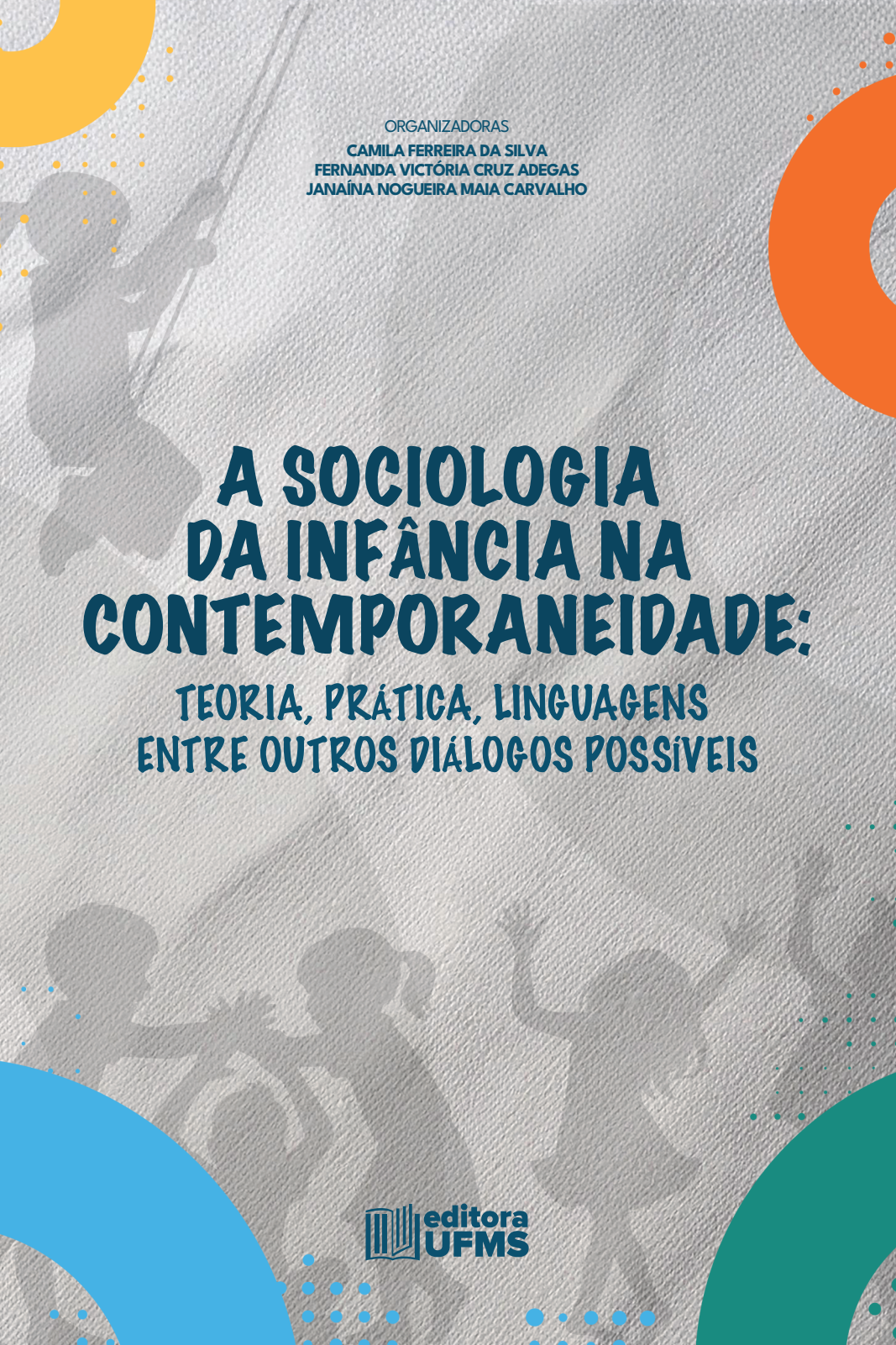


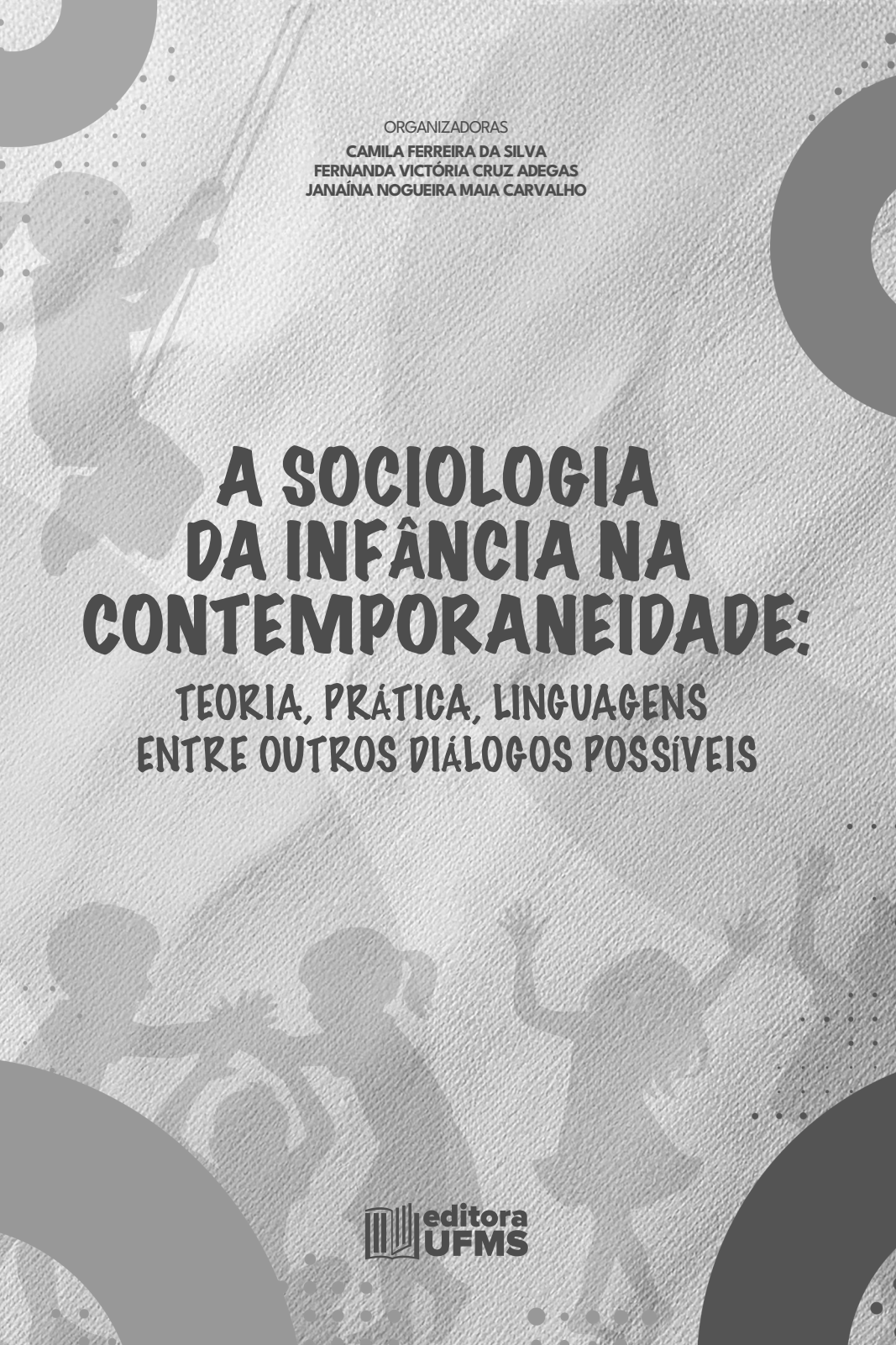


ORGANIZADORAS
CAMILA FERREIRA DA SILVA
FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS
JANAÍNA NOGUEIRA MAIA CARVALHO

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:

TEORIA, PRÁTICA, LINGUAGENS
ENTRE OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

 editora
UFMS



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

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:

**TEORIA, PRÁTICA, LINGUAGENS
ENTRE OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

 **editora
UFMS**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Itavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº 355-COED/AGECOM/UFMS,
de 18 de junho de 2026.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Alleisa Ferreira Riquelme

Andrés Batista Cheung

Antonio Pancrácio de Souza

Cid Naudi Silva Campos

Elizabete Aparecida Marques

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Marlei Sigrist

Ronaldo José Moraca

William Teixeira

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

A sociologia da infância na contemporaneidade [recurso eletrônico] : teoria, prática, linguagens entre outros diálogos possíveis / organizadoras, Camila Ferreira da Silva, Fernanda Victória Cruz Adegas, Janaina Nogueira Maia Carvalho. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2026.
122 p. : il. color.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7613-821-1

1. Crianças – Aspectos sociais. 2. Infância. 3. Educação infantil – Aspectos sociais.
I. Silva, Camila Ferreira da. II. Adegas, Fernanda Victória Cruz. III. Carvalho, Janaina Nogueira Maia. IV. Título.

CDD (23) 305.23

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

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

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:

**TEORIA, PRÁTICA, LINGUAGENS
ENTRE OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Campo Grande - MS
2026



