Se esse papel já era importante nos seus históricos iniciais de luta feminista e trabalhista, atrelado ao benefício e ao cuidado, as perspectivas atuais dão conta de uma visibilidade cada vez mais crescente. Isso se deve à questão de que ninguém pode tirar, dessas unidades, sua identidade de permanentemente resiliente, para lutar por uma educação da pequena infância, pública, de qualidade e autônoma, a qual inspire novas políticas públicas para a Educação Infantil: sejam das crianças daqui ou dos miúdos<sup>8</sup> de além mar.

---

<sup>8</sup> Parafrazeando o livro “Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação”, de Ana Beatriz Cerisara e Manuel Jacinto Sarmiento. “Miúdos” são como normalmente chamam as crianças em Portugal.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, L. Pelo direito de ser mãe e estudante: educação infantil na pauta estudantil universitária. *Zero-a-Seis*. V. 20, n. 37. UFSC. Jan/Jun, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 10 de Março de 2011. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 17/2010.

DGEEC. Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Educação em Números. Portugal: 2018.

KRAMER, S. ; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 69-85, 2011.

LOPES, I. P. A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). 2019. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOPES, I. P. O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEl's): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MENDES, I. D. S. Crianças e cidadania: Direitos de Participação. Dissertação (Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R; FERREIRA, M.C.R. Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. Temas em destaque: creches. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.

RAUPP, M. D. *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2002

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In:

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto. Asa, 2004.

TADEU, B. Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância no contexto nacional. **Investigações Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 115-128, set. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.159>. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

TOMÁS, C.; VILARINHO, E.; HOMEM, L. F.; SARMENTO, M. J.; FOLQUE, M. A. Pensar a educação de infância e os seus contextos. In: *Cadernos de Educação de Infância*. N. 105. Portugal. Mai/Ago, 2015.

### **Reportagens:**

*Público Portugal* “Em Portugal, só duas universidades têm creche e jardim-de-infância” e “A universidade salvou Carlos de ficar sem creche para a filha”, do jornalista Samuel Silva, ambas de 30 de julho de 2018.

### **Sites:**

<https://www.ua.pt/ciaq/>

<https://www.uc.pt/sasuc/Apoio-à-Infância>

<https://www.afum.uminho.pt>

## CAPÍTULO 04

# A PANDEMIA E O IMPACTO NA VIDA DAS CRIANÇAS

Mayara Machado Oliveira  
Marta Regina Brostolin

### INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças vêm ganhando espaço e visibilidade socialmente e, com isso, os conhecimentos sobre a criança e a infância estão cada vez mais desenvolvidos e amplos no âmbito das Ciências Sociais e Educação. Nesses campos científicos, podemos notar e ressaltar a presença da Sociologia da Infância, aporte teórico desta pesquisa, o qual destaca a infância como um objeto sociológico e compreende a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura, ou seja:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. (CORSARO, 2011, p. 15, 19).

Os estudos voltados para a criança apresentam características de uma abordagem multidisciplinar, justificando as heterogeneidades desse campo, pois compreender a criança como ator social traz grandes desafios no que se refere ao âmbito epistemológico, até então, enraizado em uma concepção universal de criança.

Segundo Trevisan (2015, p. 144), “a criança, ou as crianças, são distintas em diferentes momentos e contextos, e o resgatar desse co-

nhecimento é uma tarefa fundamental da pesquisa”. Portanto, o pesquisador necessita questionar, reinterpretar e recriar o que se observa, o que dizem as crianças, ou seja, se faz necessário desenvolver pesquisas que vão permitir um novo olhar para a infância.

O presente estudo teve por finalidade investigar quais foram os impactos causados na vida das crianças e suas múltiplas infâncias, em decorrência da COVID-19, crise pandêmica que afetou toda a sociedade, devido à necessidade de isolamento social como uma das condições de controle do vírus. Assim, a pandemia e o impacto causado na vida das crianças nos faz perceber que ela trouxe diversas consequências e gerou muitos questionamentos. Outrossim, cita-se que houve um aumento considerável da pobreza infantil durante o referido período, o qual distanciou, ainda mais, a infância de outros grupos geracionais, visto que são as crianças que mais sofrem com a falta dos meios básicos de sobrevivência.

Para tanto, no decorrer deste texto, iremos abordar as consequências da desigualdade social acentuada nesse período pandêmico, as quais que têm afetado a sociedade e a infância como um grupo minoritário, marcado pela hierarquização de classes, raças e gêneros. Evidenciaremos, também, as imagens sociais que caracterizam as crianças e as infâncias, apontando as desigualdades de infâncias e a forma como esse grupo geracional tem sido concebido e retratado.

É importante destacar, também, que não apenas as crianças, enquanto atores sociais, se tornam objeto de estudo, bem como a infância como categoria social, do tipo geracional, ocupando uma posição estrutural condicionada pela relação com outras categorias geracionais. Dessa forma, a infância depende da categoria geracional formada pelos adultos que fornecem bens à sua sobrevivência e essa relação é mediada por conflitos e tensões no que diz respeito ao poder, ao rendimento e ao status social que têm adultos e crianças, independente de diferentes classes sociais (SARMENTO, 2005).



A sociedade adultocêntrica pensa que as crianças devem aprender a ter responsabilidades antes de exercerem seus direitos e, segundo Oliveira (2017), isso leva a um entendimento equivocado. Ou seja, se as crianças pudessem exercer seu direito de participação, elas conseguiriam ir muito além do que sua idade permite e, assim, a diretividade dos adultos sobre essas crianças iria diminuir significativamente. Esse entendimento conduz a uma inviabilização da criança no espaço público, produzindo uma oposição entre o direito de proteção e o direito de participação.

Frente ao exposto, a pesquisa de cunho bibliográfico buscou mapear as produções científicas levantadas na base de dados da Scielo e Google Acadêmico, por meio do Estado do Conhecimento no período de 2020-2021, período que envolve o contexto de crise pandêmica mundial, a qual afetou a todos, inclusive as crianças, provocando impactos em suas vidas.

Desse modo, afirma-se que o texto está estruturado em seções, a saber: a primeira trata do percurso metodológico da pesquisa; a segunda apresenta os resultados e a terceira discute os impactos que a pandemia trouxe à vida das crianças, seguida por uma síntese conclusiva.

## **CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

De acordo com Ferreira (2002), nos últimos 15 anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas classificadas como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer, em comum, o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares e 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. Também são conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.

Segundo Soares (1987) apud Ferreira (2002, p. 259), essa compreensão do Estado de Conhecimento ou da Arte sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência. Isso se deve a fim 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.

Os estudos de Estado de Conhecimento diferem de Estado da Arte, pois, segundo Romanowski e Ens (2006), os primeiros atendem apenas a um setor das publicações sobre o tema estudado, ao passo que os de Estado da Arte são mais amplos, dado que não se restringem apenas às teses e dissertações, mas, também, às produções em congressos e publicações em periódicos da área.

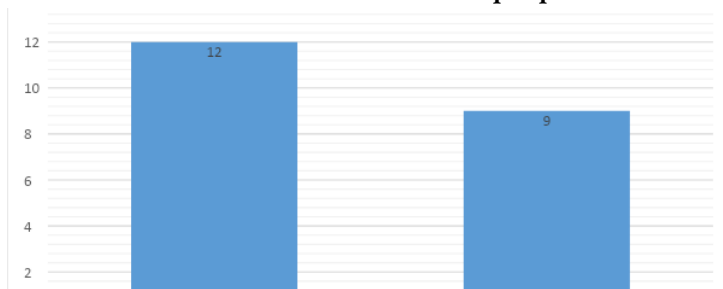
Posto isso, esta pesquisa bibliográfica, com características de Estado do Conhecimento, teve como objetivo geral analisar os trabalhos (artigos em periódicos) que versam sobre o contexto de Pandemia e o impacto causado na vida das crianças, produzidos no período de 2020 a 2021, inicialmente, na base de dados da Scielo. E como objetivos específicos: levantar a produção científica sobre a criança em tempos de crise pandêmica; catalogar, de modo sistemático, os trabalhos encontrados, criando um arquivo organizado que servirá de fonte e contribuirá para outras pesquisas e pesquisadores; traçar o perfil etário e social das crianças retratadas nas pesquisas; investigar os impactos provocados pela pandemia na vida da criança.

Desse modo, iniciamos o levantamento de produções científicas publicadas na base de dados da Scielo, mas, pela especificidade e atualidade do tema, bem como não são todas as revistas científicas indexadas à Scielo, não foram encontrados muitos artigos. Frente a essa dificuldade, buscamos trabalhos na plataforma do Google Acadêmico. Após localizar os trabalhos, foi realizada a recolha de dados por meio da leitura dos resumos para identificar se a pesquisa se aproximava da nossa temática e, posteriormente, o texto completo. Os trabalhos localizados foram organizados e catalogados em formulários com vistas a subsidiar as pesquisas do GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância da Universidade Católica Dom Bosco e demais pesquisadores interessados na temática.

## ACHADOS DA PESQUISA: O QUE OS DADOS REVELAM

Mediante à leitura dos trabalhos encontrados na plataforma da Scielo e Google Acadêmico, foram localizados 21 artigos relacionados ao presente tema. Esses achados da pesquisa são apresentados, a seguir, por intermédio de um gráfico que demonstra a quantidade de trabalhos encontrados por período.

**Gráfico 1. Trabalhos encontrados por período**



Fonte: a autora

Os dados apontam que, no período de 2020, a quantidade de pesquisas com crianças no contexto de crise pandêmica mundial foi bastante significativa, porém, a partir deste período, notamos que ocorreu uma pequena queda nas investigações. Assim, os dados nos mostram, também, o avanço da Sociologia da Infância como um campo científico que trouxe diversas contribuições importantes para a expansão dessas pesquisas, pois reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e que são construtoras de conhecimento.

Segundo Sarmiento (2005, p. 20):

[...] Julgo que a Sociologia da Infância vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e isto é novo.

Esse reconhecimento motiva pesquisadores a escutar as crianças a relatarem suas perspectivas e suas experiências nesse momento de crise pandêmica que vivenciamos. Dessa maneira, pontua-se que os trabalhos encontrados apontam as desigualdades de infâncias e a forma como esse grupo geracional tem sido concebido e retratado. Segundo Menezes (2020), pandemia é uma palavra perigosa à infância, visto que não há empatia, logo, a pandemia se torna ameaçadora, podendo causar grandes desastres às diversas infâncias.

Após o levantamento dos trabalhos encontrados, traçamos o perfil etário das crianças, o qual foi retratado por meio das pesquisas.

**Tabela 1. Perfil etário das crianças identificado nos trabalhos**

Faixa Etária	Nº
0 a 5 anos	9
6 a 12 anos	5

Fonte: a autora

De 21 artigos, apenas 14 se referem a uma idade específica. Podemos observar que as crianças entre 0 a 5 anos foram as mais privilegiadas no âmbito das pesquisas, idade que corresponde à faixa etária da Educação Infantil. O grupo de menor atenção foi o grupo de crianças entre 6 a 12 anos que corresponde à faixa etária do Ensino Fundamental I. Quanto ao perfil social das crianças, o olhar para as camadas mais populares prevalece, sobretudo, nas escolas públicas. A dimensão dos espaços é discutida na sequência.

## **QUAIS ESPAÇOS AS CRIANÇAS TÊM SIDO RETRATADAS?**

Segundo Trevisan (2015), as crianças podem se tornar visíveis em diferentes espaços sociais, contudo isso ocorre, principalmente, em espaços públicos, portanto, a análise das infâncias é empoderada pelo lugar que confere às crianças.

Por conseguinte, menciona-se que Leonard (2016) afirma que a Sociologia da Infância, por meio de seus pesquisadores, passou a ouvir e observar, de modo direto, as crianças e seus mundos de vida, com o fito de conhecê-las de forma contundente. Assim, os espaços retratados pelas pesquisas focalizam, em especial, a escola, a qual é cenário de muitos trabalhos.

**Tabela 2. Espaços sociais retratados nos trabalhos**

Espaços	Nº
Escolas	14
Casa	4
Creches	3

Fonte: a autora

Dos espaços apontados na tabela exibida, o espaço escolar foi o mais privilegiado nas análises teóricas. Nesse sentido, segundo Dias (2014), a escola, enquanto espaço de socialização da cultura, se torna um campo privilegiado de atividades que respondem pela formação inicial da pessoa. As interações sociais que vão se desenvolvendo neste espaço escolar ajudam as crianças a compreenderem a si enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura.

Corsaro (2011) nos traz a ideia de que as crianças são agentes ativos e sociais que, por meio das interações com os grupos sociais com quem elas se relacionam e com os diversos contextos de vida em que elas estão inseridas, produzem suas próprias culturas infantis e contribuem para a produção da sociedade adultocêntrica.

De acordo com Lisauska (2017):

[...] enquanto pensamos que elas estão brincando, por exemplo, elas estão na verdade a construir a sua infância, seus modos próprios de fazer e viver essa infância, notadamente nas relações que estabelecem com seus amigos e colegas.

Portanto, é por intermédio dessas relações entre pares, as quais ocorrem no espaço escolar, que as crianças vão desenvolver suas interpretações para os fenômenos e fatos que elas vivem. Logo, é a partir daí que elas constroem suas culturas infantis.

Nesse viés, também, podemos considerar as contribuições de Sarmiento (2004), no que se refere às culturas da infância e suas dimen-

sões relacionais, ou seja, as interações das crianças e as interações delas com os adultos. À vista disso, segundo o autor, as culturas da infância representam a cultura social em que estão inseridas, mas as crianças criam de um modo diferente das culturas adultas. Ele ainda aponta traços próprios das culturas da infância, que são a ludicidade, fantasia do real, interatividade e a reiteração. Podemos considerar esses traços estudados pelo autor na criação de estratégias metodológicas que capturam as vozes e ações das crianças.

Sarmento (2004) ainda explica que, antes de tudo isso, as crianças conseguem aprender com outras crianças nos espaços que elas compartilham e esse espaço, no qual compartilham tempos, sentimentos, ações, representações e emoções é essencial para uma percepção de mundo mais real e que faz parte do processo de desenvolvimento.

No entanto, as interações sociais que ocorrem no espaço escolar e que são primordiais para a formação inicial da pessoa não estavam mais presentes no cotidiano das crianças no período de distanciamento social imposto pela pandemia. Ou seja, essas interações foram impossibilitadas às crianças por um longo período.

Durante esse estado de emergência escolar, devido à pandemia, foi vetada a frequência e o retorno às aulas presenciais. A escolarização das crianças passou a ser realizada em casa em detrimento à quarentena e ao distanciamento social e, conseqüentemente, nos mostraram que o ensino domiciliar para a atual realidade é questionável.

Segundo Guizzo, Marcelo e Muller (2020, p. 15):

O tempo escolar é uma estratégia decorrente da universalização e da emergência da escola para massas. Tempo e espaço escolares demarcam, na vida de crianças e adultos, rotinas específicas, mas, mesmo antes da pandemia, localizadas apenas na escola.

Tendo em vista que as escolas foram fechadas e as atividades escolares remotas invadiram as casas das crianças, distanciando-as do espaço escolar, isto é, do lugar onde compartilham, socializam e interagem, nos perguntamos: quais impactos o confinamento e ausência de interação social provocaram nas crianças? O quanto a falta desse espaço escolar afetou a vida e o processo de aprendizado dessas crianças?

Diante da crise pandêmica, Leite Filho (2020) nos traz a ideia de que as crianças das classes populares são as mais distantes do espaço escolar, pois não podem frequentá-lo. Diante disso, profissionais docentes e pesquisadores estão sendo impossibilitados de saber o que essas crianças estão fazendo, bem como de acompanhá-las em seu processo de aprendizagem, em saber como estão lidando com este novo contexto, se estão aprendendo e o que estão aprendendo.

Não podemos deixar de pensar, também, que a falta do espaço escolar não afetou somente o processo de aprendizagem e socialização da criança. Sem as escolas abertas, a infância, como um grupo subalterno, minoritário e marcado pela hierarquização de classes, raças, e gêneros, foi diretamente ameaçada pela desigualdade social ampliada pela pandemia.

Segundo Lins (2020), não temos condições de saber o que está acontecendo, de fato, com as crianças em tempos de pandemia. Não existem, ainda, informações suficientes que nos mostrem o efeito e, por outro lado, as pesquisas hodiernas estão buscando entender os impactos causados pela crise pandêmica na vida das crianças. Vejamos, então, na próxima seção, o que as pesquisas evidenciam.



## IMPACTOS PROVOCADOS PELA PANDEMIA NA VIDA DA CRIANÇA

Ao analisarmos os trabalhos que versam sobre o contexto de pandemia e o impacto causado na vida das crianças, podemos perceber que a pandemia trouxe muitas consequências, tensões e prejuízos, inclusive à saúde mental. Nessa perspectiva, frisa-se que, nos últimos dois anos, a pandemia e o isolamento social têm afetado bastante a vida das crianças, mormente no que se refere à frequência no âmbito escolar, além de causar uma vulnerabilidade enorme, ampliando a desigualdade social, que sempre esteve presente.

Segundo Menezes (2020, p. 2):

[...] meninos e meninas que perambulam lá e cá, pelas cidades, crianças andarilhas que militam a vida tendo adultos como companheiros de jornada, na luta por trabalho, moradia, saúde, educação, segurança e todas as condições cujo tecido legal que institui a vida e a cidadania das pessoas no Brasil deveria garanti-las. São essas as crianças mais afetadas pela pandemia, que, em todos os seus sinônimos, “contágio”, “andaço”, “flagelo”, “praga”, “peste”, “mal”, “surto”, vai mostrando as “veias abertas” das grandes cidades brasileiras [...].

Podemos perceber a desigualdade de condições que envolve essas crianças em diferentes classes sociais, com acesso desigual de oportunidades para enfrentar as dificuldades que a pandemia causou em suas vidas.

Segundo Brandão (2021, p. 2) “refletir sobre a infância requer pensar as infâncias, no plural, pois compreendemos que não dá para homogeneizar sujeitos de realidades tão distintas: indígenas, moradores de rua, quilombolas, imigrantes etc...”. Portanto, fica evidente que a característica principal da infância é a multiplicidade, pois cada criança

e cada infância tem um significado diferente, tornando suas vivências únicas, especialmente no período pandêmico.

Com o fechamento das escolas, foi mister fazer um replanejamento do trabalho pedagógico no que se refere à educação das crianças, durante a quarentena. Nisso, destaca-se que houve uma grande perda no processo de aprendizagem, dado que as crianças foram privadas da socialização, que é primordial para seu desenvolvimento humano e que só ocorre por meio de experiências lúdicas que são compartilhadas com outras pessoas. Na Educação Infantil, não há como serem realizadas aulas a distância, ou seja, remotamente, já no Ensino Fundamental, o aprendizado pode ser feito a distância, porém causa um problema muito grande, que é o excesso do uso de telas, o que acaba prejudicando o desenvolvimento e a saúde das crianças (HOLMES *et al.*, 2020; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020). Sendo assim, é fundamental pensar em quais alternativas efetivas poderiam ser feitas para que a educação das crianças não fosse tão afetada.

Entretanto, a educação das crianças não foi a única questão em cheque nesse período pandêmico. O isolamento social passou a ser, também, um grande problema econômico, pois como ficam essas crianças e sua família nesse momento? Temos como exemplo a criança longe da escola, tendo em vista que ela pode enfrentar menos refeições diárias, e muitas dependiam, somente, da merenda provida pela instituição para se alimentarem.

De acordo com Macedo (2020, p. 1406):

Sem escolas abertas a educação da infância que defendemos, e que é fundamentalmente pautada na coletividade, nas interações entre os seres humanos está em suspensão ou em formas alteradas. E as crianças têm suas vidas ameaçadas de diferentes formas: pelo vírus, mesmo não sendo o grupo nomeado como de

risco; pela fome, já que sofrem de forma aguda os efeitos do desemprego, “uberização” e precarização do trabalho; e pela violência, uma vez que são elo mais frágil da estrutura familiar e social.

A crise pandêmica que vivenciamos nos faz pensar nos riscos de vulnerabilidade, os quais as crianças foram submetidas, portanto, é fulcral pensar em políticas que compreendam todas as infâncias, ou seja, pensar em ações integradas que promovam direitos e que se baseiam nas experiências das crianças que foram marcadas pelas desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero. Postulado isso, Arroyo (2018P) contribuir ao afirmar que

A infância não fica à parte da produção social, econômica, política, cultural e não fica à parte porque essa produção histórica está transpassada pela questão étnica, racial, de gênero, de classe e as crianças fazem parte de sua produção. A infância não vai entrar na classe quando chegar a ser jovem ou adulta, a infância já nasce numa segregação de classe, raça, de gênero. Toda essa realidade está marcada profundamente em nossa história. Toda infância já padece dessa história logo que nasce ou antes de nascer. (ARROYO, 2018, p. 44).

Diante das inúmeras desigualdades causadas pela pandemia, a pobreza foi a que mais se fez presente e afetou a vida das pessoas e, principalmente, das crianças. São as famílias mais pobres que, em razão da pandemia, estão ainda mais vulneráveis. Essa situação é mais grave ainda entre os indígenas e negros, pelo fato de a questão racial ser um fator importante para a desigualdade social que está enraizada em nossa sociedade. Não é apenas um dado estatístico, visto que ela nos mostra as péssimas condições de vida de milhões de crianças brasileiras que, durante a pandemia, ficou mais evidente. As medidas que foram adotadas pelo governo brasileiro para o enfrentamento da COVID-19 foram insuficientes e a ausência de uma política social efetiva,

agravaram ainda mais os impactos da pandemia atingindo a população, principalmente, os grupos mais vulneráveis. E o Estado, infelizmente, segue ignorando seu dever na garantia de prioridade de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância.

A pandemia acentuou os abismos já existentes em nosso país e demonstra como o Brasil é dissipador e constrói políticas públicas que não atendem às realidades dos indivíduos, por insistir na homogeneidade e ignorar as heterogeneidades em nome de uma lógica que nacionaliza hierarquias, as quais eles escolhem, selecionam e classificam.

Segundo o filósofo e psicanalista Vladimir Safatle (2020), o Brasil não se enquadra somente na configuração do necroestado, ele pode ser visto também como um Estado suicidário, “ele é a mistura da administração da morte de setores de sua própria população e do flerte contínuo e arriscado com sua própria destruição” (2020, p. 228). Assim sendo, podemos pensar que o desamparo dessas crianças neste período de crise, sem uma política de educação, saúde e aos direitos básicos, é uma imagem clara de “suicídio” enquanto sociedade e enquanto nação.

As pesquisas encontradas relatam também o aumento de crianças vítimas de negligência, maus-tratos e exposição à violência dentro de suas próprias casas durante o período de isolamento social.

De acordo com Goularte e Tjioe (2020, p. 6): “a violência contra crianças e adolescentes corresponde a toda ação, omissão, negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, em especial as que coloquem em risco a sua integridade física, sexual, psíquica e moral”.

Não podemos negar o fato de que a violência contra a criança sempre existiu, mas com o isolamento social durante o período pandêmico, as denúncias aumentaram drasticamente. Isso demonstra um dado alarmante, pois uma criança dificilmente tem autonomia e cora-

gem, para denunciar o agressor, ainda mais com as medidas de isolamento social, em que a criança convive com o agressor. Por isso, devemos estar atentos e acionar os institutos de acolhimento familiar, da adoção e do acolhimento residencial, fortalecendo e criando medidas de proteção a essas famílias que são mais vulneráveis e passam por esse tipo de situação.

De acordo com Brandão (2021) este dado nos mostra as desigualdades sociais do Brasil e o quanto as crianças estão cada vez mais vulneráveis e como sua qualidade de vida foi e está sendo afetada, o que nos reforça a necessidade de políticas públicas eficazes.

É necessário pensarmos, também, que as crianças são sujeitos sociais e produtores de cultura, que agem e sofrem com os impactos causados pela realidade social. Segundo Bronfenbrenner (2011), esses acontecimentos inesperados podem mudar a vida do ser humano positivamente ou negativamente.

Sendo assim, é importante nós sabermos como as crianças lidaram com esse processo de isolamento social durante a pandemia, dado que eram acostumadas a passar boa parte de seu tempo em creches/escolas. Isso se deve ao fato de que, durante o isolamento, viveram em um ambiente doméstico ou, até mesmo, nas ruas, dependendo do contexto social em que vivem.

Com isso, a família ganha um papel importante neste período e, de acordo com Bhamani (2020), os pais estão sendo atingidos pelo afastamento das escolas na vida das crianças. Nesse sentido, devido ao ensino remoto, a demanda de atividades a serem feitas em suas casas, sem a presença de um professor, cresce, o que evidencia que é necessária a ajuda e apoio da família nesse processo de aprendizagem da criança. As famílias, como responsáveis pelas crianças, são responsáveis, também, pelo seu desenvolvimento social e psicológico e, devido ao isolamen-

to social, precisam buscar uma interação maior com a escola, com os professores, para que ambos, escola e família, consigam entender quais são as necessidades das crianças e quais são suas dificuldades. Porém, existem realidades diferentes, e se a família não consegue dar este apoio a criança, sobrecarregando-a, conseqüentemente, ela pode perder o interesse pelos estudos.

Frente a esse cenário, deve-se pensar em estratégias que consigam, de alguma forma, erradicar a desigualdade educacional no Brasil, com o fito de que consigamos diminuir não só a crise educacional, mas a taxa de pobreza das famílias, garantindo à criança o direito de aprendizagem e de acesso. No entanto, no Brasil, a população mais vulnerável nem sempre é a mais favorecida pelas políticas públicas e isso nos mostra como a educação deveria estar mais à frente das discussões políticas, econômicas e sociais (AUGUSTO; SANTOS, 2020).

Diante desse panorama inquietante e preocupante, Sarmento (2020) afirma que existe informação científica de crises anteriores que pode nos ajudar e impedir a vulnerabilidade de crianças em decorrência do aumento da pobreza infantil, o que distancia, ainda mais, a infância de outros grupos geracionais, pois são as crianças que mais sofrem com a falta dos meios básicos de sobrevivência. Outro efeito que a crise pandêmica está causando é o abandono escolar, juntamente com situações de violência doméstica e o aumento significativo de situações de perturbação da saúde mental pessoal e familiar.

[...] o aumento das desigualdades, muitas vezes como resultado do acesso desigual a métodos alternativos de oferta de aprendizagem. Em determinados contextos, os estudantes também podem ser afetados pela falta de alimentação ou pela exposição à violência, deslocamentos, trabalho infantil e outras condições adversas, com meninas e mulheres sendo particularmente vulneráveis. Além disso, deve-se dar especial atenção aos estudantes de origens vulnerá-

veis, incluindo os que vivem na pobreza, em zonas geograficamente remotas ou em favelas urbanas, provenientes de minorias étnicas, migrantes e refugiados, bem como crianças com deficiências. (UNESCO, 2020, p. 3).

A pandemia foi e tem sido cruel, principalmente com os grupos que já sofriam por esses processos “desumanos” manipulados pelo neoliberalismo, os quais fizeram com que os grupos mais vulneráveis fossem mais expostos nesse período marcado pela pandemia.

Sarmiento (2020) enfatiza que combater a pobreza e a exclusão social das crianças, nessa situação de crise, é um imperativo político, cívico e ético. Todavia, o combate à pobreza infantil faz parte da luta mais geral contra a pobreza, isto é, não iremos conseguir eliminar a pobreza sem antes combater a pobreza dos pais dessas crianças. Logo, providências de ordem política contra a pobreza e de promoção da igualdade e coesão social são extremamente importantes nesse momento crítico pelo qual passam as sociedades mundiais.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Esta pesquisa visou mapear, por meio do Estado do Conhecimento, trabalhos publicados na base de dados da Scielo e Google Acadêmico no formato de artigos, com a finalidade de investigar quais foram os impactos causados na vida das crianças e suas múltiplas infâncias, em decorrência da pandemia da COVID-19. Ademais, objetivou identificar o perfil etário e quais espaços as crianças têm sido retratadas nas pesquisas realizadas durante o período pandêmico, de 2020 e 2021. Ao fazermos a análise dos artigos levantados, percebemos que as pesquisas com crianças abrangem a faixa etária de 0 a 12 anos incompletos. Contudo, há uma concentração nas crianças mais novas, entre 0 a 5 anos, o que corresponde à etapa da Educação Infantil.

O espaço escolar foi o ambiente que a maioria das pesquisas focalizou, sendo instituições educativas infantis públicas, com ênfase nas camadas mais populares. Entretanto, devido à pandemia, as interações sociais que acontecem no espaço escolar não estão mais presentes no cotidiano das crianças em consequência do distanciamento social.

A crise mundial que afetou a saúde, a economia e a política entre outros setores, em virtude da pandemia, também impactaram a educação, devido ao fechamento das escolas, com o objetivo de diminuir o contato entre as pessoas. Sendo assim, frente a essa nova realidade, a educação precisou se adaptar muito rápido e radicalmente, de modo que os alunos passaram a ter aulas remotamente, assistidas de suas casas. Porém, essa nova modalidade de ensino causou um impacto muito grande na produtividade dos pais, na vida social e no aprendizado das crianças. Em tempos de pandemia, as crianças têm sido atingidas pelo isolamento social, havendo um prejuízo muito grande em sua socialização e aprendizagem. Esse fato preocupa significativamente a área da educação e, com isso, pesquisadores e professores investigam o impacto que a pandemia tem causado na vida das crianças. Para tanto, nos indagamos: como fica sua educação em meio a este caos?

Destacamos, também, a desigualdade social acentuada nesse período, a qual expõe as crianças e infâncias a situações de vulnerabilidade, privando-as de acesso às instituições escolares. Além disso, essas crianças não possuem acesso à alimentação, por intermédio da merenda, a qual é provida pelas instituições de ensino, privando-as, também, do acesso à educação, visto que, em tempos de isolamento, as aulas ocorreram por meio remoto, e muitas crianças não tiveram acesso, devido à ausência de acesso à tecnologia. Não podemos deixar de lembrar que também foram expostas a vários tipos de violência, sobretudo no meio doméstico.

É evidente que as camadas mais populares e vulneráveis foram as mais afetadas. Dessa forma, cita-se que o isolamento social é uma



demanda que se caracterizou apenas para a camada mais “rica”, excluindo muitos brasileiros que não tinham casa para se isolar, que tiveram de deixar de trabalhar, que não tiveram com quem deixar seus filhos ou, até mesmo, garantir todas as refeições, as quais somente a escola garantia. Portanto, as crianças e suas famílias tiveram seus direitos negados.

De acordo com Araújo (2020, p. 119):

A desigualdade que caracteriza nossa sociedade não é apenas um dado estatístico, ela exhibe as míseras condições de vida de milhões de crianças brasileiras. E neste momento da pandemia, fica mais evidente como o Estado brasileiro, em seu destruidor projeto ultraliberal, ostenta com toda indiferença e cinismo[...]

É visível que a pandemia afetou, de uma maneira desigual, as crianças e infâncias, levando em conta que, quando destacamos a palavra “infâncias”, no plural, nos faz pensar que existem diversas infâncias e que cada uma vai ser afetada de um modo diferente e de acordo com a sua classe, raça, gênero, território, entre outros. Assim, foram diversos os fatores que afetaram a vida e as experiências das crianças, entre eles, afetivos, emocionais e, especialmente, econômicos.

Consequentemente, devemos ter um olhar mais atento para as crianças, em especial para as que mais sofreram durante este período. Assim, precisamos ser resistentes a essa política da “ausência” que a pandemia tornou evidente e pensar em uma educação inclusiva.

Para finalizar, destacamos Sarmiento (2020, p. 4), o qual nos afirma: “para que nenhuma criança fique para trás, é fundamental que as políticas sejam universalistas, ainda que suficientemente flexíveis para poderem atender à diversidade de situações”. Não se pode combater a pobreza infantil com políticas meramente assistencialistas, portanto, urge pensar em políticas que amparem e assistam as crianças, para que todos os reflexos que a pandemia causou não se tornem uma calamidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J, N, G. Infância e pandemia. *Caderno de Administração*. Maringá, v.28, p. 114-121, Ed. Esp., jun., ano 2020.
- ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange E; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal, p. 57-68, 2018.
- AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra. Pandemias e Pandemônio no Brasil. São Paulo: *Tirant lo Blanch*, p. 247-261, 2020.
- BHAMANI, S; MAKHDOOM, A. Z.; BHARUCHI, V.; ALI, N.; KALEEM, S; AHMED, D. Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents *Journal of Education and Educational Development*, v.7, n.1, p. 9-26. Jun, 2020.
- BRANDÃO, I, C, J. Infância em tempos de pandemia. *HOLOS*. v.3, e11951, 2021.
- BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Artmed, 2. ed., Porto Alegre, 2011.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DELGADO, A, C, C; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.15-24, 2006.
- DIAS, A, A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. *Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes-UFPB*. Paraíba, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GOULARTE, Diego; TJIOE, Michele. Caminhos para denúncias de violência contra crianças e adolescentes. In: GOULARTE, Diego; DANTAS, Thaís Nascimento; OLIVEIRA, Thiago H. S (Coord.). Como assegurar os direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia: recomendações para colocar infância e adolescência em primeiro lugar frente aos desafios do COVID-19. *Cartilha da Comissão de Direitos Infantojuvenis da OABSP*. São Paulo, p. 6, 2020.

GUIZZO, B, S ; MARCELLO, F, A; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

HOLMES, E. A., *et al.* Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, n.15, p.1-14, 2020. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. *Educação Infantil pós pandemia: linhas e práticas*. COGEPE Fiocruz. YouTube, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ilcMppqCwcU> . Acesso em 18/07/2021.

LEONARD, M. *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE Publications. London, 2016.

LISAUSKAS, Fabio Ferrite, Grupo de Estudos, and Pesquisa Sobre Sociologia da Infância. “A participação das crianças na gestão democrática de unidades de educação infantil: a perspectiva da sociologia da infância.” *Cercomp UFG*, 2017.

LINS, M, J, S, C. Limites e Possibilidades da Aprendizagem de Crianças na Pandemia. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v. 12, n. 28, p. 555-569, set.-dez., 2020.

MACEDO, E, E. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez./dez., 2020.

MENEZES, F. Infância e pandemia. *Revista de Ciências Humanas*, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, F. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*. v.30, n.1, p.157-179, 2017.

OLIVEIRA, Thiago H. S (Coord.). Como assegurar os direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia: recomendações para colocar infância e adolescência em primeiro lugar frente aos desafios do COVID-19. *Cartilha da Comissão de Direitos Infantis da OABSP*. São Paulo, p. 6, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, v.6., n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

SAFATLE, V. Bem-vindo ao Estado suicidário. In: Tostes, A; Melo Filho, H. (Orgs.). *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois*. Bauru: Canal 6 (formato e-book), 2020.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Asa. p.9-34, Porto, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n. 91, p. 361-378, mai./ago., 2005.

SARMENTO, M. J. As crianças e os efeitos da crise pandémica. Entrevista concedida ao *jornal Público* de 03 de junho de 2020. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SARMENTO, M. J. 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

Sociedade Brasileira de Pediatria (2020, 11 de fevereiro). SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbpatualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>

TREVISAN, G. Aprendizagem na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 142-154, 2015.

UNESCO. COVID-19 resposta educacional: nota informativa -setor de educação: nota informativa n° 7.1 -abril de 2020. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275\\_por?posIn-Set=1&queryId=f5e77daf4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por?posIn-Set=1&queryId=f5e77daf4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6)

CAPÍTULO 05

# A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Ana Paula Vaz Brum  
Rosana Carla G.G. Cintra  
Tamyres Borges de Novais

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a concepção de criança e infância e seus percursos históricos com suas transformações, perante a sociedade, resultando no reconhecimento da criança como sujeito ativo e de direitos. Assim como a percepção social de infância avançou e houve modificações, a inclusão de crianças com deficiências, em ensino comum, também sofreu alterações, dado que, hoje, existem diversas políticas que asseguram o direito delas à educação, independentemente de qualquer limitação. Para tanto, nesta pesquisa, destacamos o brincar como um dos direitos mais importantes das crianças.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “[...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...]”. Além disso, cabe frisar que este trabalho busca investigar qual a contribuição da ludicidade na educação infantil referente à perspectiva da inclusão.

Em primeiro plano, menciona-se que o ato de brincar possui importância na formação e desenvolvimento de todos os aspectos das crianças com ou sem deficiências. Assim, essas brincadeiras podem ser livres ou mediadas pelo professor, a fim de promover o aprendizado e

a inclusão, por meio de relações com os seus pares e os adultos. Dessa maneira, destaca-se que, na Educação Infantil, a ludicidade deve ser permeada em todos os tempos e espaços, sem determinar a hora de brincar e a hora de aprender, como se fossem duas atividades diferentes. Logo, ela deve ser proposta para gerar experiências de aprendizagem e inclusão, como fio condutor das práticas educativas.

Dessa forma, o estudo está dividido da seguinte maneira: primeiramente, abordará sobre a integração e inclusão, em seguida fará um breve recorte da história da criança, infância e educação, conceito e importância da educação infantil, como o primeiro contato da criança com a instituição escolar, as políticas públicas que asseguram os direitos das crianças na educação, a ludicidade e sua relevância como prática pedagógica, resultados do questionário e, por fim, as considerações finais.

## **INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO**

A escolarização das crianças com deficiência, primordialmente, era papel da família e, somente com o passar do tempo, se tornou responsabilidade das instituições públicas de ensino, portanto, segundo a Lei de Diretrizes de Bases, “A educação, dever da família e do Estado [...]” (1996, Art. 2). Apesar dessa garantia, muitas das crianças com deficiência não participavam de classes comuns, mas de um sistema paralelo ao sistema educacional geral, ocorrendo a integração, diferentemente da inclusão, pois separa o indivíduo da sociedade, de modo que ele convive somente em escolas especializadas com seus pares. Hoje, a Lei de Diretrizes de Bases (1996, Art. 58) possibilita a matrícula na rede de ensino regular, logo, “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.”.

A partir do movimento de inclusão social, o termo “integração” passa a ser substituído por “inclusão”, o qual busca a equidade, o respeito, a diversidade e o acolhimento da diferença em espaços escolares por toda a equipe da instituição, e não apenas pelos professores. Para tanto, a inclusão é um aspecto fundamental para o Estado democrático e, com isso, a reorganização do sistema escolar é extremamente necessária para que haja educação de qualidade para todos, independente de suas limitações.

Debates acalorados voltados para a inclusão de crianças com deficiências no ensino comum têm ocasionado frequentes tensões, pois existem políticas públicas que asseguram o direito à inclusão, porém fazer com que o ambiente escolar e as práticas pedagógicas realmente incluam, e não somente integrem, tem se mostrado como o maior desafio. Segundo a Constituição Federal (1998, Art. 6), “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”.

Outrossim, destaca-se que é importante que a inclusão no sistema educacional inicie na Educação Infantil, haja vista que é o primeiro contato com a educação formal. Desse modo, menciona-se que as crianças terão o convívio com outras crianças, o que torna o lugar privilegiado, coletivo, diverso e diferente, seja em relação a valores, crenças, limitações ou pessoas. Portanto, segundo a Declaração de Salamanca, “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (1994).

De fato, a permanência no ensino comum se torna mais difícil do que a própria realização da matrícula. Apesar da busca de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996,



Art. 2), são notórias as complexas adaptações que devem ocorrer no ambiente escolar para, assim, efetivar a verdadeira igualdade de oportunidades.

Diversas vezes, há a confusão entre integração e inclusão. Nesse sentido, pontua-se que a primeira refere-se apenas à agregação do sujeito, não ocasionando mudanças, tanto na metodologia, quanto no ambiente propício para a aprendizagem, dando-se a ideia de que a criança com deficiência deve se adequar ao meio, tendo como consequência um posicionamento alheio às propostas de atividades. Enquanto a inclusão toma-se ciência das diferenças, reorganizando o sistema educacional para atender às possíveis dificuldades de todos e não somente de alguns. É a partir dela que os indivíduos desfrutam do currículo voltado para as particularidades, ocasionando o processo de desenvolvimento de qualidade, visando as potencialidades, não apenas incluindo no ambiente escolar, mas na sociedade que estão inseridos.

O espaço propício de desenvolvimento e aprendizagem refere-se ao ambiente que possui desafios e que valorize as diferenças, tendo-se as interações entre todas as crianças, possibilitando as trocas de saberes e valores. Assim, a inclusão e a aprendizagem ocorrem de forma natural e significativa. De fato, as maiores interações entre as crianças acontecem durante os momentos lúdicos, principalmente por meio de brincadeiras. Logo, “Essa atividade colabora para que a criança se desenvolva tanto cognitivamente como emocional e socialmente.” (CINTRA *et al.*, 2022, p. 3-4).

É brincando que a criança experimenta novas experiências e aprende a lidar com o novo e o diferente, o que proporciona a aceitação e o acolhimento referente ao outro, “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 1996, p. 37). Portanto, a ludicidade é uma grande ferramenta

para a inclusão, pois, por intermédio da interação, socialização, juntamente com o lúdico, resulta no desenvolvimento pleno e adequado para a anuência das diferenças.

Salienta-se que o convívio facilita a troca de conhecimentos e a recepção ao diferente. Nesse viés, afirma-se que, durante a educação infantil, as crianças estão em um processo de desenvolvimento, no qual, por muitas vezes, reproduzem o que veem, sobretudo ações da família, do professor e dos colegas. Assim, se apropriando delas para lidar com as situações que surgem, refletindo em suas ações, enquanto adultos e cidadãos que atuarão na sociedade futuramente.

Logo, a forma que o professor lida com a diversidade, sendo excludente ou de inclusão, irá influenciar diretamente na formação dos indivíduos presentes. Destarte, o professor deve ter um olhar atento, buscando mediar o aprendizado que preze pela equidade e pelo desenvolvimento pleno da criança, remetendo, desse modo, a um ensino baseado na equidade e de qualidade.

## **CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO**

Em primeiro lugar, ao falar sobre criança e infância, deve-se esclarecer a diferença entre esses dois conceitos, embora estejam interligados. Nesse sentido, a criança se constitui como um sujeito social, um ser diferente do adulto, não somente em idade, maturidade, mas em cultura, papéis sociais, comportamentos típicos, dotado de particularidades, ou seja, é um ser em desenvolvimento.

O conceito de infância pode ser associado como uma fase do ser humano, com especificidades e aspectos cognitivos, sociais e emocionais particulares, assim como a fase adulta e idosa. Para Áries (1981), “pensar sobre a infância corresponde ter consciência da particularidade

infantil, que distingue, essencialmente, a criança do adulto e do jovem”. Dessa forma, a infância possui definição por meio da construção social e a criança um ser que sempre existiu.

Entretanto, a concepção de criança e infância, hodiernamente, não era a mesma em séculos passados, uma vez que as crianças não eram vistas com particularidades que as diferenciam das pessoas mais velhas. Nisso, frisa-se que, no séc XVI, as crianças eram vistas como miniadultos, sendo assim, participavam das mesmas atividades dos mais velhos, se vestiam de forma que não as diferenciava do adulto, tendo expectativa de vida baixa, devido à precariedade da vida. Nesse viés, o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a falta de respeito às suas particularidades acarretaram maus tratos e abandono.

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil. (DEL PRIORE, 1991, p. 03).

A partir do século XVIII, a visão da criança foi mudando, desde a vestimenta mais adequada e confortável para elas até a forma de educar. É no século XVIII que surge a noção de “amor materno”, em que as mães passam a cuidar de seus filhos. Ademais, surge o cuidado com a saúde e a higiene delas. Destarte, o olhar tende a estar para a criança e suas necessidades físicas e não pensando no todo.

A concepção de criança como sujeito de direitos se concretizou no século XX e XXI e, portanto, o brincar e o educar passam a fazer parte dessas conquistas. Ao decorrer do tempo, na década de 60 e 70, a educação no nível básico se torna obrigatória e gratuita, com extensão de oito anos. Por causa da evasão escolar de crianças pobres no primeiro grau, que não conseguiam acompanhar os estudos pelo déficit cultural de suas famílias, além de questões de moradia, de alimentação, segurança, higiene, foi instituída a educação pré-escolar, chamada de educação compensatória, para crianças de quatro a seis anos, com o intuito de que elas tivessem experiências culturais, as quais suas famílias não podiam fornecer.

No entanto, esse ensino não conseguiu atingir seus objetivos, por motivos de falta de profissionais qualificados para construir um trabalho pedagógico voltado a necessidades e particularidades de aprendizagem da criança como, por exemplo, aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Por meio de avanços de estudos da criança e suas particularidades, a educação infantil passa a ser incluída na política educacional, com concepção pedagógica, visando suas necessidades para que se desenvolvam, de forma integral, complementando a ação familiar. Mediante a isso, a criança passou a ser vista como participante da sociedade, tendo o direito de infância, educação e cuidado, nas instituições escolares.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e

de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006).

Por intermédio da Constituição de 1988, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito a todos, como dever do Estado, e deve ser integrada ao sistema de ensino. De acordo com Del Priore (2002 *apud* PROENÇA, 2011), “a partir da modernidade, a infância passa a ser vista como um período de preparação para a vida, nesse sentido, o espaço escolar passa a ser o local dessa preparação”.

A criança passa a ser vista como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Assim, as atividades são pensadas e preparadas com a criança sendo protagonista e o centro do ensino, pois enriquecem as experiências infantis. Isso se deve ao objetivo principal sobre a apreensão e a compreensão do mundo, visando a comunicação, o desenvolvimento motor, sensorial, do desenho, de figuras, de símbolos, dramatização, imitação, criando, com isso, um ambiente educativo, com as múltiplas dimensões das necessidades sociais de aprendizagem.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE**

A educação infantil no Brasil tornou-se parte da educação básica em 1996, quando sua oferta passou a ser dever do Estado e direito da criança, configurando-se como um dos avanços significativos na luta

pela educação. À vista disso, o ensino básico passa a ser garantido pelo Estado de forma gratuita, por meio de cooperação entre estados e municípios, tendo a Educação Infantil como um direito da criança de zero a seis anos.

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2006, p. 05).

Portanto, os profissionais passam a ser qualificados, visando um bom trabalho pedagógico, construindo, por meio do conhecimento: as especificidades da criança; do brincar como atividade principal; a criatividade; curiosidade; exploração, propondo atividades que tomam a realidade das crianças e seus conhecimentos como ponto de partida. Assim, tais ações resultam em significados concretos para a vida das crianças, desenvolvimento psíquico, motor e novas habilidades, assegurando, desse modo, a aquisição de novos conhecimentos.

[...] 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, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

A educação infantil é o espaço privilegiado da aprendizagem infantil, no qual é possível assimilar o aprender com o brincar. Nesse viés, o lúdico é considerado importante fator no processo de ensino e aprendizagem, pois é na infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocasionando, com isso, a aprendizagem significativa. Logo, nessa etapa do ensino, a finalidade que se

busca é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, sendo nesse momento da vida que elas descobrem novos valores, sentimentos, costumes, autonomia, identidade e a interação.

Salienta-se que a brincadeira e a aprendizagem são concebidas como fonte para o desenvolvimento da criança, seguindo a premissa de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 12).

A criança, nessa idade, possui o brincar como atividade principal, tendo esse espaço para oportunizar o brincar para se expressar, compreender o mundo, entender as relações e os papéis sociais, descobrindo habilidades novas, por meio do contato com objetos, e as experiências fornecidas. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, v.2) apresenta concepções acerca do brincar:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23).

A infância é uma etapa fundamental na vida da criança, haja vista que ela não nasce sabendo brincar e explorar. Por conta disso, ela precisa ser estimulada e mediada, o que ratifica a importância da educação infantil, tendo profissionais qualificados, a qual deve propor meios de gerar uma aprendizagem significativa.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade, sendo a primeira etapa da educação básica a base para todo o caminho do ensino, promovendo desenvolvimento psicológico, físico, emocional e social da criança.

As crianças que frequentam a instituição infantil aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos, adquirem conhecimentos por intermédio de interação e brincadeira com outras crianças e com adultos, dispondo, também, de cuidados pessoais, higiene e alimentação. Além disso, valoriza a criatividade, dado que a criança tem experiências com pintura, música, histórias, desenhos, noção espacial, aprendizagem sobre as partes do corpo, nomes e utilidades de objetos, criando todo um arsenal de memórias e vivências, contribuindo para seu desenvolvimento integral e formação do ser cidadão.

Portanto, a educação infantil é um ambiente de suma importância na forma de comunicação da criança, da sua reflexão, autonomia, criatividade, exploração, memória, superação de conflitos e desafios, visto que fornece uma aprendizagem integral e significativa para sua construção como ser histórico e cultural.



## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, em termos de legislação brasileira, houve expansão da Educação Infantil. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 7, inciso XXV, traz como direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 29, também inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2006, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2006, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, afirma que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Dessa maneira, o direito se estende a todas as crianças, independente de sua condição, sendo obrigatória a oferta de educação de qua-

lidade. Com isso, são promovidas experiências e conhecimentos para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: cognitivos, motor e social. Assim, há uma vinculação desse atendimento à área educacional, não mais de assistencialista, relacionando o brincar e educar, sendo essencial para essa fase de aprendizado.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL, 1988).

Todas as atividades devem contemplar o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos, como a criatividade, o vocabulário, a imaginação e fazendo sempre ligação com as competências e habilidades propostas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Assim sendo, a brincadeira e a aprendizagem são concebidas como fonte para o desenvolvimento da criança, seguindo a premissa de que existem diversas teorias a respeito da ludicidade, as quais afirmam que a brincadeira tem substancial relevância nos anos iniciais das crianças e, sobretudo, na fase da educação infantil, contribuindo com o desenvolvimento integral da criança.

Para Vigotsky:

A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do ensino. É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a

única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. (VI-GOTSKY, 2004, p. 119).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzida pelo Ministério da Educação, coloca a criança como central no processo de aprendizagem e estabelece seis direitos a serem contemplados. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento apresenta, também, os campos de experiência criados para orientar a prática docente, os quais são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades; e relações e transformações. Da forma como está pensado e organizado, deixa explícito que tem, como prioridade, a presença do brincar como direito (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB n. 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, o qual, 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).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista que aborda a questão da obrigatoriedade da criança de quatro anos na educação infantil, a educação básica obrigatória passa a ser dos quatro aos 17 (dezesete) anos.

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos edu-

candos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

Mediante às políticas públicas voltadas para as particularidades das crianças, em seu aprendizado, o estudo da ludicidade como ferramenta pedagógica e de inclusão se torna fundamental, pois surge como abordagem metodológica para a transformação das práticas pedagógicas. Assim, o professor de educação infantil necessita ter formação especializada voltada para as necessidades das crianças, com ou sem deficiências, promovendo a educação de qualidade, como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Com isso, deve “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 9).

## **LUDICIDADE: PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO**

As brincadeiras infantis fazem parte da vida do ser humano e marcam época desde a antiguidade. O lúdico tem sua origem latina, “*ludus*”, que significa jogo, porém o termo lúdico não se refere apenas ao jogar, mas, também, à brincadeira, ao brincar e ao movimentar. Nos tempos antigos, a ludicidade é presente nos relatos do cotidiano dos *homo sapiens*, os quais eram retratados nas pinturas rupestres, com cenas lúdicas, significando escritas e desenhos, constituindo histórias de seu povo, rituais, passando, desse modo, de pais a filhos. O lúdico

não se limita à recreação, uma vez que é complementar e natural da atividade humana.

Estudos sobre o homem primitivo, baseado em análises de pinturas e desenhos encontrados nas paredes das cavernas ou através dos elementos que esse homem usava para fabricar ferramentas, armas e utensílios, confirmam que o ser primitivo já brincava, pois registros de brinquedos infantis provenientes de várias culturas que remontam a épocas pré-históricas foram encontrados, ratificando a ação, segundo Hui-zinga: “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica”. (MODESTO, 2009 apud HUI-ZINGA, 2001, p. 7).

A ludicidade se refere a vários meios, como música, dança, pintura, desenho, escultura, teatro, contação de história, jogos, brinquedos e brincadeiras, entre outros. Portanto, faz parte da educação e do desenvolvimento de indivíduos, grupos e culturas.

A criança possui o brincar como atividade principal para aquisição de conhecimentos, dessa forma, a ludicidade se torna ferramenta pedagógica, trazendo questões sociais, emocionais, psicológicas, físicas e cognitivas para a vida da criança. O brincar é muito mais sério do que se imagina, pois, para a criança, é como viver a fantasia e a imaginação, dado que ela desenvolve potencialidades, conhece seus limites, compreende a si e o mundo, vive e tem experiências dos momentos das brincadeiras de forma ativa e intensiva.

Diante do exposto, cita-se que a ludicidade tem a função de auxiliar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. De acordo com Kishimoto (2010), o brincar é um excelente recurso para observação dos interesses e ações da criança. Pelo brincar, a criança evidencia saberes e interesses, além de propiciar condições para aprendizagens incidentais.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, v.2) apresenta concepções a respeito do brincar:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, v.2, p. 23).

A criança utiliza da brincadeira para se expressar, usando-a, assim, como forma de comunicação, de prazer, repleto de sentimentos, emoções e das relações humanas, atribuindo significados e sentido ao seu mundo real, por meio da representação na brincadeira. Nesse contexto, frisa-se que toda criança necessita brincar, independente de época, cultura e classe social. Desse modo, o brincar é a essência da infância, e o brincar, um ato intuitivo e espontâneo que ensina a criança a se colocar na perspectiva do outro. Portanto, o brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Na educação Infantil, a ludicidade deve ser permeada em todos os espaços, sendo usada para gerar experiências, pois, na infância, se encontra o maior nível de exploração para promover atividades que ampliem o conhecimento, de maneiras e propósitos diferentes, as quais atuam ativamente no processo de aprendizagem. Logo,

[...] é imprescindível que o educador se revele como um mediador, utilizando uma metodologia que contemple a brincadeira, a imaginação e o jogo como fator de aprendizagem, valorizando o tempo em que a

criança se encontra, sob uma ótica que considera a análise da forma de como os homens se relacionam com os meios de produção e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições, pois não temos como analisar a criança descontextualizada do meio em que ela vive. (CINTRA, 2014, p. 94).

A escola, ao considerar a ludicidade como algo fundamental, deve promover a aprendizagem prazerosa e significativa, visando atender as particularidades de cada faixa etária na vida das crianças, ampliando e diversificando o acesso a produções culturais, seus conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais.

O lúdico, utilizando das múltiplas linguagens da arte, de jogos e brincadeiras, fornece aspectos para a formação do sujeito. As crianças, quando estão brincando, conseguem absorver concepções, ideias, compreensão de muitos conhecimentos, habilidades, socializar, expressar seus sentimentos e angústias e vencer obstáculos, tanto no brincar livre, quanto no dirigido, mediado pelo professor.

Em sua totalidade, o lúdico possui vários aspectos, como: preparação para a vida, o prazer de atuar livremente, a possibilidade de relembrar experiências, contando com representações simbólicas, incentivo à participação social, desenvolvendo o pessoal, social e cultural. Para tanto, há uma desmistificação da ideia de brincar como algo ocioso e sem pretensão e contribuição ao desenvolvimento da criança.

Para aprender brincando é preciso entender que a ludicidade precisa estar presente como fio condutor das ações intencionais do professor, assim como o brincar destituído de intenção está permeado de intencionalidade. Não devemos reservar um momento separado para brincar e outro para aprender, ele faz parte do planejamento do docente continuamente, é ferramenta pedagógica para o aprendizado da criança. (CINTRA, 2020, p. 33).

A ludicidade tem a função de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizado, sendo defendida na educação infantil, presente em vários documentos que são norteadores no Brasil, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Mediante a isso, a ludicidade se torna uma ferramenta pedagógica na prática do professor. Todavia, para isso, o educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças, levando em consideração todos os aspectos sociais e históricos. Dessa forma, ele propiciará aprendizado para as crianças com e sem deficiências, promovendo socialização e compreensão do outro e de sua importância na sociedade, como sujeito de direitos.



A aprendizagem é fruto da interação entre aluno e educador, sendo esse responsável pela organização desse processo para desenvolver simultaneamente o aspecto intelectual e as aptidões sociais. Desse modo, o professor deve pensar na preparação e objetivos na prática das atividades, levando as crianças ao avanço cognitivo, físico e social, pois, a princípio, ele atuará como mediador, o qual escolhe o tempo, espaço e planeja o andamento desses momentos lúdicos.

Na educação infantil, por meio da ludicidade, as crianças se desenvolvem na confiança de si próprio, em suas capacidades, conhecem o próprio corpo, constroem sua autoestima e fazem novas amizades, de forma prazerosa, promovendo manifestações de imaginação e criação, processos que humanizam o ser humano, Nisso, Vygostki (apud CINTRA, 2002) postula que só nos tornamos humanos em convivência com outros humanos. À vista disso, deve-se promover uma educação inclusiva, de qualidade e comprometida com as particularidades das crianças, gerando seu desenvolvimento integral.

Portanto, mediante às inúmeras contribuições da ludicidade na aprendizagem das crianças, é necessário que o professor use essa ferramenta pedagógica para promover inclusão, permitindo uma interação das crianças com as diferenças, adquirindo conhecimentos novos por meio da socialização com seus pares. Dessa forma, as crianças podem trocar experiências, ao se divertirem nesse momento de prazer, e, assim, possibilitando essa convivência e inclusão, utilizando de sua imaginação e criação, nas diferentes brincadeiras. Destarte, há uma humanização como seres inclusivos e conscientes.

Portanto, ser um professor lúdico não é separar quinze minutos para brincar após o término de uma atividade proposta, apenas como prêmio por bom comportamento ou por ser considerado um aluno exemplar. O professor lúdico não dissocia o brincar do aprender, como duas ações individuais, mas com-

preende que em todos os momentos que a criança brinca ela está aprendendo algo. (CINTRA, 2020, p. 33).

Dessa maneira, é mister que a escola se responsabilize por enriquecer essa experiência inclusiva, disponibilizando materiais, técnicas e conhecimentos, por parte de professores qualificados. Ademais, deve propiciar laços, construção e autonomia do sujeito, inserindo essas crianças nas práticas lúdicas ativamente.

## **RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**

Foi realizado um questionário para professores que atuam na educação infantil e possuem crianças incluídas. Assim, esse questionário foi respondido por 21 profissionais do estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. As perguntas foram selecionadas com o tema: importância do lúdico na inclusão e aprendizagem. Tais perguntas possuíam as opções de respostas da seguinte forma: discordo totalmente, discordo bastante, discordo mais do que concordo, concordo mais do que discordo, concordo bastante, concordo totalmente.

A primeira pergunta selecionada, “trabalha o processo de inclusão com atividades lúdicas?”, teve resultado da seguinte maneira: 50% concordo bastante, 25% concordo mais do que discordo, 20% concordo totalmente, 5% discordo mais do que concordo.

A segunda selecionada, “estou confiante na minha capacidade para levar as crianças a trabalharem em conjunto de forma inclusiva e lúdica?”, teve como resultado: 60% concordo bastante, 10 % concordo totalmente, 20% concordo mais do que discordo, 10% discordo mais do que concordo.

A terceira pergunta selecionada, “eu sou capaz de usar uma variedade de estratégias de avaliação, facilitadora da inclusão das crianças

(ex: fichas de anamnese, laudo médico, avaliação de portfólios, atividade lúdicas, atividades artísticas, tecnologias adaptadas, currículo adaptado, suplementação curricular etc)?”, teve o seguinte resultado: 45% concordo bastante, 35% concordo mais do discordo, 10% concordo totalmente, 10% discordo bastante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança, em seu direito de brincar, se desenvolve integralmente, constitui sua identidade, compreensão e interpretação do mundo à sua volta, bem como estabelece significados dos objetos ao seu redor, sendo a educação infantil o espaço apropriado para seu desenvolvimento e aprendizado. O lúdico proporciona a inclusão quando permite que crianças, com ou sem deficiência, possam aprender, socializar e construir relações com outras crianças, criando, brincando e se divertindo em ambientes livres ou mediados pelo professor e diversificados.

Com a mediação do professor, o despertar a curiosidade dos alunos com atividades aplicadas de forma lúdica, dentro das realizadas regularmente, contribuirá para o desenvolvimento da criança, possibilitando, de forma facilitada, a compreensão e a solução de problemas culminando em seu aprendizado. Por meio de práticas educativas lúdicas, a criança consegue se expressar, ser desafiada, promover a convivência com as diferenças e a valorização do convívio coletivo.

Além disso, os marcos legais asseguram o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, os quais, por muito tempo, foram segregados da sociedade, e o direito ao brincar das crianças. Nesse viés, a ludicidade se torna uma ferramenta pedagógica na prática do professor, promovendo educação de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Quando ocorre a brincadeira, a interação, seja ela com a música, dança ou a arte em geral, a criança está refletindo o que vê em sua realidade, mas, também, o que obtém no seu interior. Logo, a formação do seu caráter e o modo como lida com a diversidade estará presente em suas crenças, valores e atitudes. Portanto, frisa-se que, quanto mais tem contato com o diferente, por intermédio da ludicidade e das relações sociais, mais o indivíduo estará apto a valorizar aspectos afetivos, morais e éticos em relação à deficiência.

Destarte, a educação infantil, sendo uma etapa da educação básica, desenvolve vários aspectos importantes das crianças. Assim, o professor, com a atuação pedagógica qualificada, de maneira lúdica e apropriada para a etapa de desenvolvimento das crianças, promove o sentimento de pertencimento social, levando à compreensão das relações sociais, especialmente na educação, resultando na aprendizagem de todas as crianças com socialização e aquisição de significados, o que estabelece diálogos com o mundo à sua volta.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o trabalho com os diferentes sujeitos é uma barreira difícil de ser vencida, embora possível, bem como a dificuldade de estabelecer práticas educativas e concepções mais democráticas, em vista do engessamento do trabalho docente que desconsidera a diferença e, portanto, apenas cumpri regras e executa normas. Por isso, é importante que haja a formação continuada, como meio de estabelecer uma escola mais inclusiva e democrática, a qual, prioritariamente busque formar sujeitos conscientes e críticos e fomentar novos debates.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 18/11/2022.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI*, Resolução CNE/CEB n. 5. Brasília: MEC-SEB, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasília, DF, 1996.)
- BRASIL. *Lei Federal nº 12.796*, de 4 de abril de 2013.
- 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, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A Educação é a Base. Brasília, MEC-SEB, 2018.
- CINTRA, R. C. G. G. *Cadernos de Complementação Pedagógica: Educação Infantil. Gerência de Currículo e Avaliação*. A importância do lúdico na Educação Infantil. Somos Educação. Brasília. 2020.
- CINTRA, R. C. G. G. *Educação especial X dança: um diálogo possível*. Campo Grande: Editora UCDB, 2002, 85p.

CINTRA, R. C. G. G. *Ludicidade e prática docente na educação da criança: Estado da Arte*. Pesquiaseduca, Santos, v. 06, n. 11, p.84-96, jan-jun. 2014.

CINTRA, R.C.G.G; OLIVEIRA, J. A; DANTAS, G. S. *Educação infantil: a contribuição da ludicidade na perspectiva da inclusão*. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v.8, n.3, p.17193-17202 mar, 2022.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. *Cadernos de Complementação Pedagógica: EDUCAÇÃO INFANTIL* Gerência de Currículo e Avaliação. in A importância do lúdico na Educação Infantil. Somos Educação. Brasília. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/51103076/Mary-del-Priori>>

HISTORIA-DA-CRIANCA-NOBRASIL> Acesso em 18 nov. 2022.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KHISIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, São Paulo, Cortez, 13ª ed. 2010.

LEONTIEV, A. N., VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; *Psicologia e Pedagogia*. 1991. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

PROENÇA, M. A. M. *Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim MS*. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

VIGOTSKI, Lev .S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre Artmed. 2004.

## CAPÍTULO 06

# O MARTÍRIO DOS GUARANI-KAIOWÁ EM BUSCA DO SEU TERRITÓRIO NA REGIÃO DE DOURADOS/MS

Aparecida de Sousa dos Santos  
Fátima Cristina D. F. Cunha

**Figura 1. Divulgação do filme<sup>9</sup>**



“O índio Guarani-Kaiowá é de índole benigna e costumes pacíficos, talvez daí a facilidade de se tomar suas terras.”

Fonte: *Internet*, 2021.

## INTRODUÇÃO

Moramos na cidade de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, região que possui a maior comunidade indígena Terena do estado. Procuramos e não achamos um filme ou documentário que contemplasse a questão indígena Terena. Ao verificarmos o documentário “Martírio”, e com a intenção de mostrar aos participantes do Projeto de Extensão

<sup>9</sup> <https://br.web.img3.acsta.net/pictures/17/02/09/12/18/234967.jpg>

“Criança/s e infância/s no cinema: possibilidades de des/ver conceitos” o que acontece, de fato, nas aldeias indígenas com suas crianças, embora de uma etnia diferente, no caso Guarani-Kaiowá, acreditamos que conseguimos atingir a nossa intenção e o nosso objetivo.

Com o propósito de assistir ao documentário “Martírio” e verificarmos a presença das crianças nas Aldeias da etnia Guarani-Kaiowá, suas brincadeiras, o sofrimento por estar em um ambiente hostil e de guerra pela posse da terra, se existia a presença da escola no local e se seu desenvolvimento seguia suas fases, concluímos que conseguimos lograr êxito na empreitada. Isso se deve ao fato de que surgiram crianças felizes à sua maneira de viver, apesar do ambiente hostil. Outrossim, cita-se que, em nenhum momento, apareceram na escola, mas a escola existe na região e o processo de desenvolvimento segue suas fases, de acordo com as teorias de Piaget.

A respeito do documentário, cita-se que foi produzido por Vincent Carelli, com início no ano de 1986 e término em 2016. Desse modo, foi dirigido por Vincent Carelli, Tatiana Almeida e Ernesto de Carvalho e teve a sua estreia em 13 de abril de 2017 no cinema (Brasil). A duração do documentário é de 02h40min, no qual há expectativas de acontecimentos, como discussões e reuniões de procedimentos nas aldeias, do que fazer, que atitude tomar, sempre com as crianças ao redor, o que torna o documentário denso, mas que nos faz assistir aguardando os acontecimentos.

A sua classificação é livre para todos os públicos, o gênero é drama, tendo, como país de origem, o Brasil. O diretor de fotografia é Ernesto de Carvalho, o qual capta todas as cenas tensas e alegres do documentário. Assim, nas cenas tensas, têm-se as crianças no colo, ao redor, sempre brincando. Teve como elenco o senhor Celso Aoki, Myriam Medina e Oriel Benites, os quais apareceram apenas entrevistando os indígenas e fazendo comentários. A música utilizada foi de Bro MCs.



## INFORMAÇÕES A RESPEITO DO DOCUMENTÁRIO

O autor do documentário, Vincent Carelli, nasceu em Paris, no ano de 1953, e é um antropólogo, indigenista e documentarista franco-brasileiro, criador do projeto Vídeo nas Aldeias (1987), o qual forma cineastas indígenas. Filho de pai brasileiro, o artista plástico Antônio Carelli, e de mãe francesa, ele nasceu em Paris e se mudou com 5 anos para São Paulo, onde estudou Ciências Sociais, na Universidade de São Paulo. Desde 1973, está envolvido com projetos de apoio a grupos indígenas no Brasil.

Foi indigenista da Fundação Nacional do Índio, além de jornalista e repórter fotográfico freelancer das revistas Isto é, Repórter Três e do jornal Movimento. Foi, também, editor fotográfico e pesquisador do Projeto Povos Indígenas no Brasil do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação (sucedido pelo Instituto Socioambiental). No final de 1979, fundou, com um grupo de antropólogos, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), uma organização independente, sem fins lucrativos, destinada a apoiar projetos voltados aos indígenas. Foi Diretor do Programa de Índio da TV Universidade (coprodução do CTI com a UFMT).

Com sua mulher, a antropóloga paulista Virgínia Valadão (1952 – 1998), iniciou o projeto Vídeo nas Aldeias, em 1986. Nesse sentido, tal projeto, criado no âmbito do CTI, promoveu, ao longo de mais de 20 anos, o encontro dos indígenas com suas imagens, tornando o vídeo um instrumento de expressão da sua identidade e de reflexão de suas visões de mundo. Além de treinar e equipar as comunidades indígenas com equipamentos de vídeo, o projeto estimulou a troca de informações e de imagens entre as nações, as quais discutiam, juntas, a maneira de apresentar sua realidade para o resto do mundo.

Em 2009, seu documentário Corumbiara, um longa-metragem que conta a história de um massacre de indígenas ocorrido em 1985 na

Gleba Corumbiara, no sul de Rondônia, e a vivência do diretor com os índios isolados, obteve o prêmio de melhor filme do 37º Festival de Cinema de Gramado. Outrossim, cita-se que Carelli ganhou, também, o prêmio de melhor diretor, dividido com o cineasta gaúcho Paulo Nascimento. Corumbiara ainda recebeu o grande prêmio do 11º Festival Internacional de Cinema Ambiental (Fica).

Vincent Carelli é irmão da atriz Chica Carelli (1957), diretora do Teatro Vila Velha, em Salvador (Bahia), e irmão do historiador e sociólogo Mario Carelli (1951 – 1994), responsável pela tradução de obras de Machado de Assis e Lúcio Cardoso para o francês. Atualmente, Vincent vive em Olinda, Pernambuco.

## **O QUE VEM A SER MARTÍRIO**

O significado de martírio é definido pelo dicionário de La Real Academia Española como morte, tormento, dor, sofrimento físico ou moral de alta intensidade, trabalho longo e penoso. O filme de Vincent Carelli nos mostra, precisamente, tudo isso materializado na aldeia Guarani Kaiowá, a qual se encontram há décadas, para não dizer séculos, em situação de guerra para defender seu território devassado, da destruição sistemática de sua cultura nas mãos da República do Brasil, que, em nome da democracia e da lei, não tem problema algum em implementar ações invasivas e genocidas contra esse povo e tantos outros.

A princípio, o objetivo do cineasta era filmar as rezas e o fervor religioso, mas, chegando às aldeias que iria filmar, e devido à situação em que se encontravam os indígenas na luta pelo seu território, a filmagem tomou outro rumo. Com a falta de financiamento, por meio dos órgãos federais, conseguiu realizar o documentário a partir de fi-

nanciamento da própria sociedade civil brasileira. Levantou recursos e deu prosseguimento nas filmagens, o que foi um feito muito digno, pois retratou a realidade de uma etnia, no caso a Guarani-Kaiowá, a qual sofre há muito tempo com as questões da terra.

## **O DOCUMENTÁRIO É UMA CONTRIBUIÇÃO À URGÊNCIA DAS REFLEXÕES COM O POVO INDÍGENA GUARANI-KAIOWÁ**

O documentário começa com uma pajelança à noite e, nesse ambiente, já visualizamos uma mãe segurando uma criança descalça em sua cintura, ao lado esquerdo e, aparentemente, essa criança está dormindo, apesar das rezas em tom alto.

Na segunda visita do cineasta à aldeia, já observamos uma reunião de homens e mulheres tratando da retomada da terra. Antes de se decidirem sobre uma retomada, eles fazem várias reuniões, nas quais decidem o que fazer e como fazer. Logo, podemos observar, nas gravações, que alguns meninos assistem e, ao fundo, há algumas falas de crianças brincando.

De acordo com Nilson Terena (2021), da etnia Terena, da Aldeia Bananal, município de Aquidauana, ele fala sobre as retomadas na região em que habita, no caso a região de Taunay e Ipegue, posto indígena de Taunay e posto indígena do Ipegue, onde fizeram as suas retomadas. Ele explica que “bem antes passaram vários caciques e várias lideranças onde diziam para nós quando a gente era mais novo, por exemplo: A Fazenda Esperança é nossa, a terra é nossa, inclusive tem cemitério no local”. Segundo, ainda, o Sr. Nilson Terena (2021), as lideranças antigas e os caciques antigos falavam que a terra era deles.

Naquela época, ainda, havia espaço para plantar, mas chegou um momento em que não tinham mais espaço para plantar mandioca, feijão e milho, ou seja, o básico para a sua sobrevivência. Assim como não tinha mais espaço para caçar e pescar.

Então, chegou o momento de retomarem as suas terras, porque não tinha mais espaço para plantar, caçar e pescar. Também fizeram várias reuniões, com advogados, Funai, procuradores da Funai e, assim, resolveram fazer a retomada. Sobre esse termo, menciona-se que “retomar o que é nosso, se não fosse nossa, se não tivesse o marco dizendo que a nossa terra, a gente então quer dizer que não ia ser a nossa terra, entendeu?”. Ele explica que só retomaram, pois tinha a certeza de que ela era deles. “Então, o significado de retomada é isso, é tomar as nossas terras, sabendo que é nossa.”

Os motivos alegados pelos Terena são os mesmos alegados pelo povo Guarani-Kaiowá. Desse modo, no filme, mostra-se, inclusive, o cemitério onde estão repousando os seus antepassados. Ademais, afirma-se que o cineasta acompanhou esse movimento invisível aos olhos da sociedade por dez anos, quando deixou as filmagens para se dedicar à formação de cineasta indígena e, com isso, estar mais próximo da realidade dos mesmos.

Quinze anos mais tarde, a situação se agravou, dado que assassinatos bárbaros se sucederam com a mídia tratando os índios como invasores das terras. Desse modo, eles saem de suas terras, se deslocam e acampam à beira da rodovia, onde transitam pela rodovia com as crianças sempre ao seu lado, seja de mãos dadas ou no colo, a tiracolo, e, a todo momento, caminhões pesados de carga estão passando ao lado de seus acampamentos.

No documentário, Vincent Carelli insere alguns políticos, tais como a senadora Kátia Abreu<sup>10</sup>, PSD/TO, ano 2016, a qual discursou no plenário pedindo a paz a esses indígenas. Apresenta, também, ou-

---

<sup>10</sup> Kátia Regina de Abreu, 59 anos, empresária, pecuarista e senadora pelo Tocantins (ex-DEM, atual PSD), não é apenas antropóloga da Folha. É também psicóloga formada pela PUC de Goiás, reunindo dois perfis que deslumbrariam Nelson Rodrigues. Nascimento: 2 de fevereiro de 1962 (idade 59 anos), Goiânia, Goiás

tros políticos discursando e reclamando da “invasão” dos indígenas nas terras, agora com plantação de soja, tal como o ex-governador do estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli.

Quando o cineasta retorna à aldeia para apresentar as filmagens, as crianças, em sua maioria, estão presentes ao redor do local, sempre sorridentes e brincando. Em suas novas visitas às casas, as crianças estão presentes escutando as falas dos anciões. Nisso, destaca-se que a fala dos mesmos é que, desde 1940, aparece gente dizendo que comprou as terras e aí começa o martírio, pois são despejados, têm suas aldeias queimadas e é uma ferida que nunca se fecha. Tornou-se um ciclo vicioso, um vai e vem da aldeia, um martírio que nunca termina.

Vincent Carelli intercalou, em seu documentário, arquivos históricos, nos quais se fala que o índio Guarani-Kaiowá é de índole benigna e costumes pacíficos, talvez daí a facilidade de se tomar suas terras. Dessa maneira, nos diz que, após o encontro traumático com os jesuítas, eles se esconderam nas matas próximas da região e por lá permaneceram por 100 anos. Na época, a estimativa era de 40 mil índios na região.

Tonico Benites, um antropólogo, índio e liderança guarani, apresenta à aldeia uma filmagem da reportagem sobre os despejos da Aldeia Jagua Piri, em Tacuru, sempre rodeado de crianças, sendo que as maiores seguravam as menores no colo.

## **ANÁLISE IMPACTANTE DO DOCUMENTÁRIO MARTÍRIO**

No decorrer das filmagens, aparecem algumas crianças brincando com água e panelinhas e outras dormindo no colo das mães. Quando aparece algum homem armado com espingarda ou arco e flechas, verificamos que as crianças (meninos) um pouco maiores acompanham o pai ou o avô.

Inserido no documentário está Aristides Junqueira, procurador, o qual visita a área em 1994 e fica chocado com o sofrimento e pobreza local. Ainda é citado no documentário que a Funai (Fundação Nacional do Índio) reconhece a área, mas durante três anos são impedidos de plantar, de colher, de caçar, de pescar, pois seus córregos são envenenados, suas plantações destruídas e seus animais mortos. As crianças ajudam na reintegração de suas terras, auxiliando a carregar pequenas sacolas plásticas e seus animais. É oportuno mencionar, também, que, nos momentos em que os adultos conversam, as crianças aproveitam para brincar e correm felizes atrás das galinhas soltas.

Inserido no documentário está a história da Erva Matte Laranjeira, de modo que as crianças estão sempre presentes nos colos dos trabalhadores. Pelas informações fornecidas no próprio documentário, cerca de 75% dos trabalhadores da Erva Matte Laranjeira eram de indígenas Guarani-Kaiowá. A erva-mate é um vegetal nativo encontrado em uma vasta região brasileira, compreendida pelo sul do atual Mato Grosso do Sul, partes de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além do Paraguai, Uruguai e norte da Argentina. Diante disso, cita-se que a erva-mate já era utilizada pelos indígenas como bebida estimulante e fonte de alimento, quando os europeus chegaram aqui.

De acordo com Ferreira (p. 28, 2007), com o término da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e com uma comissão de demarcação da fronteira entre Brasil e Paraguai, foram encerrados os entraves dessa conjuntura, em 1874. Nesse viés, pontua-se que essa comissão de limites era chefiada pelo Coronel Enéas Galvão (Barão de Maracaju) e tinha que evitar qualquer agressão indígena. Fazia parte da comissão de limites Thomaz Laranjeira, empresário interessado nos fornecimentos de alimentação à expedição e o mesmo examinava com “o olhar de empreendedor, procurando conhecer as possibilidades econômicas e explorá-las.”

Segundo Ferreira (2007), a Companhia Matte Larangeira foi uma empresa que surgiu de uma concessão imperial ao comerciante Thomaz Larangeira, por serviços prestados na Guerra do Paraguai. Como vimos anteriormente, ele já tinha um olhar empreendedor e procurava possibilidades econômicas na região. Cabe destacar que a primeira sede da Companhia foi em Concepción, no Paraguai, onde, em 1877, inicia-se a exploração de erva-mate.

De acordo com Arruda in Ferreira (2007),

Desta forma, através do Decreto nº 520, de 23/06/1890, a Companhia amplia os limites de suas posses e consegue o monopólio na exploração da erva-mate em toda a região abrangida pelo arrendamento. Finalmente, através da Resolução nº 103, de 15/07/1895, ela obtém a maior área arrendada, tendo ultrapassado os 5.000.000 ha, “tornando-se um dos maiores arrendamentos de terras devolutas do regime republicano em todo o Brasil para um grupo particular. (ARRUDA, 1986, p. 218).

Assim, em 1895 a Companhia Matte Larangeira recebe 5.000 hectares em arrendamento de terras devolutas, área que compunha o território dos Kaiowás e Guaranis. Desse modo, a Companhia utilizou, ao longo da sua história, mão de obra indígena, principalmente das etnias Kaiowá e Guarani, mesmo com o início da demarcação das reservas indígenas, em 1915, na região de Amambai, espaço geográfico ocupado pelos índios e pela Companhia Matte Larangeira.

**Figura 2. Plantação de Erva Mate<sup>11</sup>**



Fonte: *Internet*, 2021.

Para Ferreira (2007), a utilização da mão de obra indígena na exploração de erva-mate foi, inclusive, agenciada pelo Serviço de Proteção aos Índios. Entre 1915 a 1928, reservas indígenas foram demarcadas pelo Governo Federal no estado de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), devido aos deslocamentos que essas comunidades sofreram, em função dos interesses da Companhia.

Como podemos observar, apenas se confirma a presença indígena nas plantações e o relato de que a Companhia utilizou, ao longo

---

<sup>11</sup><http://3.bp.blogspot.com/rPJsUWCdNCQ/UMiqVbCeMLI/AAAAAAAAACjw/c0WqQ1gblCM/s1600/ervateiros.jpg>



da sua história, mão de obra da etnia Guarani-Kaiowá. É cabível mencionar que, no acampamento à beira da estrada Apicaí, a 4 km da cidade de Dourados, há 12 anos, estão na beira da estrada, as crianças ao redor. O ritual de pajelança ainda é presente e, no acampamento, observamos uma criança auxiliando o senhor mais velho, o qual, talvez, seja seu avô.

## **DUALIDADE DA INFÂNCIA VIVIDA PELAS CRIANÇAS INDÍGENAS NO FILME**

“Proclamar que todo pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação as tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais profundamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento”. (PIAGET, 1978. p. 33).

Ao falar da infância indígena, precisamos ter clareza de que estamos entrando em um universo extremamente complexo, pois trata-se de um contexto multiétnico e composto de uma enorme diversidade cultural. Assim, as crianças indígenas, dos mais variados grupos, gozam de uma liberdade enorme. Dessa maneira, ao contrário do que muitos pensam, elas vivenciam todas as fases do desenvolvimento infantil, segundo Jean Piaget (1964).

O aprendizado é, portanto, um processo gradual. O ponto de partida para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa é a posição

egocêntrica, ou seja: aquela em que a criança ainda não é capaz de distinguir a existência de um mundo externo. A partir daí, Piaget divide o processo de desenvolvimento cognitivo em quatro períodos, a saber:

- Período: sensório motor (0 a 2 anos);
- Período: pré-operatório (2 a 7 anos);
- Período: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);
- Período: operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Vale destacar que cada um desses períodos se caracteriza por aquilo que o indivíduo consegue fazer e não depende, necessariamente, da faixa etária da pessoa, mas de suas características biológicas e de fatores educacionais e sociais específicos.

O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas aconteça a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos.

As crianças indígenas que vivem em situação de acampamento no Mato Grosso do Sul entendem que o espaço de retomada é a possibilidade de um “futuro melhor”, se envolvendo desde o planejamento a sua vivência no espaço conquistado, num processo de manutenção cultural. (NASCIMENTO 2019, p. 14).

Nesse contexto, elas compreendem o sentido e o significado que a terra e o território possuem para a sua cultura, sobretudo para a manutenção das práticas culturais de seu povo. No documentário, é possível observar as crianças no acampamento e o quanto elas são dinâmicas, haja vista que caminham por todo o espaço, até mesmo nas proximidades das fazendas e nas margens das rodovias. “No nível em

que a criança anima os corpos exteriores inertes, ela materializa, em compensação, o pensamento e os fenômenos mentais” (PIAGET, 1964, p. 325).

Além de circular pelos diversos lugares, as crianças interagem, não somente com os adultos e as demais crianças da aldeia, mas, também, com o mundo à sua volta. Logo, elenca-se que as crianças indígenas estão presentes em quase todas as cenas do documentário.

De acordo com Nascimento (2006, p. 08), em seu trabalho com as crianças Guarani-Kaiowá, pondera:

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para experimentar e viver a infância.

Observamos as crianças na lida dos afazeres domésticos, na espera pelo alimento comunitário, sempre sorridentes, e, em todos os rituais, estão presentes.

No dia-a-dia da aldeia, as crianças alternam suas brincadeiras com inúmeras atividades que fazem sozinhas ou ajudam nas tarefas realizadas pelos adultos. Essas tarefas são concretas e reais, são práticas, desempenhadas “de verdade”, o que não exclui delas um componente lúdico, ainda que por trás de uma responsabilidade assumida (CARVALHO, 2007, p. 114).

Nos momentos em que estão juntas, as crianças brincam e aparentam felicidade. Seus brinquedos são latinhas, gravetos, pedrinhas, garrafas plásticas e seus animais de estimação. Quanto a isso, Piaget (1976) afirma que

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolis-

mo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

Na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, o direito à brincadeira/ao ato de brincar ganha 'status' de direito fundamental a partir da inserção do artigo 227, da absoluta prioridade de crianças e adolescentes terem assegurados o direito ao lazer e gênero, no qual a espécie brincadeira pode ser alojada, ao menos juridicamente. Nunes (2002) destaca que "As brincadeiras representam parte deste espaço-tempo de sociabilidade socioculturalmente construída".

Em alguns acampamentos, o cenário é desanimador, pois há barracões de lona preta e falta de alimentos, mas as crianças ao redor são sempre sorridentes. Brinquedos não vemos, mas vemos elas brincando felizes com pedrinhas, gravetinhos, garrafas pet e seus desnutridos animais de estimação. Chocante a cena. Mais chocante ainda são os jornais noticiando a morte de crianças por frio e fome, em função da expulsão de suas terras.

**Figura 3. Criança guarani kaiowá<sup>12</sup>**



Fonte: urucum.milharal.org, 2021.

Nesse lamentável episódio, morreu uma criança de sete meses (essa que aparece no colo de outra criança na foto), vítima do Estado brasileiro, do capitalismo, e de seus pistoleiros, todos aliados do agrogonócio, a mando de latifundiários. Na beira da estrada, com chuva, sem estrutura, e muito frio, infelizmente, este pequeno guerreiro faleceu.

---

<sup>12</sup> <https://urucum.milharal.org/2016/07/08/morre-crianca-guarani-kaiowa-de-7-meses-de-frio-e-fome-despois-de-despejo-violento/>

**Figura 4. Duas crianças brincando<sup>13</sup>**



Fonte: Lunetas.com.br, 2021.

Logo, o documentário discute e coloca em perspectiva a situação dos direitos das crianças Guarani-Kaiowá, como a educação, a saúde e o direito à terra. À vista disso, os hábitos e comportamentos da infância indígena encontram-se ameaçados em diversos aspectos, especialmente no que diz respeito à convivência familiar e comunitária. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8.069/90 – ECA) também recepciona, no artigo 15, o ato de brincar e de se divertir como partes constitutivas do direito à liberdade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao assistir ao documentário Martírio, verificamos a presença de crianças nas Aldeias da etnia Guarani-Kaiowá, suas brincadeiras, o sofrimento por estar em um ambiente hostil e de guerra pela posse

---

<sup>13</sup><https://lunetas.com.br/wp-content/uploads/2018/08/documentario-guarani-kaiowas.jpg>

da terra e a não presença explícita da escola no local. Ainda tentamos verificar o desenvolvimento das crianças, de acordo com suas fases. Acreditamos que conseguimos lograr êxito na empreitada, pois surgiram crianças felizes à sua maneira de viver, em nenhum momento estavam na escola, mas a escola existe na região e o processo de desenvolvimento segue suas fases, conforme postula Piaget em suas teorias.

Observamos, em todo o documentário, o sofrimento dos pais, dos avós e de algumas pessoas ligadas à causa indígena. Mas, apesar do sofrimento, das andanças sem fim pelas terras das fazendas, da vida à beira de estradas, em barracões, da pouca comida e do pouco agasalho, as crianças, à sua maneira, são felizes. O pouco que tem, lhes basta.

Na sua inocência, não percebem a gravidade da situação em que vivem, e a precariedade e a ganância dos homens ficam registradas na lente de Vincent Carelli, as quais nos incomodam, nos machucam e nos fazem sofrer. As crianças são felizes, enquanto crianças, pois o tempo passa muito rápido e daqui a pouco, também, estarão na batalha, brigando por seus legítimos direitos.

Ao escolhermos esse documentário, queríamos despertar o participante do Projeto de Extensão “Criança/s e infância/s no cinema: possibilidades de des/ver conceitos”, a sensibilidade pela causa indígena, uma vez que, em Aquidauana/MS, temos a maior reserva indígena Terena do estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, vivemos rodeados de pessoas que se deslocam das suas aldeias para vender seus produtos, seus artesanatos, utilizarem os bancos, o comércio para fazerem compras e se alimentarem com dignidade, o que não acontece na vida dos irmãos Guarani-Kaiowá. Apenas o que nos deixa perplexas é a certeza quanto à questão das terras, tanto Terena, quanto Guarani-Kaiowá, pois acreditamos que essa questão da demarcação das terras nunca será resolvida.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90*. Brasília. MEC 2004.
- BRASIL, Art. 205. *Constituição Federal*. Capítulo III. Seção I. Da Educação, da Cultura e do Desporto. 1998.
- CARVALHO, Levindo Diniz – *Imagens da infância: brincadeiras, brinquedos e culturas*. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Minas Gerais, 2007.
- FERREIRA, Eva Maria Luiz, *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira (1902-1952)* / Eva Maria Luiz Ferreira; orientação Levi Marques Pereira. 2007.
- NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. A *criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil*. Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p. 11-23, jul/dez. 2006.
- NUNES, Ângela. *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*. Em A. Lopes Silva, A. Nunes e A. t. da Silva Macedo (orgs. Õ, Crianças indígenas: ensaios antropológicos, pags. 236-277. São Paulo: Global, 2002.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.
- PIAGET, Jean. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora; UNESCO. 1948/1978.

### Sites consultados

ADORNI, Dulcinéia da Silva. A CRECHE E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: DE AGÊNCIA DE GUARDA A ESPA-



ÇO EDUCACIONAL. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155146.pdf>.

MARQUES, José Roberto. As fases do desenvolvimento intelectual. Instituto brasileiro de coaching, 2021. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/as-fases-do-desenvolvimento-intelectual/>.

MS – Povos indígenas Guarani-Kaiowá lutam por demarcação da TI Guyraroká. Mapa de conflitos. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ms-povos-indigenas-guarani-kaiowa-lutam-por-demarcacao-da-ti-guyraroka/>.

Kátia, a antropóloga, criadora da abreugrafia. Site Taquiprati, 2012. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1008-katia-a-antropologa-criadora-da-abreugrafia>.

Vincent Carelli. Embaúba Play, 2022. Disponível em: [https://embaubaplay.com/diretor\\_s/vincent-carelli/](https://embaubaplay.com/diretor_s/vincent-carelli/).

CAPÍTULO 07

**A PARTICIPAÇÃO COMO DIREITO E  
PRINCÍPIO NORTEADOR DA PRÁTICA  
COM OS BEBÊS, NO CONTEXTO  
COLETIVO DA CRECHE**

Andréia Maria Rodrigues Abreu

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as crianças foram compreendidas como sujeitos incompetentes, passivos e sem voz. Nas últimas décadas, com os avanços nas reflexões a respeito da infância e das crianças, a respectiva compreensão vem se redefinindo, tendo os novos estudos sociais da infância contribuído significativamente. Para esse campo de estudo, a infância é considerada como uma construção social, histórica e cultural, e a criança como ator social de pleno direito, “interlocutora”, com competências discursivas e outras, que participa do processo de socialização. Dessa maneira, essa concepção é caracterizada, para além de outros aspectos, pela mobilização do conceito de voz e de participação das crianças.

Esse reconhecimento potencializou um cenário diferente de outros tempos, de tal forma que a Convenção dos Direitos Humanos da Criança consagra, entre um conjunto de direitos da criança, os de participação, os quais são inerentes aos direitos civis e políticos, que conferem, às crianças, direitos à identidade, ser consultada e ouvida, acesso à informação, liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito. Desse modo, no âmbito legal, a criança passa a ser reconhecida como pessoa cidadã de direitos, a qual exerce sua cidadania na sociedade.

Embora muito se tenha avançado em termos de discussão sobre a participação infantil, em decorrências da Convenção dos Direitos das Crianças, dos estudos no âmbito da Sociologia da Infância, do Comitê dos Direitos das crianças, entre outros, as crianças, ainda, permanecem sem vez e voz para opinarem, ou, quando o fazem, há pouca ou quase nenhuma ressonância nos contextos sociais, locais e macros que fazem parte, e isso se acentua mais ainda quanto mais novas elas forem.

Desse modo, o presente trabalho traz algumas reflexões tecidas a partir de um recorte de uma pesquisa<sup>14</sup> acerca da participação dos bebês, com o intuito de fazer aparecer a “voz” dos bebês, esse grupo de crianças que ainda são vistas pelos adultos como “sem voz”. Nessa condição, têm os seus processos de participação mais comprometidos ainda, em virtude das limitações que lhes são impostas, uma vez que há uma legitimação social do uso específico da oralidade e do registro escrito, enquanto formas dominantes de participação (SOARES, 2006).

Esta pesquisa tem o contexto da creche como campo empírico e trata-se de uma etnografia visual, realizada com um grupo de bebês entre 3 a 18 meses e os adultos que fazem parte do cotidiano de um berçário de uma creche localizada no Norte de Portugal, a qual pressupõe a utilização das seguintes ferramentas: observações participativas; anotações em diário de campo; registro fotográfico; registro em vídeo e gravação do cotidiano dos bebês.

Ao longo deste texto, apresentamos algumas contribuições, sob o aporte teórico dos estudos sociais da infância, mais especificamente da Sociologia da Infância, para pensarmos uma práxis pedagógica que valorize a escuta dos bebês na direção de efetivar a sua participação no cotidiano da creche.

---

<sup>14</sup> Pesquisa de doutorado em Estudo da Criança, pela Universidade do Minho/Portugal, intitulada: “O bebê participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância, concluída em 2020.

Diante do exposto, não quero dizer que vou trazer uma pedagogia ou uma metodologia de participação, mas, sim, a participação como um direito da criança e um princípio norteador dessa práxis. Concor damos com Barbosa (2009), quando ela defende que democracia e participação “são princípios articuladores da vida escolar e não apenas um item curricular, um tema do programa ou uma intenção nos planejamentos. Elas não ocorrem apenas em algumas ‘atividades’ do cotidiano, mas permeiam todas as ações do cotidiano” (BARBOSA, 2009, p. 67).

Então, é a partir desse direito que pensamos a práxis na pedagogia, isto é, uma prática que inclui a participação dos bebês como forma de indicar caminhos mais próximos do que representa ser, de fato, o seu melhor interesse.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento, procuramos trazer algumas reflexões para pensarmos o conceito de participação infantil, mais especificamente a participação dos bebês em contexto de creche. Já no segundo, apresentamos algumas evidências empíricas e algumas considerações no que se refere à participação dos bebês e as relações intergeracionais.

## **O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL: A PALAVRA EXPRESSA E O DIREITO ANUNCIA**

Para iniciar o diálogo, começamos, então, pelo conceito de criança, pois acreditamos que o sentido da participação está articulado ao modo como entendemos a criança. Assim sendo, olhamos para esses conceitos a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, que compreende a criança por aquilo que ela já é no presente. Um olhar que difere-se dos pressupostos da sociologia clássica e de uma pedagogia tradicional, os quais demarcam a criança a partir das lentes da sua

negativa, ou seja, como alguém que ainda não é no presente, não anda, não fala, não pensa, não é competente e somente será no futuro a partir de uma socialização que acontece por meio de relações horizontalizadas entre adultos e crianças, em que o poder do adulto é o que prevalece sobre as ações das crianças.

É importante destacar que, quando nos referimos à participação, propomo-nos discuti-la desde a singularidade dos bebês, os quais são compreendidos, ao contrário de uma perspectiva pautada apenas na dependência do adulto e nas suas limitações, no que diz respeito, por exemplo, à linguagem verbal e locomoção. Desse modo, os bebês são vistos como atores sociais, com potência de ação, com direito de serem escutados e de participarem ativamente, também, no contexto coletivo da creche. Tal como apontam Delgado e Martins Filho (2013, p. 21), os bebês utilizam “a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer”.

Ao agir no mundo os bebês fazem parte da sociedade, mas, dificilmente, conseguem ter parte ou tomar parte nos diferentes âmbitos de seus mundos de vida. Como Hultgren e Johansson (2018) explicam, a ideia de participação, de um modo geral, é compreendida como um pré-requisito para a cidadania ou, também, como um método, por intermédio do qual essa pode ser alcançada. Porém, o próprio conceito é muito contestado, o que leva a dificuldades quando as instituições tentam transformar a participação em prática com as crianças. Dessa maneira, cita-se que o conceito de participação é utilizado nas mais diversas áreas, assumindo, assim, uma multiplicidade de significados conforme o discurso que o incorpora, o contexto onde surge ou os atores que o reivindicam.

Como afirma Fernandes (2005), a consideração da participação infantil faz-se a partir de uma estreita ligação que envolve tanto

questões de poder e autoridade que perpassam as relações adultos e crianças, como, também, quanto aos conceitos acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que, de alguma maneira, podem afetar e influenciar tais relações e, portanto, o exercício da participação.

Desse modo, antes de mais nada, é necessário esclarecer que, no âmbito das reflexões dessa investigação, entendemos a participação como uma ação com poder e que é considerada no coletivo. Outrosim, é uma ação que tem uma implicação em termos de transformação nos mundos de vida das crianças, um elemento primordial da democracia e um processo político que envolve os atores na tomada de decisão (FERNANDES, 2009; SARMENTO, 2012; TOMÁS, 2011; TREVISAN, 2014). Logo, compreendemos a participação das crianças para além de uma ação de fazer parte, mas, sim, num sentido mais intenso e ativo.

Conforme a etimologia da palavra participação, essa tem origem no latim “participatio” e significa a ação ou efeito de participar. Bordenave (1994) destaca que a expressão “participação” vem da palavra “parte” e acrescenta que essa envolve não somente ter parte, mas, também, fazer parte e tomar parte. Considera, o referido autor, que há diferença no significado dessas três expressões. Assim, o autor esclarece que podemos fazer parte de uma empresa, mas não ter parte alguma no negócio, podemos fazer parte de qualquer grupo sem, contudo, tomarmos parte de suas decisões. Logo, enquanto que fazer parte representa uma forma de participação mais passiva, tomar parte representa um nível mais intenso de participação, ou seja, uma forma mais ativa.

Vasconcelos (2010, p. 26) explica que:

[...] ter parte, consiste em receber determinada proporção de algo. [...] fazer parte, por sua vez, significa estar inserido em determinada situação e/ou grupo de pessoas, mas suas ações e/ou ideias são ausentes ou

não são levadas em consideração. [...] tomar parte, é uma expressão que significa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo.

Do mesmo modo, tal ideia é reforçada por Fernandes (2009), quando afirma que a participação, etimologicamente, corresponde à ação de fazer parte, tomar parte em, mas acrescenta que, para além disso, também se caracteriza como um conceito multidimensional, pois a dinâmica de tal ação dependerá de variáveis, como contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que as afetam, as competências de quem exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.

Hodiernamente, ao remetemo-nos às situações do cotidiano das crianças, mais especificamente nos contextos institucionalizados, como a educação infantil, por vezes, é possível observar que o termo participação está presente no discurso dos educadores de infância. Isto é, o adulto propõe que as crianças participem, procurando estabelecer um exercício mais democrático ao envolvê-las nos processos decisórios, possibilitando espaço de escuta da opinião dessas. No entanto, de uma maneira geral, as ações das crianças caracterizam-se como uma forma restrita de fazer parte, uma vez que as decisões estão centradas, em última instância, nos adultos e as manifestações das crianças acabam apenas por se configurar como performance, sem qualquer efeito de transformação no seu cotidiano.

Nesse viés, as crianças apenas são convidadas a fazer parte, sendo que o adulto consulta as crianças, que ele acredita que têm algo a dizer. No entanto, essa prática não é tão frequente com os bebês, e, quando ocorre com as crianças maiores, na grande maioria das vezes, a tomada de decisão está circunscrita a um número reduzido de escolhas que são, previamente, delimitadas pelos adultos, por exemplo, nas rodas de conversa, em que é

possível as crianças falarem. Assim, a opinião das crianças fica limitada às possibilidades de escolhas que são, previamente, estabelecidas pelo adulto ou, em outras situações, o que as crianças dizem não é levado em conta até ao final do processo de tomada de decisão.

Nessa relação adulto-criança, a ideia de participação que prevalece é a de mera forma de consulta das crianças sem, contudo, provocar qualquer tipo de influência. Do ponto de vista de Lansdown (2010), a experiência de participação vista como consulta ou “ter uma palavra a dizer” pouco resulta em mudanças, sendo que o adulto continua a tomar decisões sem considerar as opiniões das crianças ou, efetivamente, lhes proporcionar participar na tomada de decisão. De acordo com essa perspectiva, a participação das crianças torna-se despolitizada, dado que não possibilita às crianças tomarem parte, de forma efetiva, dos diferentes processos de tomada de decisão que as afetam.

Trevisan (2014) corrobora com essa ideia e chama a atenção para o fato de que isso ocorre em virtude da alteração das estruturas e das organizações ficarem a cargo exclusivo do interesse do adulto. A autora expõe, ainda, que isso se impõe como um dos grandes obstáculos no sentido de uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação. Também concorda a autora que, na maior parte das vezes, está presente “a ideia de «ouvir» as crianças, de perguntar a sua opinião, mas falha numa análise séria e rigorosa dessa auscultação que mais tarde poderia transformar-se em participação” (Idem, p. 129). A partir dessa perspectiva, a autora defende que, além da análise do conceito de participação, é preciso centrar-se, também, nas suas práticas, de modo a que possam identificar-se essas distinções. A autora sugere, ainda, que se estabeleça uma distinção crucial neste domínio: participação versus auscultação; participação versus visibilidade; participação versus protagonismo.

A ideia de participação das crianças não significa somente a possibilidade de expressarem os seus pontos de vista em relação aos assun-



tos que lhes dizem respeito, mas também que tenham a possibilidade de tomar parte, na medida em que os seus interesses ou opiniões sejam considerados. Tal entendimento tem como pressuposto uma “dimensão mais alargada de participação – a dimensão sociopolítica” (FERNANDES, 2009, p. 102). Essa perspectiva de participação é entendida como uma “acção influente na sociedade” (SARMENTO, 2012, p. 2), ou seja, provoca alguma forma de transformação nos contextos de vida das crianças.

Como a participação, no sentido sociopolítico, implica transformação nos contextos de vida, cabe levantarmos as seguintes questões: as crianças muito pequenas participam? A opinião dos bebês provoca implicação nas ações dos adultos? Como e quando as opiniões dos bebês influenciam os processos de decisões que os afetam?

Refletir sobre a participação das crianças muito pequenas nesse estudo implicou deixar essa ideia mais clara. Por sua vez, a participação das crianças de tão pouca idade também se torna problemática, em virtude da dimensão da intencionalidade da ação ou consciência dessa. Importa-nos, assim, considerar os efeitos que essa ação das crianças traz para o seu cotidiano e tentar compreender a participação dos bebês no contexto da creche, nas relações que se vão estabelecendo, significando e produzindo entre adultos e crianças.

A partir dessa perspectiva, é importante destacar que, neste estudo, compreender as implicações da respectiva participação significa defender que mesmo os bebês podem “tomar parte” no que lhes diz respeito e não somente “fazer parte”. Consideramos, ainda, que, neste processo, é fundamental ressaltar a importância do papel do adulto, uma vez que talvez os bebês não consigam influenciar, diretamente, nas decisões, mas podem fazê-lo, desde que o adulto leve em conta os seus dizeres ou ações, e se comprometa com a efetivação da sua participação.

Vale destacar que quando falamos de participação, consideramos que essa não é a ação em si, mas o processo dessa ação. Assim, para não correremos o risco, neste estudo, de utilizar o termo participação de forma indiscriminada, procuramos dar inteligibilidade a esse conceito, elencando alguns elementos que consideramos constitutivos da participação e que se conectam entre si, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

**Figura 1. Elementos constitutivo da participação**



Fonte: arquivo próprio.

a) A ação social/agência

É mobilizado para dar conta da presença do outro, que, em situação de interação, procura captar os sentidos atribuídos às suas ações, tomando-os, assim, como referência para interpretá-los (WEBER, 2012).

Entretanto, Coutinho (2010, 97) ressalta que isso “não resolve a problemática da interpretação das subjetividades, mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator”. Vale destacar que consideramos, então, a ação social/agência como um dos elementos que constitui a participação, sendo necessário manter uma vigilância epistemológica, no sentido de não confundir esses dois conceitos, tendo em vista que entendemos que a ação social não é sinônimo de participação. Do mesmo modo, Wyness (2014) defende que é preciso ter prudência para não confundir o conceito de ação/agência e participação, pois esses dois conceitos têm relações muito próximas. No entanto, ele reconhece que as crianças exercem ação/agência quando participam.

#### b) Partilha de poder

Tal elemento emerge de relações mais horizontais, as quais são estabelecidas a partir do diálogo entre crianças/adultos e criança/criança. É importante esclarecer que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas (se bem que das mais importantes) da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Nessa interação com os adultos e seus pares, “os bebês comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer” (DELGADO; MARTINS FILHO 2013, p. 21). Sendo uma ação partilhada, a interação (inter-ação) é influenciada pelo poder exercido pelos agentes. Quando nos contextos de sociali-

zação das crianças a relação do poder é inclinada para os adultos, “as crianças não têm tantas possibilidades de exercer os seus direitos de participação (FERNANDES, 2005, p. 108).

Giddens (2000) afirma que a noção de ação/agência se articula com a de poder. Para o autor, essa requer utilizar meios para atingir determinados fins e o poder representa a capacidade de o agente mobilizar os recursos que instrumentalizam esses meios. Assim, poder, para Giddens, é um recurso da ação, a capacidade transformadora da agência/ação, ou seja, o ator ao intervir em acontecimentos tem a capacidade de modificar o seu curso.

### c) Transformação do Contexto

O terceiro elemento constitutivo da participação diz respeito à transformação do contexto. Sobretudo no caso dos bebês, essa transformação ocorre, fundamentalmente, em um âmbito mais local, por exemplo, nas famílias, nas instituições de educação infantil, entre outros.

Conforme afirma Trevisan (2014, p. 6), a possibilidade de participação experienciada pelas crianças deve trazer consigo transformações e criações que emergem da própria participação e com as quais elas possam sentir os seus efeitos diretos. Ressalva, ainda, que tal transformação implica que haja “lógicas de mudanças mas também de continuidade, problematizando-se as condições em que a influência das crianças em processos de decisões as afeta, de modo direto ou indireto, ou em ambos”.

Na direção do que afirma Fernandes (2005, p. 108), o estabelecimento de uma imagem de crianças como ator de direitos sociais requer considerar, também, as possibilidades de mudanças sociais “a partir

da ação humana. Neste caso, que se considerem as crianças como actores competentes para a promoção da mudança social nos seus quotidianos”.

Na prática, essas mudanças ou transformações ocorrem à medida que a ação social/agência dos bebês é legitimada pelo outro adulto ou pelos pares, a partir de relações que envolvem a partilha de poder entre eles. Além disso, devem ser levados em conta e influenciar, de algum modo, nos assuntos que os afetam diretamente. Desse modo, os bebês conseguem tomar parte, isto é, participar de forma efetiva nos seus contextos de vida.

No sentido do que afirmam Cunha e Fernandes (2012), a participação é um fenômeno processual que é construído pelos participantes como algo vivido. Assim sendo, a participação não é algo dado, mas envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas e negociações, enfim, é praticada na relação social.

Consideramos que um dos primeiros passos a serem dados no sentido de incluir a voz dos bebês, como parte integrante nas decisões que lhes dizem respeito, é o de reconhecer e compreender as suas diferenças e especificidades como potência, e não como incapacidade.

Quando essa inclusão acontece, os bebês podem ter maiores oportunidades de provocar algum tipo de influência nas decisões, no sentido de transformar os seus contextos de vidas, e, com isso, exercer, de fato, o seu direito de participação.

## **A PARTICIPAÇÃO COMO UM MODO DE VIVER AS RELAÇÕES COM OS BEBÊS**

Neste ponto, a nossa atenção se voltará para as implicações das relações intergeracionais na participação dos bebês. Com isso, não

queremos afirmar que consideramos como participação infantil apenas aquela que se constitui na relação adulto-criança, mas, sim, centrar a atenção na importância, também, do papel do adulto no processo de materialização da participação dos bebês em contexto de creche, sendo ele o responsável por criar possibilidades de os bebês participarem efetivamente. Em suma, cabe ao adulto reconhecer o papel participativo das crianças, garantindo-lhes, assim, o pleno cumprimento dos seus direitos. Nesse sentido, concordamos com o que afirma Wyness (2014), quanto a considerar os adultos como parceiros, colaboradores e atores, que interpretam uma variada gama de ações das crianças em contextos participativos.

No decorrer do trabalho de campo, observamos que, no cotidiano do berçário, as relações entre adultos e bebês se estabelecem num estado contínuo de conflito e harmonia. Em algumas situações, percebemos que a harmonia está presente quando há maior proximidade geracional, isto é, quando o adulto consegue estabelecer uma relação mais próxima com os bebês, mostrando-se mais aberto à escuta daquilo que são os seus interesses e, com base nesses, envolvem-se em empreendimento conjunto e negociam decisões, a partir de uma relação de partilha de poder entre adultos e bebês. Em outras situações, também foi possível observar o extremo dessa relação, ou seja, as gerações são experimentadas como separadas e rígidas, isto é, em oposição umas às outras, a criança é controlada, excluída ou definida como objeto (BENDELOW; MAYALL, 2000).

Consideramos que, quando as relações se estabelecem dessa forma, são poucas as oportunidades de os bebês terem a sua participação efetivada. Nesse sentido, cabe ao adulto o papel de estabelecer uma relação de proximidade com os bebês.

É importante mencionar que esse papel mais próximo, por parte do adulto, as relações de mais horizontalidade, o diálogo e a maior possibilidade de ação, iniciativa e decisão por parte dos bebês, foram mais

evidenciadas nas atividades dirigidas pela educadora . Nessas atividades, é possível perceber um certo movimento, por parte da educadora, no sentido de proporcionar condições para que os bebês consigam ter o seu direito de participação assegurado.

Não obstante, a participação dos bebês foi pouco ou quase nada evidenciada nas atividades em que o adulto é aquele que direciona todas as ações dos bebês. Nessas situações, geralmente, os adultos não abrem espaço para, de fato, dialogar com eles, pois as relações entre adultos e bebês caracterizam-se pela verticalidade e pelo controle dos adultos sobre as suas ações. Entre essas atividades, podemos destacar, por um lado, aquelas que evidenciam uma preocupação exacerbada, por parte dos adultos, quanto à provisão e proteção dos bebês (refeições, higiene, sono) e, por outro, aquelas em que os adultos estão focados no desenvolvimento de competências. Entre outros, esses são alguns dos fatores que parecem dificultar o processo de legitimação da participação dos bebês.

Concomitantemente a esses fatores, é possível verificar que há uma dualidade quanto à imagem de infância presente nas relações que se estabelecem entre adultos e bebês. Quando as relações intergeracionais se estabelecem com base na partilha de poder entre adultos e bebês, é possível vislumbrar uma imagem de infância que valoriza o protagonismo e legitima as suas competências sociais, no viés de expressar a sua opinião e intervir no cotidiano do berçário. Já quando essas relações se materializam a partir do poder do adulto sobre as ações dos bebês, é evidenciada uma imagem de infância “conformada ao estabelecido pela ordem social adulta, sendo alheia às possibilidades de se fazer ouvir, afastada de qualquer significado com uma natureza participativa” (FERNANDES, 2005, p. 411).

No âmbito dessa reflexão, Cussiánovich (s.d.) alerta que, para promover na infância papéis ativos, criativos e reivindicativos, são ne-

cessárias propostas alternativas que posicionem as crianças como eixo central do seu desenvolvimento, procurando garantir o pleno cumprimento dos seus direitos, tornando-os visíveis, mas num cenário onde tenha a possibilidade de ser protagonista, assumindo, assim, a sua condição de ser social, que se torna visível quando as crianças conseguem atuar como atores sociais.

Ainda, a busca de caminhos para a efetivação da participação dos bebês inclui considerar a alteridade da infância, isto é, que adultos e crianças possuem experiências e saberes diferentes e que o processo dialógico deve servir de ponte para as relações que ambos estabelecem em torno das suas diferenças, as quais devem ser vistas, não como distantes, mas como complementares. No nosso ponto de vista, não há falta de experiência, mas, sim, experiência vivenciada de modo diferente.

Acrescenta Coutinho (2008) que a alteridade da infância, quando compreendida na relação com as crianças e delas com os adultos, procura inverter o olhar que torna invisível aquilo que as afeta a partir dos adultos e não o inverso ou tendem a minimizar a importância de conhecer o modo como as crianças se afetam mutuamente. Dessa forma, a autora defende que reconhecer a alteridade implica reconhecer que os adultos são alterados pelas crianças.

Quando os adultos são aqueles que dirigem todas as ações dos bebês, no sentido de levá-los a corresponderem às suas expectativas para com a realização da atividade, há pouca ou quase nenhuma oportunidade de os bebês estabelecerem com os adultos relações de partilha de poder, de maneira a que os bebês se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, experiências e interesses em relação ao que é proposto pelo adulto. Assim, como já mencionado, o que prevalece são as relações e o controle dos adultos sobre as ações dos bebês. Com base nessa relação, o adulto acaba por constranger as ações sociais dos bebês



e inviabilizar os enunciados que emergem dessas ações e das interações com o espaço-tempo do berçário, com os adultos e outros bebês.

Além disso, vislumbramos que, no decorrer dessas atividades, os adultos olham para os bebês como alguém a quem precisa de ser ensinado tudo o que precisa de fazer e exercitar as suas competências em termo de desenvolvimento de habilidades, segundo uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento.

Ainda, no decorrer do trabalho de campo, observamos que os bebês utilizam com competência a linguagem de que dispõem para comunicar aquilo que representa os seus interesses, vontades, sentimentos, entre outros, em diferentes situações da rotina quotidiana do berçário. Embora eles o façam de forma diferente das crianças maiores e dos adultos, isso não quer dizer que são menos competentes, mas, sim, que possuem um modo próprio para o fazer a partir das suas particularidades, enquanto bebês que são.

Assim sendo, considerar os bebês como competentes requer, também, olhar para as suas competências num sentido mais amplo do que meramente habilidade. Caso contrário, o discurso da participação, relativamente aos bebês, acaba por se tornar inexistente, então, aquilo que é um direito reconhecido e que deveria se tornar efetivo na prática, torna-se apenas uma ideia no papel.

Embora, frequentemente nas relações intergeracionais, os adultos procurem constranger, controlar e silenciar a agência dos bebês, em algumas situações observamos que eles lutam para ultrapassar essa condição no sentido de efetivar os seus interesses.

Os bebês, ao fazerem parte da estrutura do berçário, demonstram reconhecer a ordem instituída adulta, procuram integrar-se nessa, mas não se limitam a reproduzi-la. Ao instituírem essa ordem social

emergente do mundo adulto, eles reconstróem esse mundo por meio de múltiplas e complexas interações sociais. Nessas interações, os bebês apropriam-se, criativamente, das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas demandas (CORSARO, 2011).

Nesta linha de proposições, acreditamos que o tipo de relação estabelecida entre adulto e bebês poderá, ou não, criar oportunidades para a efetivação da participação dos bebês nas diferentes dimensões que envolvem a vida cotidiana do berçário, como no caso das dimensões propostas neste estudo.

Em nossa opinião, para que o direito de participação dos bebês se realize na prática cotidiana do berçário, é fundamental que eles encontrem adultos sensíveis que reconheçam as suas competências sociais para influir nas decisões que lhes dizem respeito e se comprometam com a sua efetivação. Caso isso não ocorra, as decisões ficam a cargo exclusivo de uma lógica que, muitas vezes, acaba por atender apenas ao interesse do adulto. Tudo acaba por ser estabelecido pelo adulto, suscitando uma condição de passividade por parte dos bebês em relação às escolhas daquilo que lhes é proposto. Considera Trevisan (2014) que quando isso se impõe, acaba por se constituir como um dos grandes obstáculos para a promoção de uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que a participação é uma consequência que está dependente do modo como o adulto olha para esse sujeito bebê, como respeita as suas linguagens, as suas opiniões e como as integra na tomada decisão. Se efetivamente o adulto as integra e há uma transformação na ação em relação ao que está a acontecer nesse espaço-tempo, irá

dependem, sobretudo, do modo como eles olham para os bebês, como interpretam e consideram as linguagens dos bebês, como se estabelecem as relações entre adultos e bebês.

Consideramos que se o adulto conseguir olhar de forma analítica para as ações dos bebês, despidendo-se de um olhar adulto contaminado por ideias pré-concebidas e adultocêntricas, talvez ele consiga compreender melhor o que os bebês estão tentando sinalizar. Contudo, é importante reconhecer que isso não acontece de forma natural, mas apresenta algumas exigências como, por exemplo, de estabelecer uma relação de alteridade, por meio da qual as diferenças intergeracionais são reconhecidas, respeitadas e consideradas no cotidiano da creche, de transformar o estranhamento gerado por essas diferenças em possibilidades de diálogos entre adultos e bebês, de considerar os bebês como sujeitos ativos e participativos que transformam e são transformados nas e pelas relações que estabelecem em contexto de creche, de saber interpretar os símbolos produzidos nas culturas infantis, de se comprometer com aquilo que eles tentam dizer mesmo não dizendo, entre outras exigências.

Parece-nos que os adultos participantes do berçário evidenciam ter poucos elementos para poder pensar a possibilidade de participação dos bebês, o que é demonstrado em função de haver mais constrangimentos do que propriamente possibilidades, revelando, assim, a tensão que existe quando nos leva a pensar sobre uma participação mais efetiva dos atores sociais bebês, principalmente nos espaços institucionalizados.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem. Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Em aberto*, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Praticas-cotidianas-na-Educacao-Infantil-bases-para-as-reflexoes-das-orientacoes-curriculares-Barbosa-2009.pdf>>

Acesso em 12 de ago. 2022.

BENDELOW, Gillian.; MAYALL, Berry. *How children manage emotion in schools*. In S. Fineman, *Emotion in organizations*. London: SAGE, 2000. p. 241-254.

BORDENAVE, Juan Dias. *O que é Participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Andréa; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância. In DORNELLES, Lenir; FERNANDES, Natália (org). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades*. *Em aberto*, Braga, 2012, p. 36-48.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia*. *História del pensamiento social sobre la infancia*. *Em aberto*, p. 86-102, (s.d.).

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Armed, 2011.

COUTINHO, Ângela. Contribuições da Sociologia da Infância ao estudo das relações de pares dos bebês. *Em aberto*, 2008.

COUTINHO, Ângela. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 312f, Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino. *Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”*. Pro-posições, v.24, n 3, p. 21-30, 2013.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação - Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. 491 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora, 2000.

HULTGREN, Frances; JOHANSSON, Barbro. *Including babies and toddlers: a new model of Children’s Geographies*, v.17, n 4, p. 375-387, 2018. Disponível em: « [https://www.researchgate.net/publication/327913738\\_Including\\_babies\\_and\\_toddlers\\_a\\_new\\_model\\_of\\_participation](https://www.researchgate.net/publication/327913738_Including_babies_and_toddlers_a_new_model_of_participation) ». Acesso em 15 jul, 2022.

LANSDOWN, Gerison. *The realisation of children’s participation rights: critical reflections*. In PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. *A Handbook of Children and Young People’s Participation - Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge, pp. 11-23, 2010.

SARMENTO, Manuel. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Em aberto*, n 2, p. 45-49, 2012. Disponível: em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36755/1/A%20crian%c3%a7a%20cidad%c3%a3.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

SOARES, Natália. A investigação participativa no grupo da infância. *Em aberto*, v 6, n 1, p. 25-40, 2006.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TOMÁS, Catarina. «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011.

TREVISAN, Gabriela. *“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na sociedade.* 521 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, 2014.

VASCONCELOS, Gisele *“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.* 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WEBER, Max. *Conceitos Sociológicos Fundamentais.* Lisboa: Edições 70, 2010.

WYNESS, Michael. *Childhood.* Cambridge: Key Concepts, 2014.

CAPÍTULO 08  
**A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: AÇÕES  
E PROTAGONISMO DA CRIANÇA E DA  
INFÂNCIA**

Nádia da Silva Gomes  
Janaina Nogueira Maia Carvalho

## **INTRODUÇÃO**

A Sociologia da Infância ilustra um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando, a infância como estrutura social. Nesse viés, esse campo científico e teórico cada vez mais se apresenta de forma expressiva. Nos últimos anos, novos conceitos e abordagens próprias foram surgindo, compondo uma nova sociedade nos possibilitando avanços culturais e sociais da infância na atualidade.

Souza (2007, p. 07) afirma que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Segundo a autora, os estudos com/sobre as crianças/infâncias marcam hoje uma relação do dia a dia das crianças com outras crianças, ou seja, entre seus pares, e, aparecem também nos discursos e reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem em, como pensam as crianças e suas infâncias.

O Presente texto, emerge de um recorte do Projeto de pesquisa CRIANÇA/S E INFÂNCIA/S NA ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: possibilidades de novas concepções/Docentes da Edu-

cação Infantil - Aquidauana/MS da UFMS/CPAQ, e, abrange de forma ampla e diversificada o campo teórico da Sociologia da Infância do tipo exploratória, pois a maior parte da pesquisa é desenvolvida por meio de estudo dirigido, levantamento bibliográfico, e, diálogos, possibilitando novas concepções em relação aos novos estudos proporcionados pela Sociologia da Infância. Os estudos são por meio de leituras com autores, críticos e teóricos atinentes ao universo escolhido. As ações extensionistas são desenvolvidas a partir da compreensão, de reflexão, de entendimento, de interpretação junto a acadêmicos/as do Curso de Pedagogia e são sublinhadas de atividades determinadas em planos de trabalho, bem como a participação das crianças, que vivenciam as materialidades, juntamente com professore/as da Educação Infantil da Rede Pública do município de Aquidauana/MS.

Como resultado das ações, o projeto suscita afirmar que as crianças ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, acima de tudo interagem, pois foi possível, realizar com as crianças o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

Neste sentido, o Projeto de Extensão em questão, se justifica pelo avanço dos estudos em abordagem da Sociologia da Infância e, pela importância de se ampliar conhecimentos sobre a/s criança/s e sua/s infância/s à docentes da Educação Infantil, bem como aos acadêmicos/as de Pedagogia. Para essa justificativa, Sarmento (2005), salienta que, a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, considerada o espaço social da vida das crianças, pois neste lugar há um encontro de culturas.



## **SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: uma possibilidade de compreender a criança, a infância e Educação Infantil**

A sociologia da infância estuda e investiga as diferentes infâncias e considera como uma construção social, que se transformam com o tempo e com os diferentes espaços conforme sua categoria geracional. SARMENTO (2005) afirma que:

A infância é historicamente construída, 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. [...]. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Cada criança vive uma infância diferente da outra, são por meio dos momentos de interação que ela está produzindo cultura, seja através das brincadeiras ou dos diversos contextos e possibilidades que ela está inserida.

A Sociologia da Infância traz novos olhares, sobre a criança e a infância como um sujeito singular, com personalidades que são multideterminadas, que pensa, que produz, que entendem o mundo em que estão inseridas, tem vontade própria de escolhas, rompendo ideias e concepções, que a infância é universal e única. Compreende-se que cada criança vivencia uma infância, considerando cada categoria geracional, dentro de um contexto cultural, social e econômico, pois são sujeitos históricos e produtores de cultura dentro de um contexto social. Nesta perspectiva de estudos sobre a criança, caracteriza-se a infância como uma categoria geracional própria, as crianças entendem o mundo, se relacionando e interagindo no mundo com os adultos, conforme seu meio social e geracional em que está inserida.

O campo de estudo da sociologia da infância reconhece e tem como foco principal a criança como um ator social e produtora da sua própria cultura, por meio dos estudos, que vem trazendo reflexões e um novo olhar para as infâncias e as crianças, dentro do ambiente escolar, não só como um espaço que é de direito delas, mas também de colocá-la como um sujeito de direitos dentro de um espaço que foi planejado para elas, com novas possibilidades, e sempre pensando nas crianças e nas práticas pedagógicas dentro da Educação Infantil, que é um local onde reúne diversos sujeitos com especificidades, habilidades e características culturais diferenciadas.

Neste contexto, os estudos sobre a sociologia da infância, enfatiza que a educação infantil é um espaço que contribui para a função social das crianças, é de direito de todas, e deve pensar nesse espaço e nas práticas pedagógicas tendo a criança como ponto central, pensando nos momentos de interações e brincadeiras, que sempre devem ser levados em consideração que cada criança tem suas particularidades e suas especificidades, rompendo a ideia que a infância é universal.

É nesse espaço também que pode-se proporcionar à criança, experiências que são adquiridas conforme sua convivência com as demais crianças e professores, elas podem aprender coisas novas, podem viver novas experiências, ao participar dos momentos das brincadeiras elas podem, também, desenvolver suas habilidades motoras, expressar seus sentimentos e emoções, vivenciar momentos de interação. O brincar também incentiva sua capacidade de criação, ajuda na sua autonomia, pois as crianças são capazes de obter suas próprias ideias, opiniões e fazer suas próprias interpretações.

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças, asseguradas por lei e, um dos documentos que serve como base para as discussões para as práticas pedagógicas são as diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE nº

05, de dezembro de 2009, publicadas pelo MEC em 2010. Traz orientações que norteiam as práticas educativas na Educação Infantil trazendo um novo olhar sobre a criança e a infância na etapa da Educação Básica.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que apresenta em seu 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. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em seu Art. 4º, o conceito de criança é definido 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, 2009, p. 1).

Visto que a Educação infantil é um direito de todas as crianças, como a primeira etapa básica, garantida por lei para todas as crianças. É nas creches e pré-escolas que as crianças vivenciam seus momentos de brincadeiras lúdicas, permitindo através da ludicidade uma aprendizagem para contribuir no seu processo social. Dentro da instituição de ensino a criança tem a possibilidade de viver, diversas interações, pois é um espaço onde elas podem brincar, observar, conversar, fazer amizades e, esse convívio diário com as crianças e com os adultos é importante para a construção de sentido sobre o mundo em que vivem. Compartilham seus sentimentos, e com a ajuda dos adultos e das outras crianças que elas conseguem enfrentar diversas situações. Dessa forma, podem contribuir para construção da sua identidade pessoal, coletiva e produzir cultura.

Para tanto a Educação Infantil possibilita, diversas experiências que sejam significativas para as crianças, com espaços que possam ter momentos de interações, garantir ambientes diversificados com diversas possibilidades, oferecer oportunidades para que as crianças construam suas próprias aprendizagens, proporcionar um ambiente seguro e afetivo e o principal respeitar a criança em todos os aspectos.

Tendo em vista os fatos apresentados, este texto, objetiva ampliar a referida pesquisa e, a ainda no que tange aos pontos comuns entre outros campos como a Antropologia da Infância, na Psicologia ou na Sociologia da Educação que, segundo Sarmento (2008, p. 56), estabelece as bases da Sociologia da Infância. Dessa forma, é importante registrar essas bases para referendar as ações realizadas com as crianças da Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil em Aquidauana/MS, pois,

- 1.A infância deve ser estudada em si própria, independentemente, dos objetos teóricos construídos pela ciência “adulta”;
- 2.A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade;
- 3.O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância.
- 4.A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade;
- 5.A infância não é uma idade de transição;
- 6.As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando-se a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania;

7.As crianças são produtores culturais;

8.As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”, isto é o modo “normalizado” do desempenho social das crianças;

9.As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância; 10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia.

Partindo das proposições de encontro teórico descrito por Sarmiento, Pereira (2015) aponta outros dez pontos importantes de análise, que para o Projeto, é sem dúvida, a compreensão para assim, compreender, a criança, a infância, bem como a Educação Infantil, como um todo, assim:

1.A infância como o ponto de partida distinto no grupo geracional frente a outros grupos;

2.Que independentemente da sua origem social a infância é uma categoria geracional e deve ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade as características comuns a todas as crianças;

3.O conceito de geração necessita ser articulado nas suas várias dimensões (grupo social constituído, no plano histórico e a diferença da experiência de um grupo etário);

4.O conceito de construção social da infância é relacionado ao processo social de negação de certas características ou condições de um grupo, com base a sua suposta incompetência;

5.A infância é uma idade de transição, uma vez que todas as idades são de transição, mas se deve considerar a condição social que corresponde a uma faixa etária como características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias;

6.As condições de vida das crianças devem ser igualmente estudadas, considerando a divisão social do trabalho, a repartição de riqueza, as práticas comuns, a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder;

7.As culturas da infância devem ser vistas de modo específico de como as crianças simbolizam o mundo;

8.Que as instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos. Porém, as crianças têm sua ação nas instituições de forma direta, participativa, por meio de um protagonismo infantil ou por intermédio de resistência da influência do adulto;

9.As mutações da modernidade têm implicações nas crianças, porque elas recebem sobre a forma de condições sociais e culturais, interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas, como atores sociais;

10.O desenvolvimento da Sociologia da Infância só vai acontecer a partir do processo de superação de suas próprias barreiras disciplinares.

De acordo com os autores, a Sociologia da Infância se propõe a situar a infância como campo de aplicação da Sociologia com o trabalho teórico voltado aos estudos culturais da infância e coloca a criança como ponto de partida, com poder de decisão nos espaços individuais e coletivos, e reconhecida em relação à sua capacidade de influenciar ou ser influenciada no processo de tradição da família, da instituição escolar, nas suas ações entre seus pares, em práticas sociais, culturais, linguísticas, de crenças, brincadeiras, jogos e na relação com adultos. Como faz notar, a concepção da Sociologia da Infância vai sendo retratada de várias maneiras, organizadas a partir de pressupostos epis-

temológicos, teóricos, junto às várias mudanças ocorridas na sociedade como as formas diferentes de vida familiar, consumo, mercado de trabalho, emprego e economia global.

Entender as crianças como atores sociais, sujeitos protagonistas de culturas de pares, exige uma mudança de pensamento em relação a elas e à infância. Segundo Corsaro, (2011, p. 26), as crianças são: “agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de negociação com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças”.

O autor ainda destaca que: “a noção interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (Ibid, p. 26). Assim, a partir do momento que a sociologia considera a infância como categoria social geracional, concebe as crianças como sujeitos de direitos, sua ação social é reconhecida pelo fato de, ao ingressarem no mundo, modificam as relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu redor.

As ideias trazidas pela Sociologia da Infância propõem posicionar a infância como principal reflexão entre as ciências sociais e o campo de aplicação da Sociologia, um diálogo entre o trabalho teórico e analítico, dedicado aos mundos sociais e culturais da infância, reconhecendo o conhecimento das crianças como seu objeto científico.

Por isso, destaca-se a importância de estudar a Sociologia da Infância com docentes da Educação Infantil, bem como acadêmicos/as de Pedagogia para fomentar profissionais que avancem em inovações, planejamentos e acima de tudo, tenham novas concepções de criança e sua/s infância/s.

## **AÇÕES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: o projeto, seus objetivos e metodologia**

O Projeto tem como objetivo geral, fomentar a ampliação de inovação na área da Sociologia da Infância em volta de novas produções entre acadêmicos/as de Pedagogia e profissionais da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Aquidauana/MS e, assim se fez, durante 7 meses de abril a novembro de 2022, com reuniões periódicas possibilitando a compreensão da abordagem teórica, por meio de um percurso de imersão aos estudos selecionados e, posteriormente com as ações em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), com as crianças de 2 a 5 anos de idade.

Ao suscitar outros objetivos, buscou-se, ainda, efetuar análise de obras literárias e de diversos artigos para destaque de tópicos comuns ao tema: Sociologia da Infância; a realização dos encontros periódicos entre docentes, acadêmico/as do projeto de pesquisa e professores/as para diálogos e reflexões acerca do tema a/s infância/s e criança/s na contemporaneidade para o planejamento da referida ação no CEMEI.

Foi possível, também, por meio dos encontros, situar momentos, espaços/tempos e temas em que a Sociologia da Infância se torna campo de estudos para se estudar a/s criança/s e sua/s infância/s, evidenciando a infância como categoria social e a criança como ator social, para pensar em articulações existentes entre a homogeneidade e a heterogeneidade da infância.

É importante o registro neste momento, de que, com o Projeto, foi possível definir a investigação sociológica como resultado na reflexão - criança/s e infância/s - em um maior espaço de relações sociais, aspectos próprios para o estudo sociológico e interpretação da vida e do mundo, pois, após esses estudos, foi realizado junto às crianças, ações, pensadas, planejadas com as materialidades, para a exploração, investigação, imersão e realização.



Assim, para estabelecer uma rotina de trabalho, em sua metodologia, o referido Projeto em parceria com o GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas CRIANÇA E INFÂNCIA - UFMS/CPAQ), abrangem de forma ampla e diversificada o campo teórico da Sociologia da Infância do tipo exploratória, pois a maior parte da pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo dirigido, levantamento bibliográfico, e, diálogos, possibilitando novas concepções em relação aos novos estudos proporcionados pela Sociologia da Infância, como já apontado anteriormente.

Os estudos aconteceram entre os meses de abril a junho de 2022, por meio de leituras com autores, críticos e teóricos, para então, criar e explorar as ações, por meio de atividade desenvolvidas, com as crianças no CMEI, uma vez por semana (às 5ª feiras), no período compreendido de julho a novembro de 2022, sempre no período matutino, pois as aulas de Pedagogia no *Câmpus* CPAQ, acontecem no período vespertino, como forma de experiência, para confrontar teoria e prática, na iminência de se 'olhar' por meio da compreensão, de reflexão, de entendimento, de interpretação com a participação de acadêmicos/as de Pedagogia e de professore/as da Educação Infantil da Rede Pública do município de Aquidauana/MS.

O cronograma se estabeleceu a partir da aprovação do Projeto em Edital de Extensão da UFMS/CPAQ e, seguiu a seguinte descrição:

**Tabela 1. Cronograma do projeto**

<b>ATIVIDADES</b>	<b>MÊS</b>	<b>Local/participantes</b>
A1 = Estudos dirigidos: Abordagem da Sociologia da infância: Concepções de criança e infância e Educação Infantil	abril e maio	UFMS/CPAQ Acadêmicos, Coordenação do Projeto, Direção, Coordenação e Professore/as da Educação Infantil
A2 = Pesquisa e estudos: Temáticas teóricas em relação ao ensino/aprendizagem referentes à criança e sua/s infância/s e pesquisa dirigida: Espaços/tempos e temas em que a Sociologia da Infância se torna campo de estudos para se estudar a/s criança/s e sua/s infância/s	junho e julho	CEMEI Acadêmicos, Coordenação do Projeto, Direção, Coordenação e Professore/as da Educação Infantil
A3 = Ações dirigidas com as atividades planejadas junto ao cenário, materialidades com as crianças e os/as professores/as (Ed. Infantil) por meio de registro de textos e narrativas	Agosto a novembro	Crianças, professore/as e acadêmico/as de Pedagogia no CEMEI.

Fonte: Arquivo pessoal.

A escolha pela modalidade da Educação Infantil se dá, por ser esta, ser, a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, que estão tendo os primeiros contatos com a escola, e por isso mesmo integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar.

Dessa forma, o Projeto ilustra ser, a Educação Infantil espaço/tempo para as crianças, enquanto Direito, são considerados aportes para a educação da infância e, suscita o papel primordial, de um espa-

ço/tempo em que a brincadeira do bebê e da criança pequena são fundamentais e, quando o adulto prepara esse ambiente com antecedência, pensando nos elementos que irá compor, as materialidades e a estética, a criança se sente convidada a pesquisar, explorar e experimentar.

### **CRIANÇA/S, A/S INFÂNCIA/S, A EDUCAÇÃO INFANTIL: as materialidades vivenciadas no CMEI de Aquidauana/MS**

As culturas da infância mostram-se um tema recorrente nos estudos contemporâneos, bem como o conceito de infância e criança, pois, busca-se mudança de olhares em defesa aos direitos das crianças nos espaços sociais que ocupam. Marcamos neste projeto a criança/ infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nesta área de pesquisa que ilustra diferentes pensamentos e abordagens no que se refere ao entendimento do processo de socialização e nos modos de considerar as crianças e a/s sua/s infância/s.

Dessa forma, o projeto possibilita refletir sobre as novas compreensões de concepções de infância e criança na contemporaneidade com a abordagem da Sociologia da Infância, podendo compreender também que a criança é um ser social, ativo em pleno desenvolvimento, produtor de cultura ou como diz Kramer (1986), “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem” (KRAMER, 1986, p. 79).

Ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então,

não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar (REDIN, 2007).

Assim, as práticas pedagógicas, neste caso, as ações extensionistas, tem a possibilidade de, evidenciar a infância como categoria social e a criança como ator social, possibilitando articulações com atividades práticas, ou seja, as ações, com as crianças do CEMEI, possibilitam a compreensão de infância como categoria geracional, socialmente construída e as crianças como atores sociais.

Como salientado anteriormente, as ações do Projeto se consolidaram na Rede Pública Municipal na modalidade de Ensino da Educação Infantil e, tratarmos sobre as instituições de Educação Infantil, que são considerados aportes para a educação da infância, tem-se neste campo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como o desenvolvimento motor, cognitivo, e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

É nesta fase também que as crianças começam a interagir com pessoas de fora do seu círculo familiar e comunitário, principalmente por meio da realização de jogos e atividades que envolvem a ludicidade. Entretanto, Sarmiento (2009, p. 22) expressa suas dúvidas sobre o fato que: “as instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens”. Abaixo, fotos dos estudos dirigidos com acadêmico/as e Professore/as do CEMEI:

**Figura 1. Ações no CMEI**



Fonte: arquivo pessoal.

O projeto, na instituição, iniciou-se em julho de 2022, com a turma do Maternal I, com crianças na faixa etária de 2 anos. Os participantes do projeto antes de promover a ação do projeto, montaram o cenário no pátio da instituição, para então, possibilitar o contato de experimentação das crianças, com as materialidades pensadas e planejadas:

**Figura 2. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

As materialidades do cenário, para a exploração das crianças, são: latas, tampinhas de garrafa, funil, peneira, potes, fuê, cartelas de ovos, rolos de papelão, panelas, colheres, areias coloridas, galhos secos, cascas de árvore, dentre outros materiais reciclados. Também foram distribuídos no cenário lápis de cor, giz de cera, papel e um espelho. Para finalizar a atividade neste dia foi proposto fazer com eles, uma pequena bola com barbante que é feita com bexiga, barbante e cola, quando seca fica em formato de um cesto e, essa atividade foi para as crianças levarem para a casa.

Todas as atividades realizadas foram planejadas, com intencionalidades e, o espaço é organizado com toda segurança com as materialidades em exposição e, verificamos que, as crianças, a todo momento estão aprendendo, por meio das explorações, elas levantam hipóteses,

buscaram soluções e resolveram os problemas que surgiram. Os adultos ao redor, atentos, observaram e conseguiram perceber todos esses detalhes.

**Figura 3. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

O papel do espaço na brincadeira do bebê e da criança pequena são fundamentais e, quando o adulto prepara esse ambiente com antecedência, pensando nos elementos que irá compor, as materialidades e a estética; a criança se sente convidada a pesquisar, explorar e experimentar.

A nossa intenção como adultos foi organizar o cenário, com os elementos, levar as crianças para este espaço e, afastar, sem interferir ou interromper, observando suas ações. Dessa forma, a brincadeira livre e mediada pelas materialidades, possibilita que elas, façam suas próprias pesquisas e criem suas próprias hipóteses.

**Figura 4. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Quando as crianças saem da sala, o primeiro momento é visualizar o cenário, a reação de algumas é a curiosidade. Algumas exclamam: O que é isso, tia? E, logo, saem a explorar o local, livremente, por livre e espontânea vontade, sem ninguém interferir ou falar para elas, sobre a escolha daquelas materialidades em exposição.

Todas as crianças exploraram as materialidades e foram diretamente aos potes, nas latas, peneiras, panelas, colheres, funil e na areia colorida. O interessante na observação, foi perceber que, a brincadeira com as materialidades sempre remetia ao cotidiano familiar, como imitando a mãe na cozinha fazendo comida e, uma das falas de uma das crianças foi: “estou fazendo bolo de chocolate”, ela estava com um pote, uma colher, colocou areia colorida dentro do pote e começou a mexer com o fuê.

Todas brincaram em conjunto, dividindo as materialidades, pois só faz sentido para elas, quando podem explorar, tocar, conhecer as propriedades do objeto, para que, de alguma forma seus aprendizados sejam, por meio das ações concretas e das pesquisas que elas mesmas estavam a realizar.



Segue o registro de mais uma ação, agora, com a turma do maternal II, as crianças têm a faixa etária de 3 anos, nesse dia, e uma delas tem o aspecto autista, e, a experiência e a vivência, se deu de forma um pouco diferente, da anterior, pois quando eles saíram da sala ficaram mais tímidos, como se estivessem olhando para algo muito diferente e, ficaram observando o local, uma criança ficou bastante tempo observando o local, bem como olhando fixamente para as materialidades pareciam, desconfiar, ou seja, o que será que tem aqui?

**Figura 5. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Criar situações dentro do ambiente escolar são importantes para possibilitar que as crianças, possam explorar diferentes ambientes e objetos, para vivenciarem novas experiências, possibilidades, que despertam os interesses delas como manipular, observar, despertando sua curiosidade, criatividade, habilidade motora, e sua socialização. Uma das crianças perguntou o que era aquilo, referindo-se ao (rolo de

papel). Então respondemos que era um rolo, ele não entendeu e disse “bolo”? Não, rolo de papel, dissemos e, então ele colocou no olho como se fosse um binóculo e disse: “estou te vendo”. (risos)

Durante a fala de uma das crianças se referindo a concha de feijão, disse: “é igual da minha vó”, outra criança que colocou areia colorida na panela e disse: “estou fazendo feijão e carne”, outra criança pegou a tampinha de garrafa e começou a dar as tampinhas para as professoras, dizendo que estava oferecendo e servindo café para nós, assim ela continuou até servir para todas as professoras. Pode-se observar que as crianças estão ligadas e antenadas ao que acontece à sua volta, elas estão atentas a tudo que acontece, em seu cotidiano e estão sempre acompanhando os movimentos dos adultos, e imitando suas ações, pois são eles que estão mais próximos a elas.

**Figura 6. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 7. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Vivenciar uma experiência é poder fazer algo que foi escolhido por ela mesma, ter autonomia para experimentar ao invés de restrições, buscar respostas para as próprias hipóteses ao invés das expectativas do adulto.

O último registro aqui, retrata as crianças do pré I, com a idade entre 4 e 5 anos, e, esta ação foi mais uma experiência diferente das anteriores, pois as crianças são maiores e colocamos outras possibilidades de materialidades como jogos de xadrez, dama, e dominó da percepção tátil, livros infantis, e, tinta guache, além das que já costumeiramente estão expostas.

**Figura 8. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 9. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Investir em explorações com outras texturas e objetos é importante para que as crianças possam explorar outros tipos de materialidades e pensar em novas possibilidades de reinventar e usar sua criatividade.

dade. O espaço nunca é neutro, o modo como as materialidades estão organizadas, os móveis e as marcas nas paredes revelam a forma como pensamos infância e criança.

Nessa turma, as crianças saíram da sala, todas juntas e ficaram paradas, olhando para as materialidades e para a professora, não tiveram a reação espontânea de ir direto explorar o local, elas só foram quando a professora deu a ordem para poderem brincar ali no espaço. Dessa forma, as crianças, por si só, se dividiram e, metade foram aos jogos e a outra metade na pintura com as tintas guache. Um menino observando a areia colorida despertou sua curiosidade e perguntou o que é isso? Se referindo a areia colorida e, então ele falou “posso usar? “ Nota-se, que é uma turma em que a professora tem o ‘poder’ em permitir que as crianças explorem, investiguem e deixem as crianças realizarem as atividades em exposição.

Mesmo as crianças não sabendo jogar xadrez, elas, criaram, suas regras e, por meio da imaginação jogaram e, realizaram estratégias de como jogar, sem as regras e sem a intervenção do adulto. O outro jogo que estava no cenário era o dominó da percepção tátil, ninguém ensinou eles como montavam, nem eles perguntaram, simplesmente descobriram sozinhos como montava o dominó. Uma das crianças montou o dominó e começou a arrastar o dominó no chão. Ao perguntar a ela, o que você está fazendo? Ela respondeu: “eu fiz um trenzinho!”. A criatividade das crianças vai além do que os adultos pensam, elas conseguem criar hipóteses daquilo que jamais imaginamos.

**Figura 10. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 11. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Durante esses dias que o Projeto realiza suas ações, as professoras não intervêm, apenas observam, junto aos acadêmicos/as e, buscam entender, como a Sociologia da Infância, pode auxiliar, com as mate-

rialidades, na amplitude do conhecimento das crianças. São momentos importantes em que as crianças, sem interferência do adulto, podem explorar e, neste caso, pautar no protagonismo infantil. Mas, afinal, o que significa dizer que a criança é protagonista?

Compreender que a criança é protagonista, é acreditar na sua competência, é entender que ela pode descobrir sozinha muita coisa e, ainda, para que a criança possa ser protagonista, o adulto tem que atuar como contrarregra. Assim, estará presente, mediando a construção do conhecimento, dando apoio e suporte emocional, mas sem invadir os momentos de exploração, investigação e pesquisas das crianças.

**Figura 12. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.



**Figura 13. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Algumas formas de possibilitar o protagonismo infantil é permitir a livre exploração, possibilitar que a criança se expresse por meio das diferentes linguagens, escutar aquilo que a criança diz com palavras, mas também nos gestos e ações, não impor a sua vontade de adulto sobre a vontade da criança, não acelerar o tempo da criança respeitando seus ritmos.

O tempo do adulto é um tempo corrido, sempre temos pressa e muitas vezes, queremos apressar o desenvolvimento das crianças. Mas cada criança tem um ritmo diferente e, apostando na Sociologia da Infância, como aporte teórico, temos a possibilidade de respeitar esse processo de desenvolvimento de cada uma, de buscar o que falta fazer, perceber o que já sabem fazer. Isso só é possível se pararmos para observar suas ações e, compreender que, por meio do brincar, as crianças nos contam quem elas são, o que sentem, o que vivem, seus medos, suas preferências e suas limitações.



## **PARA CONCLUIR: não como um ponto final, mas sim, um ponto de partida**

A sociologia da infância em seu campo de estudo teórico-metodológico considera as crianças como atores sociais e sujeitos produtor de sua própria cultura, inserido e estruturado dentro de uma sociedade, onde a criança é compreendida como objeto do processo e, essa é uma das principais pautas das discussões sobre o conceito de infância, que ainda é considerado um conceito novo.

Nos estudos sobre a sociologia da infância, que tem como objeto principal de investigação, no campo científico, estudar as diferentes infâncias e reconhecer que a criança é um ser social, munidas e asseguradas de direitos, um sujeito que produz cultura é, acima de tudo, compreender que, ela está inserida dentro de uma sociedade em diferentes contextos geracionais, que vem se construindo historicamente. Esse campo de estudo busca questionar a sociedade, sobre o papel da criança, em relação ao reconhecimento da criança, como um sujeito protagonista, que faz parte de uma sociedade, afinal todos os lugares onde vamos tem espaços construídos para as crianças, pois elas fazem parte da sociedade, e está se relacionando no meio dos adultos.

A saber, a criança, possui sua história, com diferentes culturas, contextos sociais, estão em diferentes lugares, tem direitos de escolha é protagonista da sua própria história. Dessa forma, este texto, que ilustra um Projeto de Extensão, aponta, uma reflexão e um novo olhar para a infância e a criança como um ser social, que tem direito de fala, de escolhas e questionamentos, quebrando barreiras de que as crianças são só crianças e não tem direito de se expressar no universo adulto. Assim, os estudos sobre a sociologia da infância vêm para quebrar esses paradigmas construídos sobre as crianças.

É a partir desse contexto, que a sociologia da infância estuda as diferentes infâncias como uma construção social e, a concepção de

criança se dá a partir das construções históricas de cada época, assim como os diferentes grupos sociais. Com o passar dos tempos, houve um reconhecimento em relação às crianças, como um sujeito social e de direitos. Essa evolução em relação ao reconhecimento da criança, só foi possível devido às mudanças ocorridas dentro da sociedade, afinal a criança sempre existiu e está dentro de um contexto.

Dessa forma, o Projeto, afirma que foi possível, por meio da sua execução, estudar a Sociologia da Infância com profissionais da Educação Infantil, bem como, com acadêmicos/as de Pedagogia para fomentar profissionais que avancem em inovações, planejamentos e acima de tudo, tenham novas concepções de criança e sua/s infância/s. Foi possível ainda, formar recursos humanos, consolidando a base científica dos novos estudos da Sociologia da Infância, fortalecendo os grupos e redes de pesquisa da UFMS a fim de se consolidar a criação e a articulação entre a academia e o setor público municipal e seus profissionais da Educação Infantil para o desenvolvimento tecnológico e de inovação na área da sociologia da Infância.

Portanto, é possível dizer que as crianças ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, acima de tudo, interagem, pois foi possível, realizar com as crianças o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- PEREIRA, R. F. *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. Porto Alegre, 2015.
- REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.
- SOUZA, Gisele. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2009.
- SARMENTO. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 25-49.

CAPÍTULO 09

## UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO”

Helen Paola Vieira Bueno

### O DOCUMENTÁRIO: “CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO”

O documentário brasileiro intitulado “Criança, a alma do negócio” foi produzido no ano de 2008 e está disponível na *internet*, pelo *Youtube* e *Videocamp*, em língua portuguesa. O roteiro foi realizado por Estela Renner e Renata Ursaia, com direção de Estela Renner. Os argumentos do documentário foram produzidos por Estela Renner e Marcos Nisti, com produção executiva de Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo e produzido pela Maria Farinha Filmes. Possui classificação livre e tem a duração de 49 minutos.

**Figura 1. Divulgação do documentário “Criança: a alma do negócio” da produtora Maria Farinha Filmes.**



Fonte: Maria Farinha Filmes, disponível em <https://mff.com.br/films/crianca-a-alma-do-negocio/>.

Estela Renner é criadora e roteirista, junto com Marcos Nisti, e diretora-geral da série de ficção Aruanas, disponível pela GloboPlay e TV Globo. Por meio de sua produtora, a Maria Farinha Filmes faz um trabalho voltado a promover questões sociais e ambientais pelos apelos das obras audiovisuais. Além dessas obras já citadas, Renner, também, escreveu e dirigiu “Muito além do peso”, documentário sobre a obesidade infantil e “Criança: a alma do negócio”, no qual discute os efeitos da propaganda no comportamento infantil.

Em 2016, lançou mais um documentário de seis episódios pela Netflix, escrito e dirigido por ela, chamado “O começo da vida”, o qual fala sobre a importância das relações humanas nos primeiros anos de vida de uma criança. Outrossim, Renner criou e produziu, ainda, a série “Jovens inventores”, com vistas a melhorar a vida dos jovens nas comunidades, entre tantas outras obras, como *Tarja branca*, a qual discute o espírito lúdico na infância e *Território do brincar*, apontando as diversidade de brincadeiras nas diversas regiões brasileiras.

O documentário “Criança: a alma do negócio” pode ser visualizado pelo *Youtube* ou pelo *Videocamp*, que é uma plataforma on-line, a qual reúne filmes com potencial de impacto que podem ser exibidos por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo e de forma gratuita. Por meio da *Videocamp*, podem ser visualizados, também, “Muito além do peso” e “*Tarja branca*”.

No documentário “Criança, a alma do negócio”, a cineasta Estela Renner analisa os efeitos que a mídia de massa e a publicidade têm em relação às crianças, mostrando como a indústria descobriu que elas são os melhores alvos para venda de produtos. Além de ouvi-las, o filme conversa com os pais que relatam o quanto influentes seus filhos são dentro de casa e como isso está ligado diretamente com as propagandas. Além disso, especialistas debatem os efeitos negativos dessa exposição (MARIA FARINHA FILMES, sinopse disponível em <https://mff.com.br/films/crianca-a-alma-do-negocio/>).

O documentário promove uma reflexão sobre a publicidade e o mercado de consumo voltado à população infantil. Conforme as cenas do documentário vão passando, é possível certificar-se que as crianças passam horas à frente da televisão, fazendo com que fiquem à mercê de toda mídia exposta nos canais de televisão, seja na TV aberta ou fechada. Durante os intervalos dos desenhos ou programas infantis,

são comercializados alguns itens, a saber: roupas, sapatos, brinquedos, jogos e comida, com propagandas apelativas a esse público vulnerável. Assim,

As estratégias de consumo lançadas, na grande maioria das vezes, se baseiam na ideia de fazer com que as crianças acreditem que elas realmente necessitam de determinado produto, sob o risco de não serem aceitas nos grupos aos quais pertencem. Muitas propagandas, inclusive, encenam isso de forma bem explícita: meninas e meninos com aquele produto “da moda” sorrindo, brincando e excluindo o(a) coleguinha que ainda não comprou. (COSTA et. al. 2019).

Em outro momento do documentário, é possível assistir a um teste que é feito com crianças, nos quais elas são submetidas a visualizar figuras. As primeiras figuras são de frutas, verduras e animais. Assim, um pedido é feito para as crianças nominarem essas figuras, e elas apresentam um alto nível de erros nas respostas.

Um outro teste é realizado logo em seguida com essas crianças, no qual elas podem escolher entre brincar e comprar. Nisso, apenas uma criança opta por brincar. Para tanto,

[..] Uma entrevistadora, na aplicação de uma dinâmica, coloca duas folhas de papel diante de um grupo de crianças entre 8 a 12 anos. Em uma folha está escrito “comprar” e na outra, “brincar”. Uma única criança escolhe a opção “brincar”. A própria exclama com surpresa: “Ninguém gosta de brincar?” Seguem-se risos e afirmações de que “não, não gostamos de brincar”. Ao julgamento das crianças, a escolha pelas compras se apresenta de modo natural. Além disso, nos depoimentos dados pelas crianças participantes da dinâmica, evidencia-se que não há para elas uma dissociação entre brincadeiras e compras (ARREGUY e LOYOLA, 2011).

Por outro lado, quando são pedidas para dizer os nomes de marcas comerciais de produtos de empresas multinacionais, não há nenhum erro nas respostas verbalizadas pelas crianças. Dessa maneira, atesta-se, por meio desse simples teste, a influência que as marcas de produtos comercializadas na TV possuem no imaginário das crianças e no seu poder de compra e desejos comerciais. Outro fator apontado e discutido, durante a transmissão do documentário, é o uso do celular e das novas tecnologias na vida da criança. Dessa forma,

Chamam a atenção depoimentos de crianças que têm mais informações sobre os modelos e suas características do que os próprios pais, além de crianças que, aos 12 anos, já tiveram três, quatro celulares. Os modelos mais avançados são sempre os mais pedidos pelas crianças, mesmo que não façam elas uso de todos os recursos ofertados. Nessa ótica, o celular se apresenta também como um elemento diferenciador entre pessoas. Em uma relação paradoxal, aquilo que tem por finalidade aproximar as pessoas é também um elemento de diferenciação social. (COSTA *et. al.* 2019).

Ferreira (2015) afirma que a criança é um “consumidor hipossuficiente”, ou seja, segundo Fonteles (2008), “por conta de sua especial fase de desenvolvimento biopsicológico, nas relações de consumo será sempre presumida como extremamente vulnerável”. Como consequência, toda publicidade, a ela direcionada, pode ser considerada abusiva” (FONTELES, 2008, p. 75). Nesse sentido, podemos afirmar, pelo aspecto jurídico, que a criança é um ser em estado de vulnerabilidade e hipossuficiência. Portanto,

[...] é abusiva a publicidade que se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança (art. 37, § 2º), bem como é uma prática abusiva (art. 39, IV), o fornecedor valer-se da “fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos e serviços”. (FONTELES, 2008, p. 75).



No documentário, ainda podemos analisar as questões que debatem o relacionamento entre pais e filhos, como a culpa dos pais pela não possibilidade de comprar o desejado pelo filho, a manipulação dos filhos em relação a adquirir produtos e a inversão de valores familiares pautados apenas em compra e venda de produtos. Nesta constante,

... em trecho do documentário, uma mãe verbaliza que não sabe dizer não ao filho diante de um pedido por sentir culpa. Já em um dos momentos mais tocantes, uma mãe explica o sacrifício financeiro que significou para a família satisfazer o desejo de um presente de Natal, um robô, que a criança abandonou logo em seguida, depois de brincar com ele três ou quatro dias. A mãe alega ter entrado o ano sem dinheiro só para satisfazer o desejo da filha, o que caracteriza o assédio crescente das crianças aos pais. Em última instância, essa realidade também acena para o consumo descartável, em que a expectativa da aquisição é mais intensamente vivida do que a própria posse do produto. (ARREGUY e LOYOLA, 2011, p. 166).

Por fim, o documentário apresenta, por intermédio dos depoimentos das crianças, dos pais e dos educadores, importantes reflexões sobre obesidade infantil, consumo infantil, o papel ético da publicidade, o poder de decisão das crianças sobre seus pais na compra de mercadorias e sobre a formação de valores nas crianças, as quais, em breve, serão jovens e adultos atuantes na sociedade.

## **A RESOLUÇÃO Nº 163 DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA)**

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), aprovou, no dia 13 de março de 2014, a Resolução nº

163. Nesse viés, pontua-se que essa resolução versa sobre os abusos do direcionamento das publicidades na comunicação mercadológica destinada a crianças e adolescentes.

Existem vários órgãos reguladores, no Brasil, que podem ser consultados para direcionar a publicidade infantil, desde a Constituição Federal até organizações, como o CONAR (Conselho Nacional de Auto regulação Publicitária), o Código de Defesa do Consumidor e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Mesmo assim, em 2014, o CONANDA publicou no Diário Oficial da União a Resolução número 163.

#### **Quadro 1. Resolução 163/14 do CONANDA na íntegra.**

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, no uso de suas atribuições estabelecidas na Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991 e no Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004 e no seu Regimento Interno,

Considerando o estabelecido no art. 227 da Constituição Federal;

Considerando o disposto nos arts. 2º, 3º, 4º e 86 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

Considerando o disposto no § 2º do art. 37, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990;

Considerando o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, especialmente o objetivo estratégico 3.8 - "Aperfeiçoar instrumentos de proteção e defesa de crianças e adolescentes para enfrentamento das ameaças ou violações de direitos facilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação",

Resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente, em conformidade com a política nacional de atendimento da criança e do adolescente prevista nos arts. 86 e 87, incisos I, III, V, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

§ 1º Por 'comunicação mercadológica' entende-se toda e qualquer atividade de co-

municação comercial, inclusive publicidade, para a divulgação de produtos, serviços, marcas e empresas independentemente do suporte, da mídia ou do meio utilizado.

§ 2º A comunicação mercadológica abrange, dentre outras ferramentas, anúncios impressos, comerciais televisivos, spots de rádio, banners e páginas na internet, embalagens, promoções, merchandising, ações por meio de shows e apresentações e disposição dos produtos nos pontos de vendas.

Art. 2º Considera-se abusiva, em razão da política nacional de atendimento da criança e do adolescente, a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e utilizando-se, dentre outros, dos seguintes aspectos:

I - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; II - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; III - representação de criança; IV - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; V - personagens ou apresentadores infantis; VI - desenho animado ou de animação;

VII - bonecos ou similares; VIII - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e IX - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil.

§ 1º O disposto no caput se aplica à publicidade e à comunicação mercadológica realizada, dentre outros meios e lugares, em eventos, espaços públicos, páginas de internet, canais televisivos, em qualquer horário, por meio de qualquer suporte ou mídia, seja de produtos ou serviços relacionados à infância ou relacionados ao público adolescente e adulto.

§ 2º Considera-se abusiva a publicidade e comunicação mercadológica no interior de creches e das instituições escolares da educação infantil e fundamental, inclusive em seus uniformes escolares ou materiais didáticos.

§ 3º As disposições neste artigo não se aplicam às campanhas de utilidade pública que não configurem estratégia publicitária referente a informações sobre boa alimentação, segurança, educação, saúde, entre outros itens relativos ao melhor desenvolvimento da criança no meio social.

Art. 3º São princípios gerais a serem aplicados à publicidade e à comunicação mercadológica dirigida ao adolescente, além daqueles previstos na Constituição Federal, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente,

e na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, Código de Defesa do Consumidor, os seguintes:

I - respeito à dignidade da pessoa humana, à intimidade, ao interesse social, às instituições e símbolos nacionais;

II - atenção e cuidado especial às características psicológicas do adolescente e sua condição de pessoa em desenvolvimento;

III - não permitir que a influência do anúncio leve o adolescente a constranger seus responsáveis ou a conduzi-los a uma posição socialmente inferior;

IV - não favorecer ou estimular qualquer espécie de ofensa ou discriminação de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, racial, social, política, religiosa ou de nacionalidade;

V - não induzir, mesmo implicitamente, sentimento de inferioridade no adolescente, caso este não consuma determinado produto ou serviço;

VI - não induzir, favorecer, enaltecer ou estimular de qualquer forma atividades ilegais.

VII - não induzir, de forma alguma, a qualquer espécie de violência;

VIII - a qualquer forma de degradação do meio ambiente; e

IX - primar por uma apresentação verdadeira do produto ou serviço oferecido, esclarecendo sobre suas características e funcionamento, considerando especialmente as características peculiares do público-alvo a que se destina;

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Fonte: Legisweb. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=268725>

A partir dessa resolução, é possível entender, de forma mais clara, no Brasil, de que modo as empresas midiáticas podem se posicionar em relação ao público infantil. As normas, podem atingir as agências de publicidade, no sentido de limitá-las, mas, também, permitem que regras mais claras possibilitem a publicidade infantil no país, de maneira mais ética e respeitando o papel da família e da escola na construção

dos saberes voltados à infância e adolescência. Dessa forma, como consequência,

[...] a publicação da Resolução 163/14 do CONANDA, a Associação dos Profissionais de Propaganda (APP) elaborou um manifesto afirmando que essa Resolução é uma ameaça à liberdade de expressão e que, de acordo com a Constituição da República, somente o Congresso Nacional tem poder para legislar sobre a atividade publicitária. (NASCIMENTO, 2017, p. 3).

Nascimento (2017) ainda afirma que a publicidade pode ser direcionada ao público infantil e que somente os excessos deveriam ser controlados e punidos com as normas constitucionais e dispositivos legais já existentes. Assim sendo, esse assunto entre restringir a publicidade e ameaçar a liberdade de expressão ainda precisa continuar a ser discutido em âmbitos jurídicos, educacionais e na sociedade em geral. Experiências de outros países, também, devem ser avaliadas e utilizadas como propostas no direcionamento das normas da publicidade infantil no Brasil.

Sobre o papel da publicidade e seu papel na sociedade,

[...] no passado, a publicidade era um recurso de comunicação usado apenas para tornar público o conhecimento de um produto. Hoje, a publicidade, por meio de técnicas de persuasão, chega a estabelecer modelos e padrões estéticos a serem seguidos, alavanca valores ideológicos, reforça fetiches e ideais de felicidade que podem ser adquiridos no mercado. Dotada de emblemas simbólicos, a publicidade passou a fazer parte da cultura, do mundo dos sonhos e da manipulação do consumo. (CASTRO, 2006, p. 116-117).

## DESENVOLVIMENTO HUMANO DA INTELIGÊNCIA

No documentário analisado, datado do ano de 2008, há uma lacuna de mais de dez anos e, com a evolução das novas tecnologias, e dessa influência na vida de crianças e adolescentes, é factível se afirmar que muitas coisas mudaram, seja no comportamento infantil/adolescente, seja no acesso a publicidade, que não se dá somente pela televisão aberta ou fechada, mas, também, pela *internet*.

Mas, independentemente dessas questões, algo que sempre nos fará questionar é a vulnerabilidade da criança e do adolescente frente às decisões da pressão mercadológica e das propagandas publicitárias. Em que momento a criança, ou o adolescente, estará apta/o a tomar suas próprias decisões, afastando-se a vulnerabilidade como fator de risco.

Para trilhar esse caminho de reflexão, podemos encontrar em teóricos do desenvolvimento humano algumas respostas. Sem o intuito de encontrar respostas definitivas, é possível analisar uma parte da teoria deixada por Jean Piaget e refletir, ainda mais, a respeito do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e profundo pesquisador do desenvolvimento cognitivo infantil, elenca que o aprendizado da criança é construído a partir da relação ou das trocas desse indivíduo com as pessoas e os objetos que estão à sua volta, ou seja, no meio ao qual a criança está inserida.

Por conseguinte, Piaget afirma que o conhecimento se amplia a cada nova aprendizagem e vai se acomodando ao que já foi descoberto e, dessa forma, a criança passa de um menor nível de conhecimento para um nível maior. Mas, como a criança passa por esse processo era uma das perguntas que esse estudioso do conhecimento humano fez ao pesquisar, por toda a sua vida, acerca do desenvolvimento da inteligência humana.

Ao tentar se adaptar ao meio em que vive e estruturar o conhecimento obtido a cada momento, a criança utiliza quatro fatores, segundo Piaget, que ele chama de maturação, experiência, transmissão social e de equilíbrio ou auto regulação.<sup>15</sup> Assim,

[...] o primeiro de todos, a maturação (...) uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência, o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação, etc.); e o quarto fator, que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de equilíbrio, ou se preferirem, de auto regulação. (PIAGET, 1995, p. 2).

A maturação está relacionada com o amadurecimento das estruturas físicas do sujeito, em que é “possível uma organização sensório-motora que irá promover a constituição do pensamento e de seus instrumentos simbólicos, que implicam a construção de uma nova lógica, que se defronta com novos problemas e o ciclo se repete” (PIAGET, 1975, p. 97). A partir desse conceito, Jean Piaget estruturou o que ele chama de estágios do desenvolvimento infantil, divididos em quatro etapas:

O primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório motor. Durante esse estágio (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente. (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 197).

Para Rappaport, Fiori e Davis (1981, p. 66), essa fase “representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo

---

<sup>15</sup> Grafia utilizada pelo autor.

prático que cerca a criança (...) permitindo que (...) ele tenha condições de lidar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas”.

O segundo estágio do desenvolvimento infantil, proposto por Piaget, é chamado de “período pré-operacional”, o qual acontece, aproximadamente, entre dois a sete anos. Assim, inicia-se uma construção de ideias lógicas (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 1981) e a criança apresenta, ainda, um comportamento egocêntrico e voltado para seus desejos, irritando-se facilmente quando contrariada (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992). Nesse período, “o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001. p. 133). Uma característica que também perpassa pelo pensamento egocêntrico da criança é o animismo, no qual ela acredita que a natureza é viva e age juntamente com ela (PIAGET, 1964).

O terceiro estágio proposto por Piaget se chama “operações concretas” e acontece por volta dos sete anos de idade, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos. “As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração” (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 365).

O quarto e último estágio proposto por Piaget se chama “operações formais”, o qual ocorre a partir dos 12 anos de idade. Nessa fase do desenvolvimento, acontece o que Piaget chama de “raciocínio hipotético-dedutivo”, no qual a criança/adolescente é capaz de tirar suas próprias conclusões de fatos que não precisam ser observáveis e concretos. Além disso, é também, a fase de solucionar problemas do cotidiano, haja vista que,



O pensamento formal, é portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto. (PIAGET, 1999, p. 59).

Entender cada fase do desenvolvimento infantil nos possibilita compreender que a criança e o adolescente possuem fases muito distintas de obtenção do conhecimento até a aquisição da autonomia e da consciência da razão. Ademais, é possível entender, também, o que é adequado à criança ter acesso em cada fase de seu desenvolvimento, dimensionando suas capacidades e possibilitando menos equívocos na aplicação de conceitos.

A partir dos 12 anos, segundo Piaget, a criança/adolescente começa a entender doutrinas e teorias, conceituar termos e buscar compreender o que realmente significam. Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981, p. 74), “com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)”, refletindo sobre seu pensamento, fazendo julgamentos e tentando dar razão para o que acredita e pensa.

Analisar o termo “autonomia”, nos remete a analisar a teoria de vários autores renomados que pesquisam a temática. Para Rousseau (1995), a autonomia da criança consiste em deixá-la viver seu mundo infantil de forma natural e livre, porém sem desistir de atender suas necessidades, pois é tomando consciência de sua dependência social que ela entenderá que suas ações no mundo devem ser limitadas.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia depende de uma maturação biológica e desenvolve-se a partir das regras mo-

rais, consistindo na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos. Já para Freire (1996), a autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade. Assim, segundo esse autor,

[..] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 46).

À guisa de conclusão, os ensinamentos deixados por Jean Piaget nos possibilitam entender o universo infanto-juvenil e deixam um legado do entendimento minucioso das capacidades para cada fase do desenvolvimento humano, permitindo que as propostas voltadas para as crianças e adolescentes, como o que foi discutido neste estudo sobre publicidade e propaganda, sejam mais éticas e respeitosas com o público a que se destinam.

## REFERÊNCIAS

ARREGUY, Sergio e LOYOLA, Viviane Dias. Criança e consumo: reflexão sobre o filme Criança, a alma do negócio. *Paidéia* r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.10 p. 159-177 jan./jun. 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

CASTRO, V. J. A publicidade e a primazia da mercadoria na cultura do espetáculo. In: CASTRO, V. J. A. *Comunicação e sociedade do espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2006.

COSTA, Rosemary Fernandes da; CORRÊA, Bárbara; CHI; João Costa; BORGES, Jonathas do Nascimento. *Criança, a alma do negócio*. DOI: 10.17771/PUCRio.CRE.45861. PUC-RIO, 2019.

FERREIRA, Adriana R. Publicidade infantil: impactos sobre o desenvolvimento da criança. Intercom – Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação. *XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015

FONTELES, B. S. T. *A publicidade abusiva em face da hipossuficiência da criança*. Dissertação de mestrado em direito político e econômico. Universidade presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 26º ed. São Paulo: SUMMUS, 1992.

NASCIMENTO, Hélio Costa. A Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente: entre a defesa do consumidor e os princípios da liberdade de expressão e da livre iniciativa. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5252, 17 nov. 2017. Disponível

em: <https://jus.com.br/artigos/58839>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. 8ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAPÍTULO 10  
**A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO  
SEU UNIVERSO CULTURAL: QUANDO SE  
VESTE SAIA**

Janete Rosa da Fonseca

Ao participar pela segunda vez do Projeto intitulado “Criança e Infância no Cinema”, me sinto privilegiada em poder fazer parte de um lugar, em que a infância pode ser discutida envolvendo a arte, a cultura e todas as questões sociais que permeiam essa importante fase da vida, a qual, por muitos anos, não foi vista pelos estudiosos da área com a relevância e a importância que possui.

Por conseguinte, cabe citar que os estudos sobre a infância evoluíram muito e a percepção do cinema como um recurso importantíssimo para tratar questões sociais também. Assim, menciona-se que, nessa segunda participação, a escolha se deu pelo filme “Uma Skatista Radical”. Interessante pontuar que, ao analisar esse filme como parte de minha participação nesse importante Projeto, me deparei com uma série de indagações. Refiro-me à importância das análises culturais que se produzem, uma vez que as reflexões aqui tecidas vêm sendo muito profundamente inspiradas pelos Estudos Culturais, o que nos levou a propor as seguintes indagações: Quais corpos podem brincar em determinadas sociedades? Quais corpos podem ter sonhos e ser (serem) felizes? Ressalta-se que “Uma skatista Radical” é um filme indiano, o qual nos brinda com cenas lindas de um colorido encantador e uma música agradável.

Diante do exposto, menciona-se que o filme, também, fala do amor e da cumplicidade entre irmãos, da pureza e do sonho das crian-

ças ao confeccionar seus próprios brinquedos, mas, também, nos faz ver o cinema como um recurso importantíssimo para se tratar de questões sociais muito sérias. Desse modo, nos mostra a escola, o sonho, a evasão, a punição, a repressão e o brincar das crianças, em contraponto com o lugar do feminino e as afetações que promovem uma reviravolta na infância e colocam o lugar do feminino, também, como lugar de poder. Nos deparamos com questões que permeiam a história, a antropologia, a literatura e a comunicação, atuando de forma interdisciplinar na produção de significados (WORTMANN, 2002).

Temos, na análise desse filme, a possibilidade de perceber como se tecem as relações entre a linguagem, os discursos, a representação e a produção de significados na vida de algumas de nossas crianças e adolescentes. Dessa forma, temos a imagem de crianças construindo seus brinquedos a partir de galões de água vazios e restos de madeira, as restrições impostas as crianças do sexo feminino.

## **O FILME, A INFÂNCIA, A ARTE E A ESTÉTICA: EM CENA, DIFERENÇA E REPRESENTAÇÃO**

Quando o filme começa, uma cena chama a atenção, a qual é de uma menina adolescente com um sorriso no rosto que contagia quem assiste, assim, tão difícil é resistir a força daquele sorriso. Com uma saia florida de um tecido leve, tão leve quanto o momento transparece aos nossos olhos, ela leva seu irmãozinho pelas ruas do vilarejo onde moram até a escola em um brinquedo improvisado; um misto de carrinho de rolimã, skate e veículo mágico, como costumam ser os engenhos com que as crianças do mundo, desde sempre, movimentam seus corpos aventureiros.

Entretanto, num dado momento, o sorriso de nossa protagonista Prerna desaparece do seu rosto, na medida que a escola aparece

diante dela e de seu irmão. A partir daí, o sorriso dela transforma-se numa expressão de pesar e toda a alegria do momento translada-se até seu irmão, o qual, feliz, antecipa o encontro com colegas de jogos, brincadeiras e estudos na rotina diária da escola. Para tanto, forte é o contraste que a cena sugere aos espectadores, pois, de um lado, há a tristeza da adolescente que vê seus sonhos postergados pela escolha óbvia, a oportunidade do futuro pai de família, que seu irmão Ankush, com certeza, será, de continuar seus estudos em vez dela, pois, com a mesma certeza, não precisará de muita instrução para se ocupar dos afazeres destinados às meninas em um mundo onde, apesar de toda a evolução, ainda se acredita pertencerem exclusivamente ao universo feminino.

Ao contrário da Escola, lavar roupas, acompanhar o pai na feira local para vender amendoins, na tentativa de levar alimento para casa, reforçam o estereótipo da figura feminina, como sendo aquela que se ocupa, primordialmente, dos serviços da casa em detrimento dos seus sonhos. Assim,

[...] Os estereótipos abrangem algumas destas características “simples, vívidas, dignas de serem mantidas na memória, facilmente apreendidas e amplamente reconhecidas de uma pessoa, reduzem tudo aquele traço, exageram e os simplificam, e os estabelecem para sempre sem mudança ou desenvolvimento. Assim, o primeiro argumento é – o estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e estabelece a diferença. Em segundo lugar, o estereótipo situa uma estratégia de “partição”. Ele separa o normal e o aceitável do anormal e inaceitável. Então exclui ou expulsa tudo o que não cabe, tudo o que é diferente. Assim, outro traço do estereótipo é sua prática de sua clausura e exclusão. Ele simbolicamente estabelece limites e exclui tudo que não lhe pertence. O estereótipo em outras palavras, faz parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ele estabelece uma fronteira entre o “normal” e o “desvio”, o “normal” e o “patológico”, o

“aceitável” e o “inaceitável”, o que “pertence” e o que “não pertence” ou “o outro”, entre “os de casa” e “os de fora”[...]. (HALL, 2003, p. 258).

Nem mesmo o pai, ao ser interpelado pelo professor sobre a ausência da filha às aulas, percebe que a adolescente necessitaria e mereceria ocupar esse lugar. Assim, responde dizendo que sua ausência se justifica porque, está ocupada com os trabalhos da casa. Mas, o problema não reside, somente, nessa questão das supostas<sup>16</sup> ocupações destinadas ao universo feminino. Nossa protagonista não tem como comparecer à Escola, porque não tem um uniforme adequado. Na cena que segue, Prerna tenta em vão revirar o local onde algumas roupas estão, humildemente, postas, na tentativa de que algum de seus antigos uniformes estejam em condições de lhe permitir o reingresso tão sonhado à sala de aula.

Espaço esse que, no seu imaginário, é muito mais do que um espaço onde se estude o que está posto no currículo, mas é o local que lhe permitiria sonhar e ir além do que o futuro costumeiramente reserva para as jovens no contexto cultural em que ela vive. E, quando falamos em cultura, é necessários (necessário) termos o cuidado de enfatizar o que Bhabha nos alerta “os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” - enquanto base do comparativismo cultural-, estão em profundo processo de redefinição.” (BHABHA, 1998, p. 20). Dessa forma e para tal, não vamos discutir a cultura do lugar, as tradições históricas que a comunidade étnica de nossa protagonista mantém e recebem destaque no filme e, sim, aquilo que o próprio Bhabha (1998) classifica como entre lugares.

A caminhada da humanidade está povoada de fatos que, embora sugerem a ideia de ruptura ou cisma, levam, inexoravelmente,

---

<sup>16</sup> Grifo da autora.



a uma sequência quase perfeita de momentos que convergem entre si e possibilitam um melhor entendimento da realidade. Esse diálogo permanente entre eventos, concepções e visões de mundo divergente constitui a base do que, hoje, no ano de 2022, entendemos como Cultura, termo esse, que, sem dúvida, é o elemento principal de análise, discussão e estudo de nossa era. Para tanto,

no século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tomado elementos mediadores em muitos outros processos. (HALL,1997, p. 17).

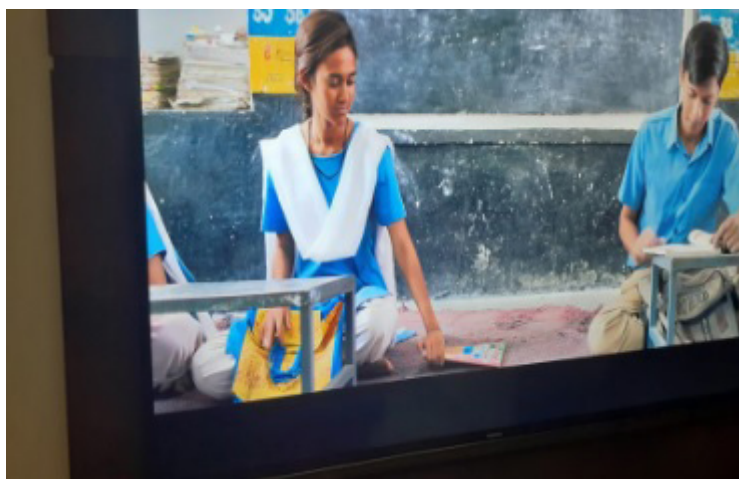
E Bhabha (1998), ainda, nos fala do afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero”, as quais, como categorias conceituais e organizacionais básicas, resultaram em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão a identidade no mundo moderno. O que é, teoricamente, inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjeti-

vação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

E nos leva a refletir que ideias etnocêntricas são, também, fronteiras, fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, aqueles que têm sua sexualidade policiada. Todas essas questões estão presentes no filme analisado, de modo que Prerna não encontra nenhum uniforme em condições para ir à Escola, mas seu irmão, em sua pureza e afeto pela irmã, rouba uma espécie de túnica branca que Prerna se apressa em proceder com o tingimento no mesmo tom de azul do uniforme escolar.

Com um uniforme “improvisado” vai à Escola no dia seguinte, mas é humilhada pelas condições de seu uniforme e pela ausência do livro, material didático imprescindível, pelo que se percebe na cena, para que o professor prossiga com sua aula. Prerna emociona logo no início, tendo que faltar às aulas para trabalhar, mostrando a realidade da carência de muitos jovens adolescentes. Há muitas questões cruzadas em exibição: tradição e resistência, mudança e possibilidade, mas o foco, realmente, está em todas as pressões sociais que as meninas enfrentam, particularmente as meninas pobres, como Prerna. Ademais, cita-se que temos o pai que luta diante das dificuldades financeiras para manter sua família, a mãe submissa e o irmãozinho parceiro de travesuras e sonhos.

**Figura 1. Prerna na sala de aula**



Fonte: acervo da autora (NETFLIX, 2021).

E o castigo? Limpar os corredores da Escola, afinal nada mais adequado para uma menina, o mesmo castigo sofrido pelo irmão que, em contrapartida, mostra-se profundamente revoltado quando seus colegas ironizam o ocorrido. A cena do menino limpando o chão da escola não aparece no filme, ficando apenas no imaginário de quem está assistindo. Para tanto, muitas cenas do filme mostram a presença do machismo, das diferenças sociais e do, ainda, vigente sistema de castas.

Em uma das cenas do filme, Prerna e seu irmão se encontram na saída do templo. Desse modo, percebe-se, nessa cena, a pureza do questionamento do irmão, o qual indaga porque a irmã não entrou no templo para orar junto com ele e a mãe, uma vez que, segundo o menino, “fora do templo, Deus não ouve ninguém” (NETFLIX, 2021).

A menina justifica sua não entrada por estar, outra vez, com dor de estômago, ou seja, por encontrar-se em seu período menstrual e pela cultura de seu povoado, logo, encontra-se impura para aden-

trar um local sagrado. No contexto do “itinerário obliterado do sujeito subalterno”, diz Spivak, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado, haja vista que a própria “construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina” (SPIVAK, 2010, p. 57).

**Figura 2. Saída do Templo**



Fonte: acervo da autora (NETFLIX, 2021).

Para abordar esse aspecto, dado que nosso filme se passa na Índia, Spivak (2010) nos faz refletir sobre a condição de subalternidade da figura feminina, o que fica, claramente, registrado nas cenas iniciais do filme, na relação da menina com o pai e no relacionamento entre os seus pais, na fala do professor, no momento em que a mãe, diante das dificuldades financeiras da família, coloca seu desejo de procurar um trabalho para ajudar no orçamento doméstico. Enfim, todo o filme traz as marcas do que a autora focaliza em sua obra: Pode o Subalterno falar? “Entre o patriarcado e o imperialismo a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da ‘mulher’ de Terceiro Mundo” (SPIVAK, 2010, p. 101).

Mas, mesmo diante de todo esse contexto, e perante toda essa dominação masculina hegemônica de dominação, Prerna acreditava que podia falar. Acreditava que podia sonhar grande. O que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito? Que sentido de subjetividade surge desde a experiência de ser objeto? O que se pode esperar quando esse sujeito feminino subalterno quer ter seu espaço na sociedade e colocar seus sonhos em perspectiva? O subalterno como sujeito feminino pode e deve ser ouvido, mas como se dá esse processo entre as meninas/adolescentes que, desde cedo, sabem que estão privadas de sonhar com outro destino, que não seja um matrimônio, em vez da escola ou do brincar?

### **A CHEGADA DO OLHAR EUROPEU E A CULTURA INDIANA: A IDENTIDADE ENCONTRADA NA DIFERENÇA**

A mulher branca, jovem, com hábitos diferentes, que aos 34 anos ainda não se casou, gera espanto e admiração aos olhos de Prerna. Além disso, a chegada de seus amigos, homens brancos com hábitos diferentes que surpreendem, juntamente com Jessica, a todos na vila de Khempur, no norte da Índia. A personagem Jéssica, é uma inglesa, filha de um Indiano, e vai até o local, na tentativa de conhecer, um pouco mais, o seu passado e a cultura a que pertencia seu pai já falecido. Ela vem em busca de uma identidade cultural, uma identidade que segundo Hall,

[...] enfoca sempre o jogo da diferença, a *difference*, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda a identidade e das identidades diaspóricas em especial. O paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada. (HALL, 2003, p.15-16).

Os estudos sobre Híbridação modificam o modo de falar sobre identidade cultural, sobre diferença, desigualdade, multiculturalismo e interculturalidade. Assim,

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação a processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade um sistema estável de referência e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência. (BHABHA, 1998, p. 65).

Também é interessante, aqui, trazermos o aspecto não tão presente no filme, mas que, de alguma forma, esse contato e essa busca por uma identidade da personagem nos remete, que é a questão da diáspora. Jéssica não pode ser colocada aqui nesse contexto, mas seu pai, sim, uma vez que, ao sair da Índia, não era mais um indiano, tampouco um inglês.

## **O BRINCAR, O BRINQUEDO E O SKATE: AFINAL, QUAIS CORPOS PODEM BRINCAR?**

O que pode levar um jovem nos seus vinte e poucos anos a sair de seu país, abandonando o conforto do seu lar para se inserir no seio de uma comunidade rural carente, um vilarejo no estado indiano, Rajasthan? O personagem do filme que se junta à personagem Jéssica é pro-

fessor e coloca a cultura em perspectiva. Assim, a docência nos permite conhecer, promover e desenvolver. Mas, o destaque necessário para esse personagem deve ser dado para uma de suas falas, a qual denota um contexto de abuso vivido na infância.

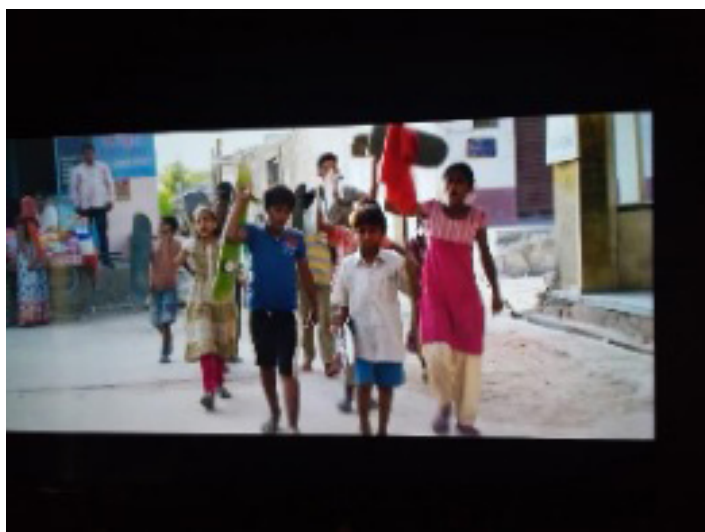
Em um diálogo com Jéssica, o personagem relata que sua relação com o skate começou muito cedo. Sua mãe o presenteou aos oito anos com um, para que ele ficasse mais tempo na rua, longe das agressões do padrasto. Dessa maneira, Jéssica veio em busca de identidade cultural e, nesse momento, nos deparamos com representatividade de situações vividas na infância.

O skate, inicialmente, visto como brinquedo, se torna coisa séria, vira o centro de diálogos que nos remetem às questões sobre abuso, protagonismo, gênero, identidade e muitas outras abordagens. À vista disso, o brinquedo e a brincadeira dessas crianças e adolescentes nos mostra uma realidade e um conjunto de contingências que torna mais explícita as diferentes concepções que o filme nos mostra. Em um determinado momento, parece-nos que todos irão render-se a esse artefato cultural, que se apresenta, ora como um simples brinquedo, ora como algo perigoso, o qual chegou para desestabilizar e desorganizar o ambiente e suas tradições. Nesta ilustração,

[...] Brinquedos também são vistos como objetos que envolvem perigo. Seja por suas características físicas, seja por razões de ordem moral ou ideológica. Constituem algo que deve ser desmistificado, analisando-se, esclarecendo-se, desvelando seu lado anárquico, corruptor ou de instrumento de poder e dominação. Nesta categoria entram os brinquedos que envolvem armas, mas também aqui se registra o brinquedo de faz-de-conta, quando envolve ações que os adultos consideram “perigosas”, por envolverem situações potencialmente difíceis de lidar, como expressões da sexualidade ou de agressividade, principalmente. (BUJES, 2004, p. 215).

Durante uma cena que se passa na sala de aula, o professor de história traz, para o contexto de sua disciplina, Mahatma Gandhi, e explica para seus alunos sobre esse líder pacifista indiano, o qual era principal personalidade da independência da Índia, então, colônia britânica. Mahatma Gandhi ganhou destaque na luta contra os ingleses por meio de seu projeto de não violência. Em 1930, organizou e liderou a célebre marcha para o mar, quando milhares de pessoas andaram mais de 320 quilômetros, de Ahmedabad a Dandi, para protestar contra os impostos sobre o sal. A fala do professor inspira as crianças, as quais imaginam que a fazer um protesto não violento irão recuperar o direito a andar de skate pelas ruas do vilarejo, mantendo, assim, sua liberdade de estar em contato com esse “novo” brinquedo, por meio de sua manifestação pacífica.

**Figura 3. Manifestação das crianças pelo direito a brincar de skate**



Fonte: acervo da autora (NETFLIX, 2021).



No entanto, o que as crianças não contavam é que sua manifestação durasse tão pouco tempo e que fosse, de alguma forma, infrutífera, haja vista que se deparam com uma exigência ou uma contrapartida. Nesse sentido, dependendo da ótica a que nos propusermos a analisar a situação e o contexto, o que podemos ver na cena é o que representa muito rapidamente o fim do movimento organizado por Ankush, o irmão de Prerna.

**Figura 4. Final da manifestação das crianças**



Fonte: acervo da autora (NETFLIX, 2021).

Percebe-se, na figura anterior, a presença do professor, o que intimidou a ação, e as crianças “batendo em retirada” e o cartaz escrito em inglês, “sem andar de skate”, então, os jovens manifestantes veem seu sonho de lutar sem violência pelo direito de continuar com seu “brinquedo” que, na verdade, é um artefato cultural e, como tal, representa sua nova forma de comunicação com o mundo. Nesse momento, também, se reafirma a importância de compreender a escolarização como um mecanismo de política, imerso em relações de poder, negociação e contestação (GIROUX,1995).

Mas eles ainda continuarão e, dessa vez, com a força do feminino, mesmo diante de todas as questões tradicionais existentes. O casamento precoce imposto a Prerna, que é, culturalmente, aceito, mas que, a nós, parece mais um castigo, porque ela queria ser uma skatista e isso não era algo do universo feminino, não do seu universo, nos remete ao artigo de Lila Abu-Lughod, com o título “As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus Outros”, bem como,

Novamente, quando eu falo em aceitar a diferença, eu não estou supondo que deveríamos nos resignar a ser relativistas culturais que respeitam o que quer que aconteça em outros lugares como sendo “apenas a cultura deles”. Eu já discuti os perigos das explicações “culturais”; as culturas “deles” fazem tanto, parte da história e de um mundo interconectado quanto a nossa faz. O que advogo é o trabalho duro envolvido em reconhecer e respeitar as diferenças - precisamente como produtos de diferentes histórias, como expressões de diferentes circunstâncias e como manifestações de desejos diferentemente estruturados. Nós podemos querer a justiça para as mulheres, mas podemos aceitar que pode haver ideias diferentes sobre a justiça e que mulheres diferentes podem querer, ou escolher, futuros diferentes daqueles que vislumbramos como sendo melhores? Nós precisamos considerar que eles possam ser trazidos para a individualidade, por assim dizer, em uma linguagem diferente. (ABU-LUGHOD, 2012, p. 453).

Nesse caso, quando vemos que o pai da protagonista opta pelo casamento para que ela desista de seu sonho, fica difícil nos mantermos, de certa forma, imparcial, procurando entender e respeitar as diferenças, porque é visível o sofrimento de Prerna, dado que não é o que ela queria para o seu futuro. Logo, como não querer justiça para Prerna?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo era, por intermédio das lentes dos estudos culturais, refletir sobre quais corpos podem brincar em determinadas sociedades, quais corpos podem ter sonhos e ser (serem) felizes? O ato de brincar é inerente ao ser humano, visto que é na infância que se produzem as primeiras aproximações do ser humano com a socialização. Assim, pode-se dizer que essa prática é, absolutamente, complementar à necessidade sociológica da educação e, do mesmo modo, numa situação lógica de desenvolvimento humano, é transversal, pois perpassa todas as sociedades e culturas.

No que diz relação com a identidade é um poderoso marcador dos limites e faculdades que são privativos de cada gênero, isto é, sempre existiram jogos e brincadeiras que, socialmente, encontram seu lastro nessa divisão. O que nos inquieta, e que o filme deixa bem claro, é a questão do silenciamento das vozes femininas, desde a infância, com papéis, modelos pré-definidos pelas sociedades, independentemente de quais sejam.

Não são todos os corpos que podem brincar ou, pelo menos, não de qualquer brinquedo, não do brinquedo que quiserem, mas, sim, do brinquedo que ficou convencionado a ele ou a ela, estereotipado. E o filme, também, nos deixa entrever que sem luta, não são todos os corpos que podem ter sonhos e ser (serem) felizes, haja vista que há os que devem desistir de seus sonhos e há os que devem seguir o que lhes foi determinado pelo modelo patriarcal ainda vigente.

Estudar e analisar artefatos culturais, como filmes e brinquedos, é relevante para que possamos perceber como são tratadas as concepções de gênero, raça, etnia e sexualidade ao nosso redor. Destarte, menciona-se que realizar esses estudos e essas análises nos ajudam a questionar as narrativas hegemônicas existentes, sobretudo quando se veste saia.

## REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. *As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus Outros*. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(2): 451-470, maio-agosto/2012

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BUJES, Maria Isabel. *Criança e brinquedo: feitos um para o outro?* In: COSTA, Marisa Vorraber. VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, Pág. 15-46. Jul/dez, 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

*Uma Skatista Radical*. Direção: Manjari Makijany, 2021. Disponível em: <https://www.netflix.com>.

CAPÍTULO 11

**ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES  
EXTENSIONISTAS COM CRIANÇAS  
DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS**

Magda Barbosa da Silva  
Janaina Nogueira Maia Carvalho

## **INTRODUÇÃO**

Este texto visa apresentar o Projeto de Extensão “ALFABETIZAR LETRANDO: descobrindo e reconhecendo a escrita e as suas linguagens”, o qual atendeu professores e crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º), em saberes da alfabetização e letramento, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera das crianças para o desenvolvimento da leitura e escrita. Assim, pontua-se que foi uma proposta orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

As ações aconteceram no espaço da escola, a saber: salas de aula; laboratório de informática; quadra de esporte e salas disponibilizadas pelas instituições atendidas. Dessa forma, o projeto supramencionado problematiza e reflete sobre as dificuldades encontradas em crianças do Ensino Fundamental I, na maneira de interpretar a leitura e a escrita. Por isso, o desenvolvimento proposto foi, primeiramente, identificar os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento entre as crianças do 1º ao 5º ano de uma Escola Municipal de Aquidauana/MS.

Assim, os estudantes de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus Aquidauana* (UFMS CPAQ), participantes das ações, se empenharam na possibilidade de sanarem as dificuldades encontradas e, com isso, planejaram alternativas, por meio de atividades de alfabetização e letramento proporcionadas às crianças. Ilustra-se, aqui, que, foi realizado, a priori, um levantamento de quantas crianças necessitavam desse atendimento e, depois, foram elaboradas oficinas pertinentes à alfabetização. Logo, os dados da pesquisa evidenciaram as dificuldades e as causas da defasagem, as quais decorrem, entre outros fatores, pela falta de atenção em sala de aula, causando, assim, insucesso escolar.

Um ponto marcante do Projeto foi o relacionado às metodologias pensadas e elaboradas pelos estudantes de Pedagogia, para os/as professores/as da referida escola, as/os quais, juntos/as, proporcionaram saberes referentes à alfabetização e letramento às crianças. Portanto, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade, pois é por meio dele que o ser humano se comunica e tem acesso à informação e à produção de seus conhecimentos. Nesse sentido, cita-se que o ser humano vive em busca de conhecimentos, em razão das necessidades sociais e políticas. Muitos são os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem das escolas brasileiras, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alguns desses problemas estão ligados às dificuldades de leitura e escrita.

Questiona-se, então: Por onde começar esse processo de busca para o desenvolvimento da alfabetização? Para Freire (2006, p. 39) “o aluno alfabetizado ou não chega à escola levando uma cultura que não é melhor ou pior do que a do professor, em sala de aula eles aprenderam juntos.” Ou seja, as crianças chegam à escola com uma leitura de mundo, e não totalmente vazias. Para tanto, cabe ao professor/a buscar

esses conhecimentos e, por intermédio deles, fazer aplicações cabíveis, aproveitando-os para uma melhor explicação, contextualizando dentro da realidade do estudante.

Assim, coube aos/às acadêmicos/as de Pedagogia da UFMS CPAQ buscar esses conhecimentos e, por meio deles, fazer aplicações entre atividades de alfabetização e letramento, aproveitando-os para uma melhor explicação, contextualizando dentro da realidade do contexto escolar. À vista disso, esses/as acadêmicos/as terão, em sua formação, além da curricularização, a experiência no campo escolar, bem como no planejamento e conhecimento específico da alfabetização e letramento.

Desse modo, pensar em gerir um Projeto de Extensão com a possibilidade de proporcionar saberes às crianças é, acima de tudo, lançar habilidades e competências aos/às acadêmicos/as de Pedagogia nesse processo. A saber, a alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever. É uma habilidade de uso individual, possibilitando codificar e decodificar a escrita. Já o letramento é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Portanto, com o Projeto, foi possível afirmar que, as crianças sujeitos sociais das ações extensionistas, ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, acima de tudo, interagem, com significação. Outrossim, o referido projeto oportunizou espaço para as crianças expressarem os seus conhecimentos e ampliarem os seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens, bem como o cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA: implicações no processo de alfabetizar/letrando**

O Projeto, primeiramente, fez um estudo com os/as acadêmico/as de Pedagogia para, então, pensar a prática pedagógica. Nesse viés, pode-se afirmar acerca da possibilidade de se articular a teoria/prática. Nisso, para Soares (2009), a contextualização em possibilitar a junção de alfabetização e letramento está presente no cenário alfabetizador com a mediação docente, em relação ao ensino do código de escrita alfabética e no desenvolvimento das mais diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, a sistematização das ações destaca-se na pesquisa teórica, pensada na criança do século XXI, considerando a velocidade de informações que elas têm no contexto de inserção, como consequência a flexibilidade docente durante a preparação do estudo. Ilustra-se, nesse caso, o currículo da atualidade, o qual abrange a normatização, a regra, o documento físico de indicadores de práticas, bem como a articulação e implicações dos aspectos linguísticos da alfabetização. Assim, tais aspectos funcionam no aprimoramento das habilidades desenvolvidas pela “consciência fonológica, semântica, sintática, pragmática”, atribuindo sentido da escrita à leitura, entrelaçando múltiplas formas de intervenções didáticas (PICCOLI, CAMINI, 2012).

A saber, as formações desses aspectos compreendem ao raciocínio, ao uso da língua e à funcionalidade da escrita, a partir de gêneros textuais, bem como condizem na estruturação de projetos que contemplem as diversidades culturais. Nessa perspectiva, cita-se que cada indivíduo advém de um lugar e, assim, as práticas pedagógicas decorrem em apresentar tal contexto em que as crianças estão inseridas e, com isso, trazer o protagonismo de forma ampla e diversificada, elencando jogos e saberes lúdicos no decorrer da aprendizagem.



As autoras Piccoli e Camini (2012) apontam que, para um planejamento coerente, em relação à alfabetização e letramento, é mister conhecer o ambiente escolar, dialogar com as crianças de forma a trazer suas experiências, procurar conhecer as maneiras possíveis de aprendizagem, estipular o tempo de uma atividade para a execução de afazeres que auxiliem na aprendizagem e, quando surgir imprevistos, as possibilidades de repertório auxiliam nos desenvolvimentos das ações, pois se o planejamento não apresentar lacunas, há a realização das linguagens decorrentes do processo alfabetização e letramento.

Em relação às abordagens explanadas sobre a alfabetização e letramento, as práticas pedagógicas consistem em alinhar o estudo teórico, atribuindo à significação do que aprender e para que aprender, ilustrando alguns níveis de aprendizagens. Assim como a leitura de livros infantis, literários, contação de história, músicas e jogos digitais promovem a cultura escrita, visual e auditiva da criança, que, dessa forma, a aprendizagem das crianças, no início da escrita, pressupõe na elaboração de ferramentas de diferenciação dentro da sua realidade social. Os objetivos empregam na aquisição dos papéis desempenhados na sociedade, cumprimento de regras e valores construtivos.

Piccoli e Camini (2012), anunciam que, o planejamento direcionado em atividades de leitura é produtivo quando tais atividades são trabalhadas no contexto individual e coletivo, juntos aos gêneros textuais escritos e orais. Assim, a prática pedagógica docente se apresenta de extrema importância para melhor desempenho das crianças na primeira fase do contato direto com a escrita, na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse momento, é importante pensar na construção da linguagem oral e escrita ligada, diretamente, ao contato do indivíduo com o mundo e com o outro sujeito, por meio das vivências no ambiente familiar, na escola e diferentes lugares. Nisso, inclui-se as diversidades

culturais existentes e a mediação docente, a qual atua junto à criança e faz com que o campo de visão se estenda nesse contexto (FERREIRO, 2011).

Nesse viés, a estrutura que compõe o processo da escrita e leitura, no ambiente escolar, atualmente, está alinhada à Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, torna-se relevante adquirir habilidades e competências necessárias para a integração do desenvolvimento social do sujeito na sua inserção como cidadão em ser protagonista da construção do seu conhecimento e “pensar a linguagem como meio de construção de conhecimentos em sala de aula implica atribuir, a ela status de instrumento, que viabiliza a interação e, posteriormente, a aprendizagem” (VASCONCELOS, 2005, p. 23).

Já Franchi (2012) afirma que, para o processo de “alfabetizar/letrando”, é necessária a composição de criar significados da leitura e escrita, bem como das práticas com diálogos e “imersão nas primeiras escrituras, limitadas por razões técnicas, em um ambiente de rica oralidade, onde esses fragmentos de escrita se contextualizam” (FRANCHI, 2012, p.15).

Trazendo para o diálogo as análises de Ferreiro (2011), pode-se dizer que as atividades elaboradas com as crianças, nos anos iniciais, evidenciam a percepção que elas possuem em relação às coisas à sua volta, na representação das grafias com rabiscos e oral, diante das imagens figurativas, que produzem sentidos. O diagnóstico, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, entrelaçam saberes construídos, em que compreendem mais rapidamente a resposta ao estímulo da linguagem oral e escrita, e, desse modo, produzem sentidos com a ação educativa.

O conhecimento está associado à forma da condução do processo de ensino da docência e a linguagem oral é um aspecto que fun-

damenta os outros sentidos, e essa associação ao processo de aprender está articulada à prática docente (VASCONCELOS, 2005) e,

[...] é no âmbito da oralidade que os escritos das crianças, quer enquanto representação de pedaços da sua fala, quer como contexto de vida para a interpretação, ganham significação, por menores e mais fragmentários que sejam. (FRANCHI, 2012, p.107).

O processo de escrita está relacionado à leitura, no entanto a interpretação da criança ao descrever, e também ao falar, ganha contornos diferentes, os quais são sentidos e percebidos de outra maneira. A intervenção do docente é importante para fazer-se entender a estrutura da escrita, distinguindo-a da, internalizando escritos construídos por símbolos.

A criança, ao aprender o código da escrita alfabética, atribui propriedade do que aprendeu. Em seu cotidiano, a criança, em processo de leitura, identifica, ou seja, lê os códigos escritos em diferentes espaços e objetos, como: rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros entre outros. Destarte, isso faz com que ela conheça o texto escrito e estabeleça relações, levantando hipóteses e compreenda seu significado. Tem-se, aqui, a importância do letramento nesse processo.

Alfabetizar/letrar tem, na pessoa do docente, um profissional do ensino de línguas, o qual, além do domínio e das técnicas pedagógicas, possui conhecimentos linguísticos, tanto da língua, quanto do meio de comunicação, enquanto objeto de análise. Nisso, destaca-se que o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade e, por meio delas, o ser humano se comunica, tem acesso à informação e produz seus conhecimentos.

Pensando nisso, marcamos que o processo tem início com as crianças, e o projeto supracitado busca amenizar a defasagem, as dificuldades e assumir possibilidades de saberes em relação à leitura e escrita, de forma mais ampla. Dessa forma, justifica-se, diante da Escola Municipal selecionada, a parceria entre a UFMS e a comunidade local, para que, com isso, aconteça o processo: alfabetização e letramento, de maneira mais prazerosa, mais significativa e, assim, haja um saber mais amplo.

### **AÇÕES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA: o projeto, seus objetivos e metodologia**

O Projeto tem como objetivo promover o domínio da leitura e da escrita, por intermédio da alfabetização e letramento às crianças e a/ às seus/suas professores/as do Ensino Fundamental I. Isso é realizado a partir da teoria/prática oferecida pelos/as acadêmicos/as de Pedagogia, da UFMS/CPAQ, em uma Escola Municipal de Aquidauana/MS, como mencionado.

Nesta perspectiva, o projeto traz para seus atravessamentos de ações: 1) Realizar um estudo em relação aos problemas cognitivos que podem identificar, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita; 2) Enfatizar a importância da teoria para entendimento da descrição de níveis de conhecimento, abordando o método da alfabetização a partir da psicogênese de linguagem oral e escrita; 3) Apresentar planejamentos e atividades com metodologias ativas, elementos e estratégias que possibilitem os saberes às crianças e professores/as sobre a alfabetização e letramento; 4) Possibilitar e ampliar a relação do conhecimento das hipóteses a respeito do funcionamento da escrita, para auxiliar na compreensão de que o saber escrever vai além da aquisição da ortografia correta.

Em termos pedagógicos, a inovação de saberes/fazer busca auxiliar as crianças a construir sua aprendizagem, adaptando a prática metodológica, criando situações que possibilitem questionar suas hipóteses e progredir na escrita. Têm-se, ainda, nessa relação, a criança que busca a aprendizagem, na medida em que constrói o raciocínio lógico, pois o processo evolutivo de aprender a ler e a escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Em relação à Metodologia do Projeto, primeiramente, foi escolhida a escola, onde se deu as observações nas turmas do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, além da aplicação de questionários para as professoras. Outrossim, para a análise dos dados, preferiu-se a abordagem quantitativa-qualitativa. Dessa forma, após detectar as dificuldades, desenvolveu-se os planejamentos e a elaboração de atividades para a aplicação de constantes afazeres para sanar os problemas da alfabetização e letramento.

Diante do exposto, afirma-se que as ações, aconteceram na Escola no período matutino, ou seja, no contraturno das aulas, 4 dias por semana, de forma que os/as acadêmicos/as foram auxiliando, gerindo, criando e produzindo planejamentos, atividades, estratégias e ferramentas para que o 'saber', seja alcançado de modo prazeroso. Com isso, foi esperado que os/as acadêmicos/as compreendessem como a criança assimila o aprendizado da leitura e da escrita e quais suas possibilidades. Ressalta-se que essa é uma preocupação constante, a qual, nos últimos anos, comprovou-se que aprender não é apenas adquirir hábitos, mas, sobretudo, refletir sobre esse conhecimento.

A justificativa de atuação do Plano de Trabalho sublinha, primordialmente, a importância da alfabetização e letramento para o domínio da leitura e da escrita, pois são essenciais para a participação do indivíduo na sociedade. Assim, por meio delas, o ser humano se

comunica, tem acesso à informação e produz os seus conhecimentos. Salienta-se que o ser humano vive em busca de conhecimentos, em razão das necessidades sociais e políticas.

Nesse sentido, pensar em gerir um Projeto de Extensão com a possibilidade de proporcionar saberes às crianças é, acima de tudo, lançar habilidades e competências aos acadêmicos/as de Pedagogia nesse processo. A saber, o plano de trabalho é uma organização para melhor atender a alfabetização que preza em habilidade de uso individual, possibilitando codificar e decodificar a escrita e os números. Já o letramento é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Para tanto, criar redes de saberes para suprir as dificuldades é um importante instrumento metodológico que a Curricularização da extensão pretende. Além disso, a utilização de metodologias ativas surge para ampliar possibilidades de uma aprendizagem mais ampla e com muitos materiais que auxiliam na comunicação, na linguagem, na escrita e na leitura.

Para melhor organização, o Projeto se materializou da seguinte forma:

<b>Atividade/Ações</b>	<b>Mês</b>
Mês em que o Projeto receberá acadêmicos/as para a Curricularização das ações extensionistas	Maio/2022

Desenvolver cronograma para as observações nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a sondagem dos saberes das crianças e, questionários para as professoras das turmas atendidas e, análise dos dados em abordagem quantitativa-qualitativa	Junho/2022
Elaboração de Planejamento e das atividades decorrentes da alfabetização e letramento e a elaboração de atividades para a aplicação de constantes afazeres	Julho/2022
Oficina de alfabetização e letramento com planejamento e atividades práticas com as crianças	Agosto a novembro/2022
Relatório para a Escola averiguar o rendimento de leitura e escrita; Elaboração de artigo para evento/congresso/revista dos dados e análises de estudos dirigidos;  *Relatório Final - UFMS/CPAQ	Dezembro/2022

O projeto “Alfabetizar Letrando: ações extensionistas” possibilitou assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, bem como promover o reconhecimento da escrita e as suas linguagens. Segundo Cagliari (1989), a criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana. Portanto, problematizar e refletir sobre as dificuldades das crianças do Ensino Fundamental I, na forma de interpretar a leitura e a escrita, é fundamental.

Ferreiro e Taberossk (2011) pontuam o papel importante que a criança tem em ser o protagonista do processo de aprendizado. Por isso, o desenvolvimento proposto foi, primeiramente, identificar os

desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento entre as crianças do 1º ao 5º ano, utilizando a psicogênese da língua escrita, com as hipóteses de escrita que a criança traz, assim,

[...] a Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011, p. 3).

Letramento é um termo recente, todavia tem ganhado cada vez mais força no cenário da educação, visto que vários autores, como Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman e, a mais conhecida no Brasil, Magda Soares tem-se posicionado sobre esse tema, dado a sua relevância na educação. Assim, o letramento, em sua essência, traz os aspectos de ler e escrever, mas, também, na interação social, cultural e econômica, já a alfabetização consiste em codificar e decodificar códigos.

A alfabetização e letramento são termos diferentes, mas indissociáveis, haja vista que um necessita do outro para se ter uma educação de qualidade, tanto para o indivíduo inserido na sociedade letrada, quanto à sua compreensão de mundo com seus aspectos sociais. Portanto, a possibilidade que o indivíduo alfabetizado terá será uma

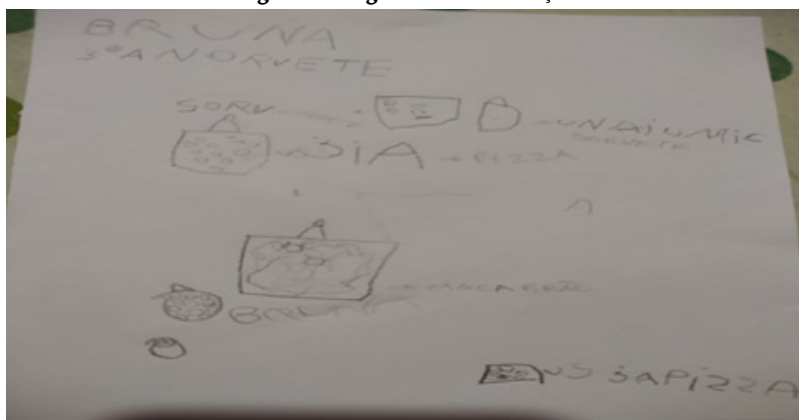


consciência alfabética que pode ser até em vários níveis desse conhecimento, tendo como princípio memorização, sons, treinos, grafemas e fonemas. Já o sujeito letrado deleita-se em diversos tipos de leitura e escrita que estão presentes em seu cotidiano e em todos os lugares, bem como a interação do ser com um universo letrado e diversificado com inúmeras possibilidades de gêneros textuais e as mais profunda compreensão do mundo da oralidade e da escrita.

Dessa forma, a UFMS/CPAQ, juntamente com a Secretária Municipal de Educação, de Aquidauana (SEMED - Aquidauana) se uniu em parceria, a qual possibilitou aos/às acadêmicos/as inúmeras experiências para aplicar a teoria em prática. Para tanto, em uma reunião com a secretária da SEMED, a coordenação da escola selecionada, e a organização do projeto, estabeleceram atender as 30 crianças que apresentaram mais dificuldades na leitura e escrita, sendo do primeiro ao terceiro ano, com o monitoramento de 8 acadêmicas, e com participação de 6 acadêmicas realizando a confecção de materiais lúdicos para o trabalho com o projeto, com a duração de um semestre.

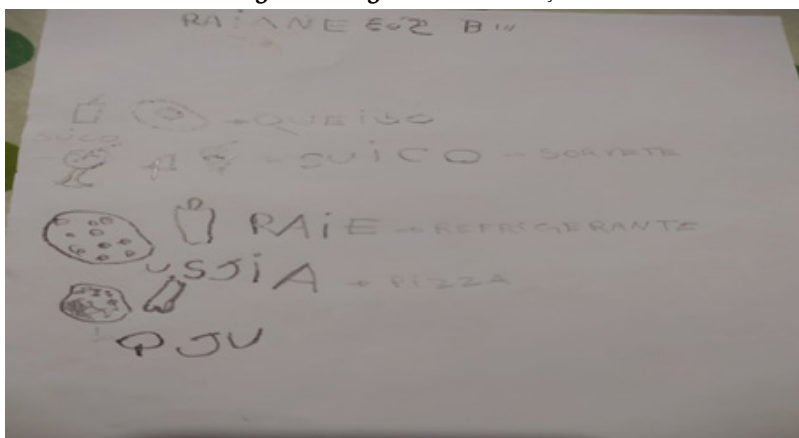
Sublinha-se que, as primeiras ações se realizaram por meio de uma avaliação diagnóstica para saber o nível da psicogênese da língua escrita em que as crianças estavam. Para isso, foram realizadas atividades diagnósticas, como: ditado, leitura interativa e leitura de listas de compras, de animais de estimação, brincadeiras, frutas, comidas preferidas, assim como no exemplo das imagens a seguir:

**Figura 1. Registro das crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

**Figura 2. Registro das crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Nas imagens, encontra-se a realização da ficha diagnóstica das crianças, Bruna, terceiro ano e Raiane, do segundo ano, ambas encontram-se na fase pré-silábica, pois ainda se expressam por meio de desenhos e algumas letras do alfabeto, geralmente as letras que mais

são conhecidas por elas, como as letras do próprio nome. Após o diagnóstico realizado, os/as acadêmicos/as do projeto se dividiram em dois grupos, um para elaboração do material concreto/lúdico e outro para a execução das atividades e planejamento das aulas.

Um das atividades mais realizadas durante o projeto foi a contação de histórias em roda, pois é uma ação que possibilita a ampliação representativa das crianças com o mundo dos livros, dos espaços, tempo, além de conhecer, dialogar em grupo, promovendo a interação, a expressão, entre as crianças e o professor. Ademais, cita-se que é uma atividade que promove a imaginação, portanto, tem relevância para a significação da proposta da aprendizagem. Nesse sentido, obtivemos a experiência das crianças se identificarem com a história contada, a qual abrange o tema de questões étnicos raciais. Além disso, elas se identificaram com os próprios personagens na questão estética, como o jeito do cabelo e a cor da pele, gerando, assim, uma conversa entre as crianças e as professoras em formação.

**Figura 3. Roda de histórias com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

A roda de histórias é uma ferramenta para uma prática construtiva no processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Para as autoras Brandão e Perrusi (2012), a participação das crianças, na construção da atividade que será desenvolvida, cria sentidos, haja vista que são compartilhamentos de experiências. Logo, é uma ação que forma leitores, mas, também, criadores de narrativas de histórias, as quais podem ser contadas por eles, de modo que a alfabetização e o letramento se fazem presente em todos esses momentos.

**Figura 4. Roda de histórias com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

O projeto também fez questão de promover a interação entre as crianças, visto que a interação entre os pares promove a liberdade às crianças e o protagonismo de cada uma delas.



As metodologias ativas são aliadas na educação e poderosas estratégias que o docente tem para incentivar a participação das crianças. Com isso, as crianças têm maiores oportunidades de entender que sabem ler, que pertencem ao mundo letrado e que podem compreendê-lo de maneira ampla e diversificada, possibilitando o diálogo e a aprendizagem significativa.

**Figura 6. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

O processo de ensino e aprendizagem não se dá apenas a um único indivíduo, pois é uma construção coletiva, e esse momento, para as crianças, é de suma importância, dado que, entre os mesmos, acontece o aprender juntos.

**Figura 7. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

E a mediação docente, com uma mediação diversificada, no processo de alfabetizar letrando, faz muita diferença para a criança inserida no mundo letrado, ou seja, as hipóteses geradas pelas crianças ampliam e o docente tem a possibilidade de auxiliar a aprendizagem com mais precisão. Na imagem a seguir, vê-se que a roda, também, está posta para inúmeras outras atividades, não apenas para a contação de histórias, ou seja, é uma atividade que possibilita interação, compartilhamento e trocas de experiências.

**Figura 8. Ações com as crianças**



Fonte: arquivo pessoal.

Diante desse trabalho, tivemos grandes desafios com a interação das crianças, uma vez que eram quietas e tímidas. Todavia, houve grandes resultados de uma melhora, tanto na alfabetização, com parceria das professoras regentes, quanto no letramento, com a inferência do projeto. Percebemos, dessa forma, que a autonomia, o dinamismo e a compreensão da criança tiveram um grande avanço em seu ensino e aprendizagem. Espera-se que o/a pedagogo/a conheça e aplique métodos de alfabetização e letramento que sejam adequados ao ensino, bem como analisem a melhor forma de estar mediando as crianças para uma aprendizagem que os leve a um nível de entendimento satisfatório e que possam, além de saber ler e escrever, saber pôr em prática.

Pensa-se, também, em relação ao docente, no sentido de que ele possa alfabetizar a criança dentro de um contexto, por meio de práticas de letramento e que, durante esse processo, desperte, nas crianças, o gosto pela leitura. Outrossim, espera-se que o docente, ainda, seja um profissional, especialista em educação, que atue dentro da escola nos processos ligados ao ensino e aprendizagem e que seja, também, um apoio educacional, o qual fortaleça a construção do conhecimento. Por fim, é esperado, diante de todo o exposto, que o professor esteja relacionado, diretamente, às inovações do mundo contemporâneo, bem como alcance competências/habilidades para esse exercício professoral.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma compreensão para se ampliar o conhecimento em alfabetizar/letrar**

Neste projeto ficou claro como se dá o processo de alfabetização e letramento e, que ambos necessitam caminhar juntos, pois é importante para a criança ter uma aprendizagem de qualidade. No processo de alfabetização e letramento, é fundamental que as crianças produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, do



modo que acham melhor. Com relação ao docente, é primordial que ele passe a ser um mediador entre o saber e a experiência, para, assim, construir seu conhecimento, passando informações adequadas e explicando o que tem de ser explicado.

Sublinha-se, também, que a instituição escolar tem fundamental participação em propor a equidade da aprendizagem, pontuando como o papel docente é importante nesse processo, de forma a refletir sobre a prática e oportunizar espaço de vivência interativa com experiências compartilhadas. Nisso, destaca-se que um dos caminhos do progresso educacional é a alfabetização e o letramento, de forma indissociável.

Portanto, toda a proposta didática, apresentada por intermédio deste projeto, envolveu, em todos os momentos, a prática de letramento com significação, oportunizando às crianças espaço para expressar os seus conhecimentos. Além disso, buscou-se ampliar seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens. Nesse viés, foi possível, ainda, afirmar que as crianças, sujeitos sociais das ações extensionistas, ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, mormente, interagem com significação.

Destarte, é imperioso que elas tenham espaço para expressarem os seus conhecimentos, com o fito de ampliarem os seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens, bem como expandirem os seus aspectos cognitivo, social e emocional. Logo, espera-se que elas tenham maiores possibilidades para realizarem descobertas e experimentações.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Entrando na roda: as histórias na educação infantil*. In:\_\_\_\_\_. Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 33-51

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas Questões de Linguística na Alfabetização*. Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara Unicamp/ Campinas.1989.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo. Ed. Cortez, 2007.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9. ed.São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

MENDONÇA, O. S. C. ; MENDONÇA, O. C. *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. In: Sônia Maria Coelho. (Org.). Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. 2ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PICCOLI, Luciana. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*/ Luciana Piccoli e Patrícia Camini; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: *Eldebra*, 2012.

SOARES.Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo. Contexto 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo horizonte, Autêntica 2005.

VASCONCELOS, Gláucia Lima. *Práticas de leitura na sala de aula*. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.5).

CAPÍTULO 12

## **EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA**

Adiane França  
Denise Silva  
Rogério Vicente Ferreira

Esta pesquisa versa sobre o ensino da língua Terena para a Educação Infantil na Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo localizada na Aldeia Indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti em Mato Grosso do Sul – MS. Tem como objetivo principal averiguar as práticas de ensino referente ao uso da língua Terena na educação para crianças de quatro e cinco anos de idade e verificar se a língua Terena é a língua de instrução usada com crianças indígenas desta faixa etária na escola pesquisada, pois existe uma preocupação mundial referente ao fortalecimento das línguas indígenas, uma vez que a maioria corre risco de extinção e, a aldeia Buriti, engrossa essa estatística, pois há poucos falantes da língua materna, o que indica a necessidade de políticas linguísticas para o fortalecimento da língua na aldeia citada.

A escolarização intercultural e diferenciada proporciona o uso da língua materna, o que torna a escola em uma importante ferramenta para a sua manutenção. Para atingir as expectativas investigativas foi utilizada a metodologia qualitativa que constou de levantamento bibliográfico sobre as legislações que garantem o ensino da língua indígena na escola e autores como Nincao (2003 - 2008), Cavalcante e Maher (2006), Farias (2015), Toneto (2008), Oliveira (2003), Hamel (2003), Knapp (2012), Brighenti e Chamorro (2012), Rajagopalan

(2013), Altenhofen (2013), Maher (2013) e Lagares (2013) entre outros. Foi utilizada também a metodologia quantitativa, para dar suporte às entrevistas realizadas com dezenove pessoas, sendo 09 professores, que já atuaram na educação infantil e na gestão escolar e dez pais da comunidade, para compreender como ocorre o ensino da língua, na escolarização infantil, na aldeia em questão. Os resultados deste estudo evidenciam um panorama da situação da língua indígena na comunidade e reforça a necessidade de políticas linguísticas para a escola indígena.

A segunda maior população indígena do Brasil está concentrada no estado de Mato Grosso do sul, e de acordo com Martins e Chamorro (2015) há 11 etnias identificadas, 09 línguas indígenas, 07 famílias linguísticas e 02 troncos linguístico. Entre essas línguas está a Terena que possui a vitalidade classificada pela UNESCO como língua seriamente em perigo. Isso significa que, somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua, muito embora haja adultos que a compreendem, mas não a utilizam entre si, tampouco com seus filhos.

Conforme Nincao (2008), o povo Terena está estabelecido principalmente em MS, e vem interagindo com a sociedade não indígena há muito tempo, em uma ação que se fortaleceu, a partir do século XVIII. Ainda que esse fortalecimento tenha ocorrido nesse século, o aprofundamento desses estudos só se consolidou no século XIX (SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014), evidenciando um contato que passou por diversos processos históricos de convívio. Segundo Ribeiro (1959),

Quem viaja pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que corta a região, pode vê-los de enxada à mão trabalhando nos roçados, montados a cavalo cuidando do gado de algum fazendeiro, nas turmas de conservação da própria estrada ou, mais raramente, vendendo abanicos de palha de carandá nas estações.

O difícil é identificá-los como índios, uma vez que se vestem, se penteiam, trabalham e vivem como os sertanejos pobres da região. Um ou outro apresentará uma prega mongólica denunciadora ou uma cabeleira negra – lisa – dura, caracteristicamente indígena e quase todos falam um português marcante com um sotaque especial. De resto, mesmo esses traços não chamam muita atenção numa área onde se encontram muitos paraguaios e bolivianos com características semelhantes. Para saber que são indígenas é preciso falar-lhes ou ouvir a gente da região, sempre pronta a identificá-los e a apontar múltiplas singularidades negativas que, a seus olhos, os fazem apartados. (OLIVERA, 1960, p. 9).

Pertencendo ao grande grupo linguístico Aruak, os indígenas Terena do subgrupo Guaná estão distribuídos em treze áreas que compreendem sete municípios de Mato Grosso do Sul: Em Anastácio (Aldeia Aldeinha), em Aquidauana (Aldeias: Limão verde, Buritizinho, Ipegue, Bananal, Lagoinha e Água Branca), em Miranda (Aldeias: Cachoeirinha, Lalima, Moreira, Mãe Terra e Passarinho), em Dois Irmãos do Buriti (Aldeia Buriti, Nova Buriti, Recanto, Olho da Água, Água Azul, Barreirinho, Oliveira e Lago Azul), em Sidrolândia (Aldeias: Tereré, Corrego do Meio. Nova Corguinho e Nova Tereré) em Rochedo (Aldeia Água limpa) e em Nioaque (Aldeias: Brejão, Taboquinha, Água Branca e Cabeceira).

Hoje há aldeias Terena em outros estados, como em Mato Grosso nos municípios de Peixoto de Azevedo, Aldeia Kopenoty, e também no município de Matupá com as aldeias Kuxonety Poke'e, Inamaty Poke'e e Turipuku. Em Rondônia tem uma área indígena reservada para os Terena, que é a Terra indígena Uty Xunaty que possui duas Aldeias a Aldeia Uty Xunaty e a Aldeia Najazeiro. Já no estado de São Paulo na Aldeia Icatu que é de origem Kaingang, mas a maioria da população é Terena.

É importante ressaltar que, para os Terena, apropriação/aprendizagem da língua portuguesa se constitui em uma política linguística utilizada como ação estratégica de sobrevivência junto à sociedade brasileira (NINCAO, 2008).

Partindo do princípio de que o domínio da linguagem é algo imprescindível na construção da identidade étnica, e que “o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isento de conflitos” (MAHER, 2013, p. 121), buscou-se com esta pesquisa investigar como se dá o ensino da língua Terena na educação infantil indígena, da Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Indígena Buriti, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti – MS e, para tanto, nos dispomos descrever como acontece o ensino da língua, nesta escola e a partir dessa identificação, refletir sobre as necessidades educacionais linguísticas para crianças de quatro a cinco anos, da aldeia Buriti e, desta forma contribuir para que a língua terena fique mais forte dentro da comunidade.

Para tanto, a metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa com levantamento bibliográfico e documental, e quantitativa que constou de entrevistas tanto na escola Alexina como na comunidade em geral, em que participaram dezenove pessoas. Assim, entrevistou-se um total de nove professores que atuam/atuaram na educação infantil e na gestão escolar, sendo cinco mulheres e quatro homens, bem como nove pais da comunidade, oito mulheres e dois homens.

A escolha dessas pessoas, deveu-se ao fato de que, tanto os professores e gestores, quanto os pais dos alunos, participaram, vivenciam e/ou vivenciaram todo o processo histórico da discussão e organização da educação e ensino na aldeia e especificamente a questão da educação infantil indígena.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA BURITI**

O processo de escolarização na comunidade da Aldeia Buriti teve seu início em 1887. Algumas famílias viram a necessidade de oferecer a Educação Escolar a seus filhos e juntamente com Ubiratan um indígena Kaiowá, foram buscar formas de criar uma sala de aula na Aldeia Invernadinha, como era chamada na época, hoje conhecida como Terra Buriti. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017)

Essas famílias se reuniram e decidiram que cada uma delas venderia uma tropa de cavalos para o custeio da viagem de algumas pessoas à capital do Brasil, que na época era o Rio de Janeiro. Essa viagem era para conseguir, junto ao órgão Federal SPI, a autorização para funcionamento da sala de aula na Aldeia. No ano seguinte, 1888, já com a autorização concedida, iniciaram a construção da sala de aula, que foi feita de paredes de pau a pique e a cobertura de palha de bacuri, construída pelos próprios moradores da então comunidade Invernadinha. O primeiro professor foi o Sr. Ubiratan que, em razão de não receber pagamento por parte do governo, recebia doações dos pais dos alunos, que se uniram para conseguir um salário para o professor. Essa sala de aula funcionou dessa forma no período de 1888 a 1910.

Segundo Cardoso de Oliveira (1968, 1976) o processo de escolarização foi um dos instrumentos usados pelo estado brasileiro para inserir o índio na sociedade civilizada. Os ensinamentos da tradição e história Terena, antes das instalações das escolas se dava, por meio da oralidade, onde os ensinamentos eram passados, de geração a geração, dentro da comunidade.

Um dos fatores que levou os Terena a perderem muitos saberes de sua cultura, de suas tradições e, principalmente a língua materna, foi a escolarização:

Alguns documentos comprovam a real intenção do SPI através dos seus funcionários em submeter a comunidade terena do Buriti no modelo da base nacional, conforme o relatório escolar de 31 de dezembro de 1959. Um dos pontos que implicam nessa intenção do SPI era que a funcionária que ministrava as aulas naquele período pudesse aplicar, ou seja, colocar em prática o currículo nacional. Dessa forma a aculturação iria sobrepor ao apagamento de toda a cultura Terena. (MAMEDE, 2017 p. 24).

Além dos funcionários do SPI, que se revezavam entre si para ministrarem as aulas, havia também alguns Terena, entre eles o professor Ramão Pinto que tentava introduzir em suas aulas elementos da cultura terena e ensinar a Língua Materna, mas não obtinha êxito em suas tentativas, pois o SPI mantinha um controle muito rígido com a escola.

Em meados da década de 1960, o SPI viveu uma crise, pois sofreu acusações de corrupção, ineficiência administrativa e também maus tratos aos indígenas, a quem devia proteger. Assim, no período da ditadura militar, em 1967, o governo criou um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e extinguiu o SPI.

A FUNAI criou mudanças significativas na relação com os índios, mas conservou a mesma política de assimilar o indígena ao não indígena com a finalidade de inseri-lo na sociedade para contribuir com o desenvolvimento do país. É o que preceitua o Artigo 5º, da Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 que institui a FUNAI, “promover a educação de base apropriada do índio, visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

Assim, na comunidade da aldeia Buriti, a educação escolar continuou na responsabilidade da FUNAI. Com vistas a conhecer mais sobre essa época, entrevistamos o Senhor Noel Patrocínio — único



professor vivo, da comunidade, que atuava em sala de aula, na época em que a FUNAI era responsável pela Educação escolar Indígena. Em sua entrevista, o professor nos conta quais eram as orientações para o ensino:

Eu recebi ordens para dar ênfase ao ensino da língua portuguesa e matemática, mas eu também aplicava geografia, história, ciência e língua terena para verificar como estava os alunos em questão da língua materna terena, e também trazia a questão da cultura terena para a sala de aula, pois já estava um pouco adormecida a questão da dança tanto feminina quanto masculina aqui na Aldeia Buriti.

Desde essa época, os professores da Aldeia Buriti buscam fortalecer a cultura terena, trazendo-a para dentro da sala de aula, por meio das crianças da comunidade.

Atualmente a escola da aldeia Buriti é a Escola Pólo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, criada por meio da Lei Municipal, nº. 175, de 23 de outubro de 2001, que atende alunos da Pré-escola ao 9º ano, oferecendo uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, de acordo com os anseios da comunidade. Essa educação está amparada na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96; no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação Indígena, bem como na Resolução C.N.E. 03/99 e na Deliberação, CCE/MS Nº 6.767, de 25 de outubro de 2002. Além dessa legislação ampara-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 10 de maio de 2012.

Segundo Almeida (2012) ao longo dos anos, a situação escolar dos Terena acontecia de modo contrário aos interesses e anseios da comunidade. A mudança só ocorreu porque os Terena da Aldeia Buriti buscaram a valorização dos costumes culturais, usando a escola como uma ferramenta muito forte no fortalecimento de seus saberes tradi-

cionais. Dessa forma, a escola passou a ser vista como um espaço de resistência cultural Terena, dentro da Aldeia.

De acordo com Laraia (1986) “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”. Assim sendo, buscamos levar e praticar elementos culturais Terena dentro da escola, sendo o principal a Língua Terena, pois quanto mais fortalecermos e praticarmos a cultura, as novas gerações irão aprender mais cedo e assim passarão a vivenciá-la de forma sistemática.

A educação escolar entre o povo Terena da aldeia Buriti, assim como em toda a educação escolar, apresentou dificuldades, mas também trouxe benefícios. Hoje, a comunidade conta com um número grande de pessoas que já passaram por uma universidade para ter uma qualificação e retornaram à aldeia para trazer a realidade “lá de fora” para as outras pessoas da comunidade. Citamos como exemplo, seis professores que saíram da aldeia Buriti, fizeram a graduação, uma pós-graduação e o mestrado e hoje contribuem significativamente com a educação na própria comunidade. É por meio da atuação desses pesquisadores, que os materiais didáticos do Projeto Saberes Indígenas estão sendo elaborados, e alguns já estão sendo usados nas escolas indígenas.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, conhecida também como ensino infantil. Atende crianças — que têm de zero a seis anos de idade — em seu primeiro contato com a escola. Contudo ela só é obrigatória para as crianças de quatro a seis anos, tornando facultativa a matrícula de crianças de zero a três anos.

O principal objetivo da educação infantil é o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional desses peque-

nos estudantes. É nesse primeiro contato com a escola que a criança começa a interagir com pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar e comunitário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que “A Educação Infantil deve ser oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

A respeito da Educação Infantil Indígena, deve ser considerado o contexto histórico, sociocultural e linguístico em que a criança indígena está inserida, respeitando a diversidade de cada povo indígena. “Na cultura indígena a criança pequena é geralmente educada no seio da família, que inclui avós, pais e tios, de acordo com os valores e costumes de cada etnia.” (MACHADO, 2016, p. 6).

Dessa perspectiva, a criança indígena adquire o conhecimento por observação, sem que o adulto precise ficar explicando como as coisas acontecem, sendo toda a comunidade ou parentela envolvida na sua educação, ao contrário do que, normalmente, acontece na chamada “sociedade ocidental”.

De acordo com Farias (2015),

[...] A educação da criança Terena não é atribuída apenas aos pais biológicos, mas a toda comunidade. Todos fazem parte da construção da educação da criança. Ela é ensinada dentro do contexto familiar, pois estabelece uma relação muito próxima do adulto, através do diálogo. Mas a pessoa com um papel muito importante na vida da criança é a mãe, com a qual estabelece total relação, desde a gestação até a vida adulta. (FARIAS, 2015, p. 53).

A criança Terena da Aldeia Buriti ocupa vários espaços dentro da comunidade, além do ambiente familiar, como por exemplo fre-

quentar, junto com os pais, as reuniões gerais da comunidade, reuniões de pais na escola, festas tradicionais e jogos de futebol. Assim, a criança terena se sente segura dentro da comunidade, pois onde ela está sempre os adultos que estão por perto — sendo ou não os pais ou familiares — irão cuidar dessa criança.

Com o processo de escolarização dessa criança a preservação da cultura torna-se um desafio em todos os aspectos, principalmente, na preservação da língua materna. Nesse sentido, Toneto (2007) afirma que:

O oferecimento de Educação Infantil para as crianças indígenas tem suscitado muitas críticas e um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Muitos defendem que a Educação Infantil atenta contra as tradições indígenas, mas algumas comunidades indígenas têm reivindicado espaços educativos para suas crianças pequenas. (TONETO, 2007, p. 34).

Nesta constante, professores e lideranças da comunidade da Aldeia Buriti buscam realmente uma educação infantil que traga o fortalecimento da cultura e da língua terena, envolvendo as crianças desse nível de ensino em todas as atividades da escola.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012a), a oferta da Educação Infantil Indígena pode ser uma opção de cada comunidade. Essa opção deverá ser realizada mediante consulta prévia. Havendo demanda e realizada a opção pela Educação Infantil Indígena, os espaços formais/escolares devem considerar, em seus currículos e propostas pedagógicas, as línguas, os conteúdos culturais próprios, a organização do calendário escolar, entre outros aspectos específicos relacionados às dinâmicas culturais das crianças. Como segue,

## Artigo 8º [...]

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena. § 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político pedagógicos e nos calendários escolares. (BRASIL, 2012a)

De acordo com as orientações do documento, o educar e o cuidar, são práticas fundamentais da Educação Infantil e devem se pautar pelas “práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena” e tem a possibilidade de, considerar, também, “seus espaços e tempos socioculturais”. (BRASIL, 2012<sup>a</sup>).

## **O ENSINO INFANTIL NA ESCOLA ALEXINA**

A Aldeia Buriti não possui Centro de Educação Infantil ou creche, mas tem a Escola Alexina que oferece a Educação Infantil, atendendo alunos de quatro a seis anos. A escola ainda não possui todo o espaço com o mobiliário adequado para atender essa faixa etária, atende-a da mesma maneira que o faz a toda a demanda da comunidade. Entretanto, quando se faz necessário, é aberta a sala B — com espaço idêntico à sala que já está em funcionamento — especificamente para atender a demanda estipulada por lei.

Desde que foi criada a Escola Polo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, na Aldeia Buriti, os professores, juntamente com as lideranças e a comunidade vêm pensando e debatendo em como usá-la para ajudar no fortalecimento da cultura e, principalmente, na revitalização da Língua Materna Terena, uma vez que a educação escolar indígena é diferenciada e garantida aos povos indígenas pela constituição de 1988 e pela Nova LDB.

Foram esses debates que fizeram com que a escola Alexina — que desde o início de seu funcionamento, no ano 2000 até o ano de 2006, não oferecia o ensino para a Educação Infantil — passasse a oferecê-la. Essa ação foi resultado, portanto, da decisão de professores, lideranças e comunidade ao perceberem a importância que tinha o oferecimento da educação infantil na Aldeia.

A educação infantil é opcional para os povos indígenas, assim cabe a cada comunidade indígena decidir sobre o seu oferecimento ou não na sua comunidade (BRASIL, 2009; 2012). Como segue:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (BRASIL, 2012).

O direito a uma Educação Escolar Indígena — caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola, sociedade e identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente pelas crianças indígenas — foi uma conquista das lutas dos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país. (HENRIQUES 2007).

Como referido anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo investigar como se dá o ensino da Língua Terena na Educação Infantil indígena, da Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Indígena Buriti, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti/MS. Desse objetivo geral, definimos os objetivos específicos: descrever o ensino da língua terena na Educação Infantil da Escola Alexina Rosa Figueiredo, refletir sobre a necessidade do oferecimento da Educação Infantil às crianças de zero a três anos, da aldeia Buriti, contribuir para que a língua terena cada vez fique mais forte dentro da comunidade,

verificar como é de fato desenvolvida a educação infantil indígena na escola pesquisada.

De acordo com esses objetivos propostos, passamos a apresentar o contexto histórico desenvolvido na Aldeia Buriti, em relação ao oferecimento da Educação Infantil, que teve início no ano de 2006 na escola Alexina. Esse nível de ensino teve como Professora da sala da pré-escola I, que atende alunos de 04 anos, a professora Reinalda Valente França e na pré-escola II, que atende alunos de 05 anos, a professora Eva Fernandes Bernardo. Assim sendo, iniciou-se um novo desafio para essas professoras, pois não havia material didático para suporte do ensino da Educação Infantil. Elas buscaram alternativas, elaborando seus próprios materiais didáticos. A professora Eva relata que realizar esse trabalho foi muito desafiador, como tudo é no começo, mas ela buscou estratégias e alternativas para esse novo desafio e foi elaborando os materiais e incluindo atividades que retrata a realidade dos alunos na comunidade indígena da Aldeia Buriti.

Além das aulas da professora regente, há aulas de arte, educação física e língua Terena. O professor de arte elabora as atividades voltadas para a cultura, incluindo a confecção de colar com sementes colhidas na própria aldeia, pintura da cultura terena, com pesquisa de campo para colher o urucum e o jenipapo que são os frutos para produzir a tinta da pintura corporal. O professor de Educação Física, além das atividades universais, inclui brincadeiras tradicionais da cultura terena, como o jogo de cinco Maria, que utiliza coquinho de bocaiuva seco para jogar; o jogo paredão que também utiliza coquinho de bocaiuva seco para o jogo. Lança e arco e flecha também são utilizados nas aulas de educação física.

O professor de Língua Terena relata que: “Eu no início trazia a questão da cultura e a língua juntos, mas hoje eu tenho focado mais no ensino da língua, pelo fato de que os alunos não são mais falantes da



língua Terena, assim como maior parte da nossa população da aldeia Buriti” (Gil Paulo Barbosa). A fala do professor evidencia que alguns alunos só têm contato com a língua terena na escola, sendo que ele tem feito um trabalho incansável para o fortalecimento da língua terena, não só dentro de sala de aula, mas também na comunidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Alexina começou a ser elaborado pelos próprios professores indígenas, juntamente com as lideranças e os anciãos, desde o ano de 2005, e ainda vem recebendo algumas modificações para atender aos anseios, não só da comunidade escolar, mas também da comunidade em geral, com ajustes em termos de uma educação escolar indígena de fato.

A participação de todos os envolvidos ocorreu e continua ocorrendo, por meio de atividades desenvolvidas pela escola, mediante o diálogo, a comunicação e a interação, os quais são fatores relevantes para o intercâmbio de experiências, vivências e integrações entre os envolvidos. A Ementa Curricular para a educação Infantil está incluída nesse projeto e apresenta como objetivo promover ainda mais o conhecimento terena e o fortalecimento da Língua Terena, tendo em vista que essa faixa etária é muito oportuna para a alfabetização e, conseqüente, preservação da língua e da cultura Terena.

Hoje em dia, na comunidade, já não há espaço para mantermos a cultura da lavoura que, anos atrás, era a principal atividade em nossa comunidade e as crianças ficavam com as mães ou com as avós ou, até mesmo, acompanhavam seus pais na roça. Hoje os pais, em sua maioria, estão tendo que buscar serviço fora da aldeia e precisam de um lugar para deixarem seus filhos, tendo em vista que, hoje, alguns avós também trabalham para ter o seu sustento.

Da perspectiva das respostas às entrevistas e considerando o objetivo proposto nesta pesquisa que é investigar como se dá o ensino

da Língua Terena na Educação Infantil indígena, da Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo na Aldeia Indígena Buriti, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti/MS, consideramos que há por parte dos gestores, professores e pais uma clareza de que ainda falta uma melhor estrutura física e de materiais pedagógicos. No entanto, a grande maioria compreende a importância e necessidade do funcionamento da educação infantil e creche na Aldeia Buriti, principalmente ao considerarem o tipo de vida que os pais têm necessidade de levar atualmente.

Entretanto, compreendem que se os pequenos em idade para creche pudessem ficar com os familiares mais velhos aprenderiam por meio da observação e exemplos como é a cultura dos Terena. Por outro lado, é interessante observar, principalmente nas entrevistas das mães e dos pais a importância da escola nessas faixas etárias para o desenvolvimento das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa investigou sobre a Educação Infantil na escola indígena, em especial como se dá o ensino da Língua Terena na escola Alexina e como se deu o início e o processo da implantação da Educação Infantil na Escola polo Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, que foi reivindicação de pais da própria comunidade da Aldeia Buriti. E, por meio do relato de pais e professores, vimos que a maioria, hoje, é a favor da criação de um Centro de Educação Infantil para a comunidade, pois existe uma demanda e também os pais que trabalham precisam de um lugar seguro que garanta a educação para as crianças de 0 a 3 anos, uma vez que a escola começa atender a educação infantil a partir de 4 anos. A maioria dos entrevistados ressalta que querem a implantação do Centro de Educação Infantil para o fortalecimento cultural Terena, assim como a escola vem sendo usada também.

Os pais ou os professores e gestores manifestam a preocupação com o modo de condução dessa educação; manifestam que seja segundo as pautas culturais próprias, respeitando suas línguas, seus costumes, suas identidades, suas histórias, seu modo de ser e, principalmente, que busque revitalizar a Língua Terena em seu território, por meio da educação infantil, envolvendo toda a família e, conseqüentemente a comunidade.

Evidencia-se, também, a importância das políticas públicas de educação que busquem um ensino de qualidade na pré-escola para as crianças indígenas, pois, por meio dos relatos obtidos das entrevistas, podemos ver que ainda existem vários desafios a serem enfrentados quanto ao processo pedagógico nas escolas indígenas, sobretudo no que diz respeito ao ensino na língua materna e ao uso de materiais didáticos específicos.

Dessa forma, consideramos que esta pesquisa não esgota a temática, pelo contrário, mesmo dentro dos objetivos específicos estabelecidos a descrição do ensino da língua terena na Educação Infantil da Escola Alexina Rosa Figueiredo, aliada a reflexão sobre a necessidade do oferecimento da Educação Infantil às crianças de zero a três anos, da aldeia Buriti, explicitados pelos entrevistados, muito há a ser feito.

Finalmente, as entrevistas demonstraram a clareza dos entrevistados em relação à contribuição que um Centro de Educação Infantil tem para que a língua Terena seja fortalecida dentro da comunidade. Evidenciou ainda que, a importância dela para a comunidade indígena da aldeia Buriti, considerada a forma como é desenvolvida atualmente na Aldeia, tem a possibilidade de, que tenha uma estrutura própria a nível de ensino como precisa ser.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. A. de. *A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti*. Campo Grande, 2012. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2012.
- BALTAZAR, P. *O Processo Decisório dos Terena*. Dissertação. 2010, 92p. (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc-SP.
- BANIWA, G. *Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena*. In: ALBUQUERQUE, G. R. (org). *Das margens*. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.
- BETHELL, L. *Todos contra o Paraguai*. *Revista de História*, Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, p. 1-5, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. LADAEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf).
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192).

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola*, 2007. 166 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O processo de assimilação dos Terêna. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. PEREIRA, L. M. Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul. Dourados: Editora UFGD, 2012.

ESCOLA POLO MUNICIPAL Indígena Alexina Rosa Figueredo. Projeto Político Pedagógico (PPP) - Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo. Dois Irmãos de Buriti, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

FARIAS, E. B. *A criança indígena terena da aldeia Buriti, em mato grosso do sul: O Primeiro contato escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2015.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S; CHAMUSCA, A. (org.). Cadernos SECAD 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: Cadernos SECAD/MEC/BRASIL, 2007.

LARAIA, ROQUE DE BARROS, 1932- Cultura: um conceito antropológico / Roque de Barros Laraia. — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LOPES DA SILVA, ARACY; LEAL FERREIRA, MARIANA KAWAL (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. 398 p.

MACHADO, M. A. *Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado Educação) –

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

MAMEDE, G. A. A Língua Terena na Aldeia Buriti-MS: Realidade Sociolinguística e Políticas Linguísticas. Dissertação de Mestrado em Letras/ UFGD-MS, 2017.

MARTINS, G. R. *Breve painel étnico-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2002.

MARTINS, A.M.S; CHAMORRO, G. *Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul*. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I (orgs). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados, MS: UFGD, 2015, p.934.

NINCAO, ONILDA SANCHES. “Kóho Yoko Hovóvo/O Tuiuíú e o Sapo”: identidade, bilinguagem e política linguística na formação continuada de professores Terena / Onilda Sanches Nincao. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

PINTO, G. A. *O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti*. Campo Grande. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco.

SOUZA, I.; FERREIRA, R.V. *Breve reflexão sobre a diversidade linguística e os povos indígenas em MS*. In: AGUILERA URQUIZA, A.H. *Antropologia e história dos povos indígenas in: mato grosso do sul*. Campo Grande, MS: UFMS, 2016.

TONETO, B. Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins? *Revista Criança*, São Paulo, 2007. Disponível em: [www.2.ufpl.edu.br/CIC/2008/cd/pages/pdf/CS/cs-01573](http://www.2.ufpl.edu.br/CIC/2008/cd/pages/pdf/CS/cs-01573).

## CAPÍTULO 13

# ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS: CUIDADOS E DESAFIOS

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado realizada com crianças de 2 a 3 anos, em uma Creche de Campo Grande/MS. Embasada na Sociologia da Infância, a pesquisa, de cunho etnográfico, com abordagem qualitativa, apresentou como objetivo investigar as produções de culturas infantis no contexto da creche. Para coleta de dados, foram utilizados os instrumentos como: observação participante, imagens de vídeo, fotografias e anotações no caderno de campo. A análise dos dados teve base na Análise de Conteúdo, a qual, de acordo com Franco (2008), tem como ponto inicial a mensagem sendo verbal, por meio da oralidade ou escrita, ou não verbal, que compreende a gestualidade, figurativa, o silêncio, o choro etc. Portanto, este texto apresenta reflexões sobre a ética na investigação com crianças bem pequenas, com base nas reflexões propostas pelos autores e experiências vivenciadas durante o campo empírico, a partir das contribuições da Sociologia da Infância. Cabe ressaltar que esse campo de estudo tem mobilizado ponderações em relação aos pressupostos éticos que envolvem as pesquisas com crianças e apresenta, ainda, alguns desafios do campo empírico na produção e a devolutiva às crianças, após o término do campo.

Nessa perspectiva de estudo, Ética é uma palavra muito comum de se ouvir no dia a dia, principalmente no ambiente de trabalho, po-

rém nem sempre é fácil explicar o seu significado. Nesse viés, de acordo com Valls (1986), ética é compreendida como uma reflexão científica, filosófica ou, até mesmo, teológica, em relação aos costumes ou ações do ser humano. Ademais, cita-se que o dicionário Aurélio define ética como um “[...] 2. Conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano” (AURÉLIO, 2008).

Ao realizar pesquisas que considerem as crianças como sujeitos de direitos e participantes do processo de investigação, é necessário considerá-las do ponto de vista ético.

Os processos de pesquisa eticamente informados devem considerar a Convenção sobre os Direitos da Criança enquanto documento orientador, a partir dos quatro princípios que trespassam o conjunto de direitos que nela estão incluídos: Não discriminação; Superior interesse da criança; Participação, Sobrevivência e Desenvolvimento. (FERNANDES, p. 229, 2021).

A autora aponta a necessidade de nos questionarmos em relação ao respeito a esses direitos, ou seja, sobre o princípio da Não discriminação, como as metodologias de pesquisa asseguram a não exclusão ou discriminação das crianças nos aspectos de gênero, idade, etnia ou classe social. Sobre o Superior interesse da criança, é preciso questionar até qual momento a escolha das metodologias de pesquisa buscam garantir menor dano e maiores ganhos às crianças, em relação aos adultos. Quanto à participação, os procedimentos de pesquisa precisam garantir que as crianças possam manifestar suas opiniões e perspectivas, e que essas sejam, de fato, respeitadas. E no princípio da Sobrevivência e Desenvolvimento, o pesquisador precisa garantir que os processos de pesquisa escolhidos não causem danos às crianças e garantam o seu bem-estar. Nesse sentido, é possível compreender que “A ética não envolve apenas os procedimentos comuns da pesquisa, mas também a relação entre as pessoas” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 299).



Assim como a presença das crianças nas pesquisas é um caminho que vem sendo trilhado recentemente no Brasil, a ética na pesquisa com crianças, também, ganha visibilidade, bem como as discussões e documentos que regulam essa relação.

## **CAMINHOS QUE VÊM SENDO TRILHADOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS**

Segundo Barbosa (2014), às discussões relacionadas à ética na pesquisa envolvendo seres humanos ganhou destaque no campo científico após a Segunda Guerra Mundial, devido às atrocidades cometidas, em nome da ciência, nos campos de concentração. Essas reflexões foram trilhando caminhos por meio do Código de Nuremberg, de 1947, o qual rege a pesquisa com seres humanos. Outra contribuição foi por intermédio da área da saúde, via a Declaração de Helsinque, 1964, a qual traz alguns princípios éticos que orientam médicos e demais participantes de pesquisas clínicas que envolvem os seres humanos. Salienta-se que esse documento ainda é uma referência em relação aos aspectos da ética, os quais norteiam a investigação bioética.

Por conseguinte, destaca-se que as crianças já foram inseridas nessas primeiras normativas como parte dos grupos especiais, mas, somente em 1983, foi discutida e incluída a busca pelo consentimento das crianças e dos adolescentes nas pesquisas, e não somente o consentimento do adulto responsável.

Barbosa (2014) afirma que as Diretrizes Internacionais para a Investigação Envolvendo Seres Humanos, do Council for International Organizations of Medical Science (CIOMS), juntamente com a Organização Mundial da Saúde (OMS), destacaram que a pesquisa com crianças e adolescentes só aconteceria, caso não fosse possível realizá-

-la com o adulto responsável, e que esses responsáveis deveriam dar o consentimento. Os documentos afirmam, ainda, que a criança também precisa dar o seu consentimento, de acordo com sua capacidade e que caso se recusasse a participar da pesquisa, essa recusa deveria ser respeitada.

Dessa forma, a criança vai ganhando espaço nos códigos de ética nas pesquisas, porém a pesquisa etnográfica tinha a criança apenas como informante e sem considerar confiáveis as suas informações. Apesar de participarem das pesquisas, não eram sujeitos ativos na investigação.

Desde há três décadas que os discursos produzidos sobre a infância e as crianças têm vindo a ser fortalecidos no sentido de afirmar a ideia de que as crianças são cidadãs e sujeitos ativos de direitos. Este percurso, sustentado formalmente a partir de 1989 com a promulgação da Convenção sobre o Direitos da Criança (ONU), e fortalecido posteriormente com outros mecanismos formais, como é o caso do Comentário Geral nº 12, de 2009, do Comitê dos Direitos da Criança e da Recomendação Geral do Conselho de Ministros da União Europeia, em 2012, foi acompanhado, em termos teóricos, por um significativo movimento de autores que, sobretudo a partir da área dos Estudos da criança, têm vindo a defender outras possibilidades de entender as crianças e a infância. (FERNANDES; TREVISAN, 2018, p. 121).

No Brasil, a ética na pesquisa trilha caminhos por meio da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que, de acordo com Barbosa (2014, p. 238-239):

Em 1996, seguindo as determinações internacionais sobre a necessidade de padrões éticos em pesquisa, a Comissão Nacional de Saúde, no Brasil tornou-se obrigatória, por meio da Resolução 196/96 do Con-

selho Nacional de Saúde, a análise ética de toda a pesquisa com pessoas vulneráveis.

Como as crianças e os jovens são considerados pessoas vulneráveis, todas as pesquisas feitas com crianças necessitam aprovação prévia nos Comitês de Ética na Pesquisa (CEP).

Em meados de 1980, o Brasil começa a avançar nas discussões sobre a democracia, a garantia dos direitos de participação política e social das crianças, a partir da Sociologia da Infância. À vista disso, segundo Sarmento (2009), a criança passa a ser reconhecida como ator social de direitos e participante ativa da sociedade, e a infância passa a ser considerada como categoria social, no último período da década de 1990.

[...] A investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, tem uma história recente. Também, assim, é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos. (FERNANDES, 2016, p. 761).

Nesse contexto, é criado um movimento da sociedade civil em defesa da presença das crianças, seu protagonismo e sua autoria. Fernandes (2016) ressalta que, em 1990, os primeiros textos começaram a discutir a ética na pesquisa com crianças.

[...] São os trabalhos de Alderson (1995) que dão o mote ao início de uma discussão que ao longo desse percurso foi intensificando e enfrentando uma invisibilidade que se tinha conseguido manter até então, sustentada por dois argumentos.

O primeiro defendia a crença de que dados obtidos

com crianças não eram confiáveis, uma vez que estas eram fundamentalmente definidas a partir de registros de déficits e incompetências, tal como refere Sarmiento (2000, p. 157): “a criança é considerada como o não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo”.

O segundo argumento sustentava um registo paternalista, ao defender que as crianças não deveriam participar nas pesquisas dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas pelos pesquisadores. (FERNANDES, 2016, p. 762).

A partir das contribuições de Alderson (2004), Fernandes (2016) enfatiza o registro de um ecocídio do conhecimento, pois, segundo a autora, a ontologia ética das crianças, ao construir o conhecimento sobre si, não valoriza a sua perspectiva e autoria social. Dessa maneira, a criança ocupa algumas posições nas relações com a pesquisa: na posição de sujeito desconhecido, as crianças não têm informações sobre os motivos de estarem sendo investigados; como sujeitos prevenidos, lhes é solicitado um consentimento informado, mas dentro de um modelo rígido adultocêntrico, em que o adulto é o responsável por todas as decisões no decorrer da pesquisa; como participante ativo, a criança é informada sobre os objetivos e dinâmicas da sua participação e, além do seu consentimento informado, ela tem a possibilidade de influenciar a maneira como acontece a sua participação.

Vivenciar a ética na pesquisa com crianças é garantir que o respeito por elas seja garantido. Desse modo, considerar suas opiniões e perspectivas no decorrer da pesquisa e proporcionar métodos que possibilitem a expressão de seus pontos de vista são atividades fundamentais. Fernandes (2016) sublinha alguns aspectos importantes que precisam ser levados em conta pelos pesquisadores, como: a utilidade

que sua investigação assegure, os riscos da investigação para as crianças, como a criança poderá se beneficiar com a sua participação, a confidencialidade e privacidade, salvaguardar o direito de a criança desistir da pesquisa, caso não se sinta confortável, estar atento ao processo de seleção dos participantes, de forma que as outras crianças não se sintam excluídas.

Não existem receitas prontas a serem seguidas na pesquisa com crianças, pois esse é um processo que vai sendo construído entre o pesquisador e os sujeitos.

[...] não há infância homogênea, mas sim uma diversidade de infâncias, não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças, mas sim há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças. Significa que não há uma ética à lá carte passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância. (FERNANDES, 2016, p. 763).

Segundo Gatti (2019), ao obter informações para uma pesquisa, alguns riscos precisam ser considerados, a saber: riscos emocionais, cognitivos ou que derivam de situações de constrangimento, o que necessita de uma atenção do pesquisador. Ressalta, ainda, que essa preocupação precisa estender-se no momento de socializar a pesquisa, garantindo a confidencialidade e integridade dos participantes, pois são seres sociais que se disponibilizaram a partilhar suas culturas, seus pensamentos e seus valores. “Aproximação respeitosa a esse contexto e cuidados de respeito no trato com seus interlocutores são qualidades éticas essenciais ao pesquisador” (GATTI, 2019, p. 37).

Com base nas reflexões de Gatti (2019), e na tentativa de evitar riscos de constrangimento para as crianças, optei por não expor algumas imagens, como troca de fraldas, banhos, entre outras, as quais poderiam contribuir para a pesquisa, mas exporiam os sujeitos.

Embora precise da autorização de um adulto, por meio do consentimento escrito, as crianças têm o direito de escolha sobre sua participação ou não participação. O seu assentimento é primordial e deverá o pesquisador buscar maneiras de conquistá-lo.

No âmbito da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, é definido:

[...] - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável. (BRASIL, 2016, p. 44).

Ao dialogar sobre o consentimento informado, Fernandes (2016, p. 767) afirma que:

[...] esse é o cuidado ético mais amplamente discutido, aparecendo na literatura com quatro exigências: que envolve um ato verbal ou escrito; de assegurar que pode ser dado se os participantes foram informados e conhecerem a pesquisa; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e, finalmente, de poder ser negociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa.

Desse modo, compreendo que o consentimento e assentimento são dois processos que caminham juntos na pesquisa. Se o consen-

timento envolve o aceite de maneira livre e esclarecida dos sujeitos que vão participar da pesquisa, o assentimento está na mesma via de captação desse aceite, contudo com as peculiaridades que envolvem os sujeitos. Esse assentimento pode ser de diferentes formas: a partir do sorriso, do choro, de um toque, de expressões faciais, entre outras linguagens próprias das crianças bem pequenas. Para tanto, essas múltiplas linguagens infantis estão presentes desde o primeiro contato do pesquisador com os sujeitos e, assim, cabe ao pesquisador ter a sensibilidade para captar esses sinais.

## **O CAMPO EMPÍRICO NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Questões Éticas**

### **1.1. Primeiros contatos**

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO, 1997, p. 33-34).

Apresento, aqui, os caminhos que o processo de investigação percorreu desde o primeiro contato com a direção da instituição, com as professoras, o contato com as famílias das crianças e, finalmente, o encontro com as crianças

A escolha do campo empírico foi o meu local de trabalho, devido ao fato de manter um contato com as crianças diariamente, de participar das rotinas culturais que são dominadas por elas, como nas brincadeiras de bonecas, carrinhos, casinhas entre outras. Acredito que

essa relação anterior entre pesquisadora e sujeitos foi importante para que as crianças se sentissem mais tranquilas.

Outro aspecto que levou à escolha do local da pesquisa foi o fato de estarmos numa época pandêmica e o acesso às escolas e creches, por pessoas de fora, era restrito.

O desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, estando atento às fronteiras (ser pesquisador/ ser profissional da creche; observador/participante), e, depois, trazer, para o texto da pesquisa, também, essa experiência, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças e a complexidade das experiências com o outro (GUIMARÃES, 2011, p. 91).

A primeira etapa foi conversar com o diretor da instituição, com objetivo de buscar autorização para fazer a pesquisa no local. Assim, pontua-se que a permissão foi imediata, pois já havíamos conversado anteriormente. Com base nos estudos de Spink (2002), Horn (2013, p. 5) nos afirma que “[...] O consentimento informado caracteriza-se por um acordo inicial que sela a colaboração e abertura do espaço para a discussão sobre procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato”.

Com autorização em mãos, num segundo momento, agendei um horário para conversar com a professora e auxiliar a docente sobre a proposta de investigação. Nesse momento, busquei esclarecer o propósito da pesquisa, a carga horária e os dias da semana em que permaneceria na sala como pesquisadora. No início, percebi olhares assustados e inseguros, então, expliquei que eu não iria interferir nas atividades de sala, e que toda informação levantada durante a pesquisa seria utilizada para minha análise de dados sobre as culturas das crianças, e não para julgamento do trabalho que elas estariam desenvolvendo.



O próximo passo foi conversar com os pais e responsáveis pelas crianças, com o fito de buscar a autorização deles, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e do Termo de Autorização de Uso de Imagem das crianças. Esse processo foi realizado durante uma reunião de Pais, promovida pela instituição, que já estava agendada no calendário escolar. Nesse momento, expliquei a importância da pesquisa para buscar compreender como as crianças produzem e reproduzem suas culturas infantis, como acontecem as relações entre elas e como a pesquisa seria desenvolvida.

Apresentei os termos TCLE e o Termo de autorização para uso de imagem das crianças e expliquei que as informações seriam utilizadas apenas para eventos acadêmicos, deixando claro que a não participação das crianças não traria nenhum dano para os sujeitos ou suas famílias, bem como o direito das famílias em desistir da permissão no decorrer da pesquisa entre outras informações conforme consta no TCLE. Salientei, também, que poderiam levar os documentos para casa, fazer a leitura com mais tranquilidade e, depois, me devolver, porém a maioria assinou na reunião fazendo a devolutiva no mesmo dia.

Não foram todos os pais que participaram da reunião, por isso, no dia seguinte, consegui conversar com os que faltaram e obtive a autorização. Como a turma não estava completa no início da pesquisa e, no decorrer da observação, outras crianças iniciaram na creche, as solicitações e assinaturas foram ocorrendo nesse processo.

[...] Ao discutir a ética em pesquisa, deve-se considerar quatro princípios básicos como eixos norteadores: respeito pela pessoa, beneficência, não maleficência e justiça. De forma sintética se pode dizer que o respeito pela pessoa deve atender/primar pelo respeito a sua autonomia para deliberar sobre suas escolhas, além de proteger contra danos ou abusos as pessoas com autonomia diminuída. A beneficência

refere-se à obrigação ética de maximizar benefícios e a não maleficência minimizar danos ou prejuízos, se seja, a pesquisa tem que salvaguardar o bem-estar dos participantes. O princípio da justiça exige a distribuição equânime tanto do ônus como dos benefícios da participação na pesquisa. (GAIVA, 2009. p. 138).

Com as autorizações em mãos, era o momento de voltar a conversar com as professoras para planejar o início da observação, dias e horários em que as observações iriam acontecer. Foi combinado que eu iniciaria no dia 23 de fevereiro de 2022 e finalizaria em 31 de maio de 2022. No entanto, tive alguns imprevistos e, em alguns dias, não foi possível entrar em sala para observar. Portanto, para cumprir com o cronograma apresentado, com autorização da professora regente e auxiliar docente, a observação se estendeu até o dia 08 de junho de 2022. Sublinha-se que a professora e auxiliar docente receberam um cronograma com os dias e horários da observação.

Sobre a composição da turma, no início da observação, eram cinco meninas e sete meninos, com idades entre dois e três anos. Assim, a partir da segunda semana, novas crianças foram chegando.

O tempo de observação variou entre 2 e 4 horas diárias, divididas entre matutino e vespertino. A alternância de horários foi para que eu pudesse participar de todos os momentos de rotina da turma. “Estudar as crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos” (BARBOSA, 2009, p. 26). Logo, de acordo com as contribuições da autora, acredito que é preciso compreender como acontecem as relações entre as crianças e os significados que surgem por meio delas.

Chega então, o momento de iniciar o campo empírico e buscar o assentimento das crianças, o que poderia ocorrer, ou não.

## 1.2. Relação pesquisadora-crianças

Quando cheguei na sala, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras brincando com alguns jogos sobre a mesa. A professora já tinha conversado com elas a respeito da atividade que eu iria desenvolver, portanto, estavam me esperando. A sensação de acolhimento, por meio de sorrisos, de “oi tia Deia”, foi muito receptiva.

Conversei com elas e expliquei a dinâmica da observação, bem como as fotos e vídeos que seriam feitos das suas brincadeiras e o motivo que me levou a fazer a pesquisa. Ao perguntar se poderia tirar fotos delas e filmar com o celular as suas brincadeiras, uma delas fez cara de “brava” e sinal de “negativo” com o dedo indicador. Compreendi a mensagem e falei que tudo bem, eu não iria fotografá-la e nem filmá-la, em seguida recebi um belo sorriso e um carinho no ombro.

Após esse primeiro contato, sentei-me em uma cadeira pequena no fundo da sala e comecei a observá-las e a fazer minhas anotações. Combinei com as professoras que não iria fazer intervenção na rotina, então, sempre que chegava na sala procurava um lugar para sentar-me até ser convidada pelos pequenos a participar das suas atividades.

Após alguns dias de observação, as crianças já iam me tomar pela mão e me convidar para sentar no tatame ou onde estivessem brincando. Quando alcançamos essa nova fase de interação, eu não ficava mais sentada na cadeira, pois minha presença nos grupos de brincadeiras e outras atividades passou a ser solicitada em todos os momentos. A essa relação de aceitação do adulto pelas crianças, Corsaro (2005) denomina de sujeito atípico, ou seja, passei a ser considerada, pelas crianças, como uma espécie de criança grande.

Apesar de estar em contato diário com os sujeitos, isso não impediu o nervosismo do momento, pois realizar pesquisa com crianças

pode ser gratificante, mas, também, causa uma certa insegurança, visto que o pesquisador não está no controle das ações, mas disponível para escutar as vozes infantis e para descobrir o que as crianças têm a mostrar.

### **1.3. Agora eu quero: o assentimento**

Procurei, ao longo da observação, manter um papel menos adulto com as crianças, com a finalidade de obter uma relação mais próxima a elas, comportamento que foi importante para minha aceitação nos grupos de pares, mas eu não tinha certeza disso quando se tratava da criança que, até então, não tinha aceitado ser filmada ou fotografada. Respeitei o seu direito de não querer aparecer nas imagens, contudo algo ainda me trazia inquietações. Será que essa criança não gostava de ser fotografada mesmo ou não tinha adquirido segurança suficiente em mim para deixar-se fotografar? Já que em outros momentos com a turma, ela estava nas fotos e vídeos.

Eu precisava pensar em dinâmicas para identificar os sujeitos da pesquisa, o que era outra questão delicada para mim, pois tinha a consciência de que precisava garantir o direito de participação, mas, também, de proteção das crianças. De acordo com Kramer (2002), as crianças são autoras e gostam de aparecer e ser reconhecidas, mas podemos expor os pequenos por intermédio das pesquisas? Devemos possibilitar a autoria dos nossos pequenos sujeitos ou manter o anonimato? A autora relata que acompanhou algumas dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias de pesquisas com crianças dentro da abordagem qualitativa, nas quais o nome dos sujeitos se tornou uma dificuldade.

Solicitei à professora um momento para brincar sozinha com as crianças no pátio e tentar buscar informações que me ajudasse a iden-

tificá-las, considerando que elas tinham o direito de participar dessa escolha.

Ao chegar ao pátio, perguntei se queriam brincar e quais brincadeiras, possibilitando que as crianças exercessem seu protagonismo. Elas escolheram brincadeiras de roda, imitar animais, personagens, correr, entre outras. Brincamos por certo tempo e, quando percebi que estavam cansadas, as convidei para sentar e conversar um pouco, elas aceitaram. Comecei a falar sobre a investigação que estava realizando, utilizando uma linguagem que pudessem compreender, tendo em vista que meu objetivo era que me ajudassem a identificá-las segundo as suas perspectivas na pesquisa. Conforme Barbosa (2009, p. 26), “[...] o pesquisador é um pouco artista, quando tal exercício implica ver a criança como sujeito da pesquisa”.

No decorrer da conversa, lembrei que elas escolheram diferentes personagens nas brincadeiras que fizeram, como: super-heróis, princesas etc. Então pedi para escolherem nomes de personagens que queriam ser na história que eu iria contar sobre as suas brincadeiras, os quais seriam os personagens principais dessa história. Perguntei também se poderia filmar cada um escolhendo seu nome para a história, as crianças sorriam para mim.

Combinei que iria colocar o celular com a câmera ligada num determinado lugar em que elas pudessem se ver e quem quisesse aparecer era para ir à frente da câmera. Aos poucos, as crianças foram se aproximando da câmera e começaram a falar:

- “So homi aranha” (Sou Homem Aranha).

Para minha surpresa, a criança, que até então não queria aparecer nas fotos e vídeos, se aproximou da câmera do celular, olhou atentamente, fez algumas caretas, deu alguns sorrisos e, algum tempo depois, falou:

- “Eu que so homi aanha” (Eu que sou Homem Aranha, disse ela).

Eu falei que tudo bem, poderíamos ter 2 Homens Aranha, e que ele seria o Homem Aranha 2, novamente sorriu para mim e fez sinal de “sim” com a cabeça.

Outra criança se aproximou e falou:

- “Pincesa Sofia” (Princesa Sofia). Assim, os sujeitos da pesquisa foram criando suas próprias identidades.

No decorrer do período de observação, Homem Aranha 2 fazia questão de aparecer nas imagens sempre que percebiam a câmera ligada. Confesso que fiquei muito emocionada, e percebi a importância de mantermos o compromisso de respeito e garantir que as crianças tenham liberdade para manifestar seus desejos e opiniões, enquanto participantes da pesquisa, como aponta Natália Fernandes (2021), em seus estudos.

Portanto, comecei a fazer imagens dessa criança a partir do momento em que ela deu o seu assentimento. Ilustra-se aqui que,

[...] O compromisso ético assumido pelo pesquisador com o participante criando formas de comunicação adequadas para dialogar sobre o que afeta a sua participação no estudo assume uma especial importância quando se trata da participação de crianças. Nesse caso, toma-se como referência a definição de “superior interesse da criança” que se consolida na Convenção dos Direitos das Crianças. (COUTINHO, 2019, p. 64).

A Convenção dos Direitos da Criança garante os direitos de provisão, proteção e participação. Para Coutinho (2019), a partir desses direitos, é necessário prover às crianças de todas as informações necessárias para que elas possam decidir se querem ou não participar

da pesquisa. Além disso, é mister garantir sua proteção durante o processo de pesquisa e na divulgação dos resultados e dos dados obtidos, além de assegurar que sua participação se efetive a partir do seu direito de se expressar de forma livre sobre todos os assuntos dos quais ela faz parte e que utilizem suas múltiplas linguagens para essa comunicação. Ressalto que, nessa relação com a criança, é importante deixar claro que ela pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízo à sua integridade física ou emocional. Ademais, pontua-se que, para compreender o não da criança bem pequena, o pesquisador necessita de um olhar sensível e atento.

Com respaldo nos trabalhos de Alderson e Morrow (2011), Fernandes (2016) destaca que é importante respeitar os direitos dos sujeitos na pesquisa, garantir o princípio da não interferência e não intrusão, além da prevenção e proteção a qualquer tipo de dano, negligência ou discriminação que a criança possa estar sujeita. Outro aspecto destacado é asseverar que a pesquisa seja útil para a criança e não provoque danos e que essa receba tratamento respeitoso e justo. Quanto aos riscos e benefícios, torna-se essencial avaliar de que forma pode-se respeitar os interesses de todos os envolvidos na pesquisa, sendo as crianças, os pais e/ou responsáveis, o pesquisador e a sociedade.

Quando trabalhamos a partir de um referencial teórico que possibilite a participação ativa das crianças nas pesquisas e se concebe a infância como categoria geracional, precisamos estar atentos, também, à forma como a criança vai manifestar sua voz, a qual não necessariamente estará atrelada à fala oral ou escrita, como é o caso da pesquisa com as crianças de 2 e 3 anos.

#### **1.4. Devolutiva da pesquisa às crianças**

Mostrar às crianças suas ações por intermédio das imagens coletadas, durante a observação, foi uma experiência emocionante. “Ver-se

em ação é, então, entendido como possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisador-pesquisado, sublinhando o caráter de co-autoria nas pesquisas que se utilizam desde instrumental (HONORATO *et. al.*, s.l. p. 9).

A devolutiva aconteceu num dia programado com a professora na sala das crianças. Foram selecionadas algumas imagens, desde o início da observação, e apresentadas a elas por meio de slides.

Primeiramente, conversei com as crianças, retomando alguns momentos em que estive com elas nas atividades e falei que iria mostrar algumas imagens que fotografei nesse período. Percebi os olhares atentos e curiosos. Conforme foram visualizando as imagens, os comentários eram automáticos, tanto na identificação dos colegas que já não estavam mais na creche, como em relação às brincadeiras que se viram realizando. Percebi que mostrar as imagens às crianças possibilitou que pudessem comentar, apontar o que achavam importante, sorrir ao se ver e explicar alguns fatos ocorridos quando foram filmados, Nisso, um exemplo foi o Hulk relatando que a colega tinha tomado a panelinha dele.

No momento, não me recordei de presenciar algum conflito durante a gravação, mas, ao rever as imagens de vídeo, percebi que, realmente, a “princesa Sofia” tinha tirado o brinquedo do colega sem pedir autorização. Nesse sentido, tanto as crianças se beneficiaram desse processo revendo suas imagens, apontando e/ou questionando alguns comportamentos dos colegas, como eu, enquanto pesquisadora, que tive a oportunidade de perceber que muitas informações ainda se perderam na transcrição dos dados coletados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto possibilitou algumas reflexões em relação à pesquisa com crianças nos aspectos éticos, apontando alguns caminhos percor-



ridos dos documentos formais em um momento em que tem se reconhecido a criança como ator social e de competência para participar das pesquisas científicas.

Falar de ética na pesquisa com crianças implica considerar os processos de pesquisas a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto documento que a orienta, garantindo a esses sujeitos autoria, sem precisar desconsiderar a autoria do adulto. Por isso,

[...] quando trabalhamos com um referencial teórico que conceba a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (KRAMER, 2002, p. 42).

Proporcionar a participação ativa das crianças nas pesquisas possibilita o conhecimento mais profundo das suas características, culturas e interações com seus pares e com os adultos. Reafirmo e compartilho a ideia de Brostolin e Azevedo (2021), no que afirmam que a pesquisa com crianças oportuniza compreendê-las dentro de seus pontos de vista, além de reconhecê-las enquanto sujeitos que produzem e compartilham suas culturas. Nesse aspecto, é fulcral reconhecer que elas falam e demonstram seus desejos e necessidades, que manifestam sua vontade, ou não, de participarem das pesquisas por meio de uma variedade de linguagens.

Portanto, as crianças têm o direito e ser consultadas sobre sua participação, pois, como afirmam Azevedo e Betti (2014), a dimensão ética assegura que as crianças tenham o direito de consentir, ou não, sobre a sua participação nas pesquisas científicas, evidenciando, ainda, que os direitos de participação, proteção e provisão precisam ser garantidos.

## REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos metodológicos. *Nuances*. Presidente Pudente. n. 2. v. 25. p. 291-310. maio/ago. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. n. 1. v. 9. p. 235-245. jan/jun. 2014.
- BARBOSA, Silvia. O que você está escrevendo? Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In, KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução n. 510, DE 7 de abril de 2016. Dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n.98, seção 1, p.44-46, 24 de maio 2016.
- BROSTOLIN, Marta Regina; AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. *Revista Pedagógica*. v. 23. p. 1-19. 2021
- COUTINHO. Ângela Scalabrin. *Consentimento e assentimento*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED. v. 1. p. 63-66. 2019.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação o e natureza da participação o nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n.91, p.443-464, maio/ago.2005.
- FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de (Org.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais*. Braga: Uminho Editora, 2021. p.229-234.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, Maria de Fatima Pereira, LUCAS, Antonia Picornell (Org.). *Experiências mundiais de cidadania de la infância y adolescência*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2018. p. 121-138.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. n. 66. v. 21. p. 759-779. jul/set. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. *Revista Bioética*. v. 17. n.1. p. 135-146. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v.1. p. 36-42.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Caderno de Pesquisas*. s.l. n. 116. p. 41-59. jul. 2002.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques PPGSA- IFCS-UFRJ*. v. 13. p. 1-19. dez. 2013.

HONORATO, Aurélia. Et.al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: *pensamento sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças*. s.l., s.d. Disponível em: [\\*a\\_video\\_gravacao\\_como\\_registro.pdf \(ufba.br\)](https://ufba.br). Acesso em: 13 nov. 2022.

PINTO, Manuel. A infância como construção social, In SARMENTO, Manuel Jacinto &

PINTO, Manuel (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997 (33 – 73).

SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da infância Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

VALLS. Álvaro Luis Montenegro. *O que é ética?* Tatuapé: Brasiliense. 1986.

CAPÍTULO 14

# CRIANÇAS MUDIÁTICAS: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS NOVOS LETRAMENTOS

Fernanda Victória Cruz Adegas  
Janaína Nogueira Maia Carvalho

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca problematizar as relações existentes entre as crianças contemporâneas e o uso das tecnologias, no sentido de verificar suas implicações no ensino. Para isso, utiliza-se do aporte teórico da Sociologia da Infância, como meio de estudar a voz e o protagonismo infantil, e dos estudos dos Letramentos, especialmente dos Novos Letramentos. Logo, esta pesquisa de caráter bibliográfico e analítico busca trazer reflexões e novas inteligibilidades ao ensino, no âmbito de apontar como os novos comportamentos e características das crianças hodiernas impactam no trabalho docente, principalmente pelo caráter midiático presente em sua composição.

Com o avanço da tecnologia, observa-se que a sociedade hodierna, especialmente as crianças, tem apresentado mudanças significativas em seus comportamentos. Nesse sentido, destaca-se que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) possibilitaram alterações sociais, culturais e estruturais nas crianças e em suas infâncias. Quanto a isso, busca-se, nesta pesquisa, apresentar reflexões acerca do relacionamento da criança com as mudanças advindas do meio digital, dentre elas, os processos de letramento e as implicações no ensino.

Sendo assim, esta pesquisa utiliza o aporte teórico da Sociologia da Infância e dos Estudos do Letramento para evidenciar os pontos

discutidos e refletidos. Nisso, sublinha-se que a escolha pela Sociologia da Infância se deve ao fato de que essa linha de estudo enxerga as crianças como atores sociais e protagonistas, o que é relevante para esta pesquisa. Com relação aos letramentos, cumpre destacar que os pressupostos estudados por seus pesquisadores elencam as alterações nos processos de leitura e escrita, os quais são influenciados pela proliferação das TDICs. Diante dos pontos mencionados, é cabível a realização de problematizações relativas ao ensino, haja vista que ele tem a possibilidade de se adequar a tais posturas e mudanças descritas, a fim de oferecer aprendizagens significativas às crianças.

Dessa maneira, esta pesquisa possui o objetivo de apresentar a relação existente entre a criança contemporânea e os processos de letramentos, sublinhando a presença das tecnologias e das mídias digitais e seus desencadeamentos no ensino. Outrossim, menciona-se que a os estudos dos letramentos analisam os processos de leitura e escrita e a relação do impresso e do midiático, o que é passível de novas inteligibilidades, dadas as mudanças presentes nas crianças contemporâneas. Destarte, a fim de responder e refletir acerca de tais indagações, este artigo está organizado em seções, a saber: Sociologia da Infância e as crianças midiáticas; do Letramento aos Novos Letramentos; implicações para o trabalho docente e considerações finais.

## **SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS CRIANÇAS MIDIÁTICAS**

Hodiernamente, a sociedade está embutida em um meio tecnológico, de modo que a tecnologia se tornou um instrumento inerente ao ser humano, o qual faz parte do cotidiano de grande parte das pessoas. Nesse contexto, frisa-se que a tecnologia trouxe informações diversas, as quais tornam os indivíduos seres conectados globalmente. Logo, é notória a questão de que a tecnologia e, conseqüentemente, as mídias digitais trouxeram evoluções na sociedade, no quesito de torná-

-la mais conectada e midiática. Frente a isso, Castells e Manuel (2003, p. 18) discorrem a respeito do crescimento exponencial da *internet*, a qual configurou-se como rede mundial de informação e comunicação:

No início da década de 1990 muitos provedores de serviços da *Internet* montaram suas próprias redes e estabeleceram suas próprias portas de comunicação em bases comerciais. A partir de então, a *Internet* cresceu rapidamente como uma rede global de redes de computadores. (CASTELLS, MANUEL, 2003, p. 18).

Com relação à *internet*, é relevante destacar que ela possui a característica de concentrar um alto fluxo de informações em um mesmo espaço, o que coloca seus usuários como seres conectados em tempos e espaços distintos. Nessa perspectiva, o ritmo de vida das pessoas foi alterado, haja vista que muitas atividades rotineiras estão condicionadas à execução da tecnologia, fato que vem ocorrendo cada vez mais cedo, ou seja, as crianças já são seres midiáticos. Nesse viés, Castells e Manuel (2003) explicam que as redes sociais, por contemplarem interesses de grupos em comum, estão, gradativamente, tornando-se o principal meio de comunicação e interação de muitas crianças, dado que estas mobilizam mídias sociais constantemente.

Por conseguinte, é pertinente dissertar acerca da Sociologia da Infância, a qual é um dos aportes teóricos deste trabalho. À vista disso, essa corrente de estudo pontua que as crianças estão imersas em ambiente digital, desenvolvendo atividades simbólicas e de produção cultural. Nesse âmbito, Corsaro (2011) evoca a atenção para o fato de que a Sociologia da Infância enxerga as crianças como possuidoras de voz, as quais são participantes sociais e atores sociais. Destarte, cabe afirmar que, as crianças midiáticas utilizam a tecnologia como meio para expressar sua identidade, desejos, interesses e para se colocarem no mundo, o qual, muitas vezes, as silencia. Em suma, a *internet* fez com que as pessoas interagem de maneira mais volátil, ou seja,

[...] de fato, a *Internet* tem uma geografia própria, uma geografia feita de redes e nós que processamos os fluxos de informação gerados e administrados a partir de lugares. Como a unidade é a rede, a arquitetura e a dinâmica de múltiplas redes são as fontes de significado e função para cada lugar. O espaço de fluxos resultante é uma nova forma de espaço, característico da Era da Informação, mas não é desprovida de lugar: conecta lugares por redes de computadores, telecomunicações e sistemas de transporte computadorizados. Redefine distâncias, mas não cancela a geografia. Novas configurações territoriais emergem de processos simultâneos de concentração, descentralização e conexão espaciais, incessantemente elaborados pela geometria variável dos fluxos de informação global (CASTELLS, 2003, p. 170).

Sendo assim, devido à intensificação no uso das tecnologias, as redes sociais tornaram-se indispensáveis na vida dos indivíduos. Nisso, frisa-se que as crianças configuram-se como um dos usuários desses aparatos tecnológicos, ou seja, a tecnologia está presente, desde cedo, na sociedade contemporânea. De acordo com uma pesquisa realizada pela consultoria Kantar<sup>17</sup>, na pandemia, o uso das redes sociais aumentou 40%. Assim, tal estudo pontuou que “A mídia social se tornou um espaço no qual formamos e construímos relacionamentos, moldamos a auto identidade, nos expressamos e aprendemos sobre o mundo ao nosso redor, está intrinsecamente ligado à saúde mental” (Shirley Cramer CBE, CEO, RSPH, s/p).

Como supramencionado, as crianças, em suas infâncias contemporâneas, são nativos digitais, isto é, utilizam a tecnologia desde a fase de seu desenvolvimento. Sendo assim, Prensky (2001, p. 12) diz

---

<sup>17</sup> Kantar: a empresa líder mundial em dados, insights e consultoria. Ajudamos nossos clientes a entender as pessoas e a inspirar o crescimento. Disponível em: <https://www.kantar.com/>.

que “as crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital, produz mudanças em seu perfil cognitivo, são mais rápidas, multitarefas e autorais”. Outrossim, o autor ainda menciona que a criança é um sujeito ativo, ou seja, não são agentes passivos ou vazios, mas, sim, sujeitos únicos e que possuem conhecimentos próprios. Logo, é indubitável que essas crianças possuem comportamentos e aprendizagens, significativamente, distintas das gerações anteriores.

Nos estudos da Sociologia da Infância, as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade e produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos, em cujo contexto elas estão interligadas. Corsaro (2011) registra que tais processos variam ao longo do tempo e entre culturas e, também, na documentação e na compreensão de muitas e tantas variantes evidenciadas na nova sociologia da infância.

Para o autor, essa visão da “cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantil na produção cultural” (CORSARO, 2011, p. 151). Portanto, as crianças estabelecem suas culturas de pares, ao mesmo tempo em que interpretam, participam e ressignificam o contexto cultural, no qual estão inseridas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011).

Ademais, é correto afirmar que as crianças estão, paulatinamente, midiáticas e, conseqüentemente, mediadas pelo uso de dispositivos móveis tecnológicos. Posto isso, nota-se que a tecnologia é parte constitutiva da sociedade e que, portanto, novas metodologias de ensino



são necessárias, a fim de atender a tais comportamentos (PRENSKY, 2001). Logo, destaca-se que as crianças, em suas infâncias, são sujeitos digitais e altamente habilidosos com esses instrumentos tecnológicos. Assim, para melhor compreensão, tem-se que,

[...] a nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração Homo zappiens, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter o controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Diante dos pontos elencados, menciona-se que as crianças contemporâneas integram um período diferente dos anteriores. Nesse sentido, as crianças são sujeitos distintos, os quais organizam suas ideias de modo diferente e que fazem parte de uma geração marcada pela tecnologia. Assim, para essa geração, a *internet* é um ambiente tão social quanto a escola ou a sua casa, por exemplo. É nesse viés que a Sociologia da Infância destaca que a cultura de pares é afetada pelos adultos. Para tanto, “as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de cultura de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (CORSARO, 2011, p. 154).

Sarmiento (2006) compreende a Sociologia da Infância como uma abordagem científica e sublinha que esse campo vem se disseminando no mundo todo. Para ele, a interdisciplinaridade está no cora-

ção da Sociologia da Infância, bem como a sua vinculação com uma proposta consciente de emancipação das crianças, sendo, dessa forma,

[...] a análise do que as crianças realmente fazem em seus cotidianos – e que, obviamente, não se limita a estar na sociedade e aprender –, as formas de educação e as relações intergeracionais, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, seja na escola, nas comunidades, nas mídias sociais, nos jogos midiáticos, bem como os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver vinculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças (SARMENTO, 2006, p. 20).

Dessa forma, é fundamental pensar e buscar um diálogo que observa na contemporaneidade dos estudos da criança uma forma de legitimar a sua voz e enfatizar a importância de se considerar o seu ponto de vista e, assim, recorrer como aporte teórico a Sociologia da Infância pois,

[...] ela, vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, nela há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e, isso é novo (SARMENTO, 2006, p. 20).

Nessa constante, vale ressaltar que a Sociologia da Infância, na perspectiva interpretativa, entende que as crianças emergem suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos com os quais interagem. Elas interagem em uma categoria social e constroem pro-

cessos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo, com os adultos, interações que as levem a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares, ou seja, a reprodução interpretativa: capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm de herança cultural transferida pelos adultos (SARMENTO, 2003).

Em tal leitura, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. Nesse viés, as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas (CORSARO, 1997).

## **DO LETRAMENTO AOS NOVOS LETRAMENTOS**

Cumprido destacar, primeiramente, que o termo “Letramento” foi, no Brasil, cunhado, inicialmente, por Mary Kato, em 1984, sendo caracterizado como um grupo de práticas que possuem a escrita como mediadora (KLEIMAN, 1991). Nessa perspectiva, Street (1984; 1995) traz uma nova vertente de estudos sobre os letramentos, a qual foi denominada de “Novos Estudos do Letramento” (New Literacy Studies, doravante, NEL). Desse modo, para Street, os letramentos possuíam caráter ideológico, ou seja, não eram, apenas, técnicos, tendo em vista que, para o autor, eles não eram habilidades neutras. Destarte, Street considerava os letramentos em seu âmbito sociocultural, no qual a leitura e a escrita integram um contexto político, social, cultural e econômico. Posto isso, Street (2003) afirma que:

<sup>18</sup>os NEL representam uma nova tradição ao abordar a natureza do letramento, na qual há menos foco na aquisição de habilidades, como é recorrente nas abordagens tradicionais, e mais ênfase no que significa pensar em letramento como prática social. Isso acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também estão atrelados a relações de poder. NEL, portanto, não toma nada como óbvio a respeito do letramento e das práticas sociais com as quais se relaciona, mas problematiza o que é considerado letramento em qualquer tempo e espaço e questiona quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Além dos pontos destacados com relação à visão ideológica dos letramentos, é fundamental citar que a proliferação das TDICs influenciou, também, nos letramentos. Dessa forma, um grupo de pesquisadores da linguagem, conhecido como “Grupo Nova Londres”, trouxe o termo “multiletramentos” para abarcar a multissemiótica dos textos, bem como as múltiplas culturas advindas do mundo globalizado. Nessa perspectiva, é cabível afirmar que a sociedade contemporânea apresenta um cenário comunicativo, o qual é composto por várias modalidades de linguagem, as quais expandem a significação dos enunciados (LEMKE, 2011). Para tanto, cita-se que os textos multimodais estão, gradativamente, integrando a sociedade, isto é, o impresso e o grafo-centrismo estão ficando cada vez mais à deriva.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa do original: “What has come to be termed the ‘New Literacy Studies’ (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking ‘whose literacies’ are dominant and whose are marginalized or resistant.” (STREET, 2003, p. 77).

Destaca-se, por conseguinte, que as TDICs trouxeram alterações na vida humana e nos relacionamentos entre os sujeitos e as instituições. Assim, Cope e Kalantzis (2009) pontuam que a relação Estado-Cidadão está, gradativamente, sendo substituída por um relacionamento ativo, no qual os indivíduos não são apenas consumidores, mas, sim, produtores de seus sentidos, ou seja, desempenhando papel ativo. Em suma, dada a essa menor influência estatal, é mister que haja dispositivos que tragam maior autonomia às pessoas e, nisso, elenque-se a *internet*, visto que ela permite a criação e o compartilhamento de conteúdos e informações em diferentes meios, tempos e espaços. Portanto, Cope e Kalantzis discorrem a respeito das novas gerações e sua autonomia:

<sup>19</sup>Eles [novas gerações] buscam ser atores em vez de audiência, jogadores em vez de espectadores [...]. Não contentes com o rádio, essas crianças criam suas próprias playlists em seus iPods. Não contentes com a televisão tradicional, eles leem suas narrativas por DVDs e vídeos via internet-stream, variando na profundidade dessa leitura (o filme, o documentário a respeito do making-of do filme) [...]. Não contentes com uma visão única da transmissão de jogos esportivos pela televisão aberta, eles escolhem seus próprios ângulos, replays e análises estatísticas na televisão interativa. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173).

Acerca da cibercultura, Lemos (2002) a conceitua como “as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicação na

---

<sup>19</sup> Tradução nossa do original: “*They are content with being no less than actors rather than audiences, players rather than spectators, agents rather than voyeurs and users rather than readers of narrative. Not content with programmed radio, these children build their own playlists on their iPods. Not content with programmed television, they read the narratives on DVDs and Internet-streamed video at varying depth (the movie, the documentary about the making of the movie) and dip into “chapters” at will. Not content with the singular vision of sports telecasting on mass television, they choose their own angles, replays and statistical analyses on interactive digital TV.*”

década de 1970". Nessa instância, o autor afirma que a remixagem é um dos entes norteadores da cibercultura, tendo em vista que é um princípio que permite a alteração e criação de informações em distintos gêneros discursivos e modalidades. Assim, pontua-se que esse fenômeno está nos preceitos de um ser humano ativo, o qual é defendido por Cope e Kalantzis (2006), uma vez que a criança hodierna é capaz de alterar, facilmente, um conteúdo disposto em ambiente digital.

Por conseguinte, Lankshear e Knobel (2007) trazem o conceito dos Novos Letramentos, o qual é divergente dos multiletramentos. Nesse cenário, destaca-se que os multiletramentos são pautados na multisssemiose e na multiculturalidade, enquanto os novos letramentos, além de utilizar os dois preceitos supracitados, exigem a presença das TDICs em sua operacionalização. Para tanto, é primordial salientar que nem toda prática multiletrada pode ser relacionada a um novo letramento. Diante disso, destacamos que esta pesquisa busca traçar reflexões sobre as crianças contemporâneas, as quais, como visto, são agentes ativos e protagonistas, e suas relações com os processos de letramento, os quais foram alterados e influenciam, de maneira considerável, no ensino.

## **IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**

Um dos maiores imbróglis relativos à tecnologia na sala de aula é o modo como os docentes a enxergam, haja vista que, muitas vezes, preferem seguir metodologias antigas, as quais não atendem às características do público em questão. Dessa maneira, menciona-se que esses docentes, pelo fato de não terem aprendido com as mídias digitais, não acreditam na eficácia de tais tecnologias, fato que compromete a efetivação das TDICs em sala de aula. Sendo assim, os docentes optam por desconhecer as novas culturas, de forma que não precisem lidar com as mídias digitais (FOSSILE, 2010). Logo, o autor afirma que:

[...] o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (FOSSILE, 2010, p. 89).

Em segundo plano, é relevante afirmar que, com o avanço da tecnologia, os docentes possuem a oportunidade de conhecer os comportamentos e características das novas gerações. Sendo assim, ao estarem conectados com as crianças, os professores aprendem a se comunicar com elas, de maneira que o conhecimento se torne mais significativo. Nisso, pontua-se que o professor passa a ser um mediador dos conteúdos, dado que aprende em conjunto com os alunos, ou seja, a figura central como detentor do conhecimento é alterada. Outrossim, é imperioso pontuar que a Sociologia da Infância exerce um conhecimento acerca de como as crianças estão para o mundo, isto é

[...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transformam-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (CORSARO, 2011, p. 134).

Nisso, nota-se que Corsaro (2011) frisa a respeito da importância em analisar e compreender a/s maneira/s como dá/dão os aportes do mundo das crianças, bem como o modo como são afetadas e afetam as suas rotinas. Nessa instância, frisa-se que essas circunstâncias configuram-se como possibilidades para a construção de uma infância plural e vivida com vitalidade. Em suma, pontua-se que é primordial que o

professor compreenda a criança em sua identidade, haja vista que, com o isso, o ensino poderá ganhar o *status* de mais significativo, o que é importante para o aprendizado da criança.

Ademais, pontua-se que enxergar as práticas de letramentos como formas de compreender as características das crianças, com relação ao seu aprendizado, é primordial para uma educação efetiva. Dessa maneira, utilizar dos Novos Letramentos (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007), os quais são mais participativos, interativos e tecnológicos, é um modo de suscitar maior envolvimento das crianças com a escola. Assim, nota-se que o papel do professor, como centralizador, é alterado, tendo em vista que, nos Novos Letramentos, ele e o aluno trabalham em conjunto, ou seja, ambos são autores de seus conhecimentos, o que Bruns (2009) chama de “*producers*”. Portanto, é mister que as práticas pedagógicas dos docentes levem em consideração os predicados das crianças contemporâneas, as quais possuem características próprias, infâncias singulares e uma postura ativa e midiática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da presente pesquisa, é coerente afirmar que as crianças contemporâneas estão, paulatinamente, midiáticas, comportamento que interfere no seu aprendizado. Nesse sentido, é oportuno frisar que os processos de leitura e escrita sofreram alterações, ou seja, o letramento impresso já não é mais suficiente para atender às demandas de um público marcado pelo uso da tecnologia. Logo, é notório o fato de que os professores precisam ajustar-se a tais características, visando uma educação que seja, de fato, significativa às crianças.

Ademais, conclui-se, também, que as crianças hodiernas são mais ativas e protagonistas, além de possuírem voz e ação, isto é, iden-



tidade mais acentuada. Para tanto, destaca-se que tal protagonismo se deve, em partes, pela influência da nova geração, na qual as crianças estão inseridas, bem como pelo uso das tecnologias, as quais são mais voláteis, ou seja, permitem maiores inserções dos indivíduos em sua composição. Destarte, conclui-se que a tecnologia, por apresentar maiores lacunas para os usuários inserirem informações diversas, faz com as crianças sejam sujeitos pertencentes aos Novos Letramentos, dado que a ideia do tecnicismo e do impresso estanque são deixadas em segundo plano.

Diante do exposto, frisa-se que esta pesquisa foi uma oportunidade para enxergar a influência dos pressupostos da Sociologia da Infância e dos Novos Letramentos, no tocante ao estudo das crianças atuais. Sendo assim, é fulcral que os professores busquem formas de estimular as crianças em seu aprendizado, fato que poderá ocorrer mediante ao maior uso das TDICs, dado que é um dos maiores interesses das crianças hodiernas. Portanto, estimular o uso das tecnologias, como meio potencializador para garantir maior vez, voz, ação, identidade e presença dos Novos Letramentos, é fundamental, visto que, assim, o aprendizado será mais significativo e próximo às vivências dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRUNS, A. From Prosumer to Producer: Understanding User-Led Content Creation. In: *Transforming Audiences 2009*, 3-4 Sep, London, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies – New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies: An International Journal*, Vol.4, 2009, p. 164-195.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CRAMER, Shirley. *Status Of Mind, Grã-Bretanha*, p. 1–32, 2017. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/our-work/campaigns/status-of-mind.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: [teracionsimo.pdf](#)>. Acesso: 20 jul. 2022.

KLEIMAN, A. Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) *A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies*. Nova York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LEMKE, J. Multimedia and Discourse Analysis. In: J. P. GEE; M. HANFORD (Eds.). *Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2011. pp. 263-267.

LEMOES, A. *Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, Sulina, 2002.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives Digital Immigrants*. Bradford, NCB Univer-

sity Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, A.B. In: Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. SARMENTO, M. J. *O Estudo de caso etnográfico em educação*. Braga, PT: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v.26, n.91, p. 361-378, maio/ago.2006.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, B. What is “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. In: *Comparative Education*. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, 2003, pp. 77-91.

VEEN, Win; VRAKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução: Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Janaina Nogueira Maia Carvalho**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestre (2013) e Doutora em Educação (202) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UCDB), Estágio Avançado de Doutorado em Estudos da criança(s), Universidade do Minho/Braga/Portugal–2018/2019 e Pós-doc na Sociologia da Infância (UCDB). Professora efetiva – UFMS/CPAQ. Coordenadora e Pesquisadora do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Criança na Infância - UFMS/CPAQ).

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4802375394749636>

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1528-5665>

E-mail: [janaina.maia@ufms.br](mailto:janaina.maia@ufms.br)

### **Fernanda Victória Cruz Adegas**

Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2016-2019). Atualmente, é graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (UFMS – CPAQ) (2020–2023). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística Aplicada; ensino de línguas, com ênfase em Língua Portuguesa; produção de protótipos digitais para o ensino de línguas; Multiletramentos; Linguagens e Tecnologias e suas relações com o ensino.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8378124984954167>

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3248>

E-mail: [fernanda.adegas@ufms.br](mailto:fernanda.adegas@ufms.br)

### **Camila Ferreira da Silva**

Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2016–2019). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Atualmente, é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2021–2024) e faz parte do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Criança na Infância - UFMS/CPAQ).

Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3593921088335593>

E-mail: [camila\\_f@ufms.br](mailto:camila_f@ufms.br)

## SOBRE OS AUTORES

### **Laura Simone Marim Puerta**

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Católica Dom Bosco (2004/2006) e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011/2012). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2017). Atualmente, é técnica pedagógica da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Campo Grande/MS.

### **Rogério Rodrigues Faria**

Graduado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é professor adjunto na mesma instituição. Seus projetos de pesquisa incluem principalmente interações ecológicas, ensino de ciências e educação ambiental.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/242024905717749>

Contato: [rodrigues.faria@ufms.br](mailto:rodrigues.faria@ufms.br)

### **Camila Aoki**

Graduada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é professora adjunta na mesma instituição. Seus projetos de pesquisa incluem principalmente interações ecológicas e fenologia.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0604953142672041>

Contato: [camila.aoki@ufms.br](mailto:camila.aoki@ufms.br)

### **Maria Rosângela Sigrist**

Graduada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul onde coordena o Laboratório de Polinização, Reprodução e Fenologia de Plantas (LPRF). Seus projetos de pesquisa incluem fenologia, polinização e sistema de reprodução de angiospermas.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1605726331178657>

Contato: [sigristster@gmail.com](mailto:sigristster@gmail.com), [maria.sigrist@ufms.br](mailto:maria.sigrist@ufms.br)

### **Tatiane do Nascimento Lima**

Graduada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é professora adjunta na mesma instituição. Seus projetos de pesquisa incluem principalmente Ensino de Ciências e Biologia e Ecologia Comportamental.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9261370775986062>

Contato: [tatiane.lima@ufms.br](mailto:tatiane.lima@ufms.br)

### **Isabela Pereira Lopes**

Pós-doutora em Educação no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a supervisão da Professora Dra. Adrianne Ogêda. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2006) e Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012).

### **José Jairo Vieira**

Professor Associado da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa da História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui duas graduações: em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e em Ciências Sociais: Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Ciências do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (2001).

### **Mayara Machado Oliveira**

Pedagoga (UCDB), membro do GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância.

### **Marta Regina Brostolin**

Pós-doutora pela Universidade do Minho, Braga/Portugal na especialidade de Sociologia da Infância. Atua na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado pesquisando as temáticas: Formação de Professores; Infância e Educação Infantil e Sociologia da Infância. É líder do GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância.

### **Ana Paula Vaz Brum**

Acadêmica do curso de Pedagogia da da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens-GEPEMUL, bolsista de iniciação científica (PIBIC), orientanda da Prof.Dra. Rosana Carla G G Cintra. Co-autora do artigo A inclusão das crianças com deficiência: entre cores, sons e movimentos.

### **Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra**

Professora titular da Faculdade de Educação-FAED - Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do GEPEMUL- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens.

### **Tamyres Borges de Novais**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens-GEPEMUL, bolsista de iniciação científica (PIBIC), orientanda da Prof. Dra. Rosana Carla G G Cintra. Co-autora do artigo A ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil inclusiva.

### **Aparecida de Sousa dos Santos**

Doutoranda em Educação - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação (UCDB). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pedagogia - Associação Nova Andradinense de Educação e Cultura (2005), Educação Especial pelo Centro Universitário (2021), Psicopedagogia Clínica e institucional pela UNITER, Especialização em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino da História, pela UFMS e especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante.

E-mail: [aparecidapolini@hotmail.com](mailto:aparecidapolini@hotmail.com)

### **Fátima Cristina D. F. Cunha**

Pós Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Doutora pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal, bolsista do Programa Erasmus Mundus, professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Aquidauana. Trabalha com projetos na Educação Indígena Terena e questões étnico raciais. Graduada em Pedagogia e Filosofia. Possui Especialização em Planejamento Educacional e Mestrado em Educação. <https://orcid.org/0000-0001-8711-7874>.

E-mail: [fatima.cunha@ufms.br](mailto:fatima.cunha@ufms.br)

### **Andréia Maria Rodrigues Abreu**

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – Brasil. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Realizou pesquisas com crianças que privilegiam a sua escuta, por meio de abordagens qualitativas, com ênfase na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, sobre a linguagem escrita e a participação infantil. Atualmente vem dedicando-se a estudar os bebês e a sua participação no cotidiano da creche, a partir da Sociologia da Infância.

### **Nádia da Silva Gomes**

Professora graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, cursando pós-graduação em Psicopedagogia na Escola, pela faculdade Unifael. Curso normal médio - habilitação para docência para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, término em 2015.

### **Helen Paola Vieira Bueno**

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ).

### **Janete Rosa da Fonseca**

Pós-doutorado em Neurociência (FURG), Pós-Doutoranda em Educação, Linha de Pesquisa III, Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação pela Universidad UDELMAR – Chile, Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ, GPED-Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ). Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMS/CPAQ).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: [janete.fonseca@ufms.br](mailto:janete.fonseca@ufms.br)



### **Magda Barbosa da Silva**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Faveni Dom Alberto. Atua como professora regente na turma do 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais do Município de Anastácio-MS.

### **Adiane França**

Adiane Quelri Valente França, nasceu em 12 de abril de 1992 na cidade de Aquidauana-MS. Pertence à etnia Terena e reside na Aldeia Buriti/ Dois irmãos do Buriti-MS. É graduada em Pedagogia pela UNIP (Universidade Paulista), e em Linguagens e Educação Intercultural pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Mestrado em Estudo de Linguagens pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

### **Denise Silva**

Licenciada em Pedagogia (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestrado em Letras (2009), também pela UFMS, e Doutorado (2013) e Pós-doutorado (2016) em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); Pós-doutorado em Sociolinguística pela UEMS; Pós-doutorado em Estudos Culturais (UFMS); Pós-doutorado em Línguas e Culturas Originárias, Minorizadas e de Imigração (UNIR), Doutoranda em Educação pela Universidade de Salamanca (USAL).

### **Rogério Vicente Ferreira**

Graduei em Letras - Linguística, pela Universidade de São Paulo (1994), Mestrado em Linguística e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2005), pós-doutor pela Universidade de São Paulo (2013) e pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Durante 2006 a 2021, atuei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desde 2022, tenho atuado na Universidade Federal de Mato Grosso, no Instituto de Linguagem e desde de 2023 estou como professor Titular.

**Andréia Paz Leonarski de Souza Lima**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2011), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2014) e especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco (2017). Cursando Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente, trabalha como Coordenadora Pedagógica na Creche Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande-MS.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-85-7613-648-4



9 788576 136484