© das organizadoras:

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

1ª edição: 2026

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Z3 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

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-821-1

Versão digital: junho de 2026

Edital UFMS/AGECOM nº 03/2024 - Seleção de Propostas de Materiais de Divulgação Técnico-científica para Publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

APRESENTAÇÃO

“Dar autoria às crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças” (Dornelles; Fernandes, 2015, p. 73).

Iniciamos nossa coletânea com este excerto (Dornelles; Fernandes, 2015), para afirmarmos nosso compromisso ético, principalmente de que um adulto, quando conversa com crianças, têm a possibilidade de reconhecê-la como um ator social, com autonomia para participar ativamente do seu mundo social.

Esta obra: **“A sociologia da infância na contemporaneidade: teoria, prática, linguagens entre outros diálogos possíveis”** reúne textos de abordagem teórica, que suscitam uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nessa área de pesquisa, a qual 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).

Na contemporaneidade, novos conceitos e ações têm sido pauta de diálogos em que as crianças são valorizadas em seus contextos, bem como a indissociabilidade da teoria e a prática para pensarmos o lugar que a ‘infância’ vem ocupando na sociedade. Essa abordagem teórica nos possibilita construir conhecimento sobre e com as crianças, respeitando a sua alteridade, os seus direitos, o seu lugar na história enquanto produtores de conhecimento acerca das suas vidas.

A Sociologia da Infância, campo de conhecimento emergente, reconhece a criança como sujeito de direito, ator social e a infância como uma construção histórica, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e a criança. Diante disso, a Sociologia da Infância será aqui pauta de

nossos diálogos para pensar as infâncias e as crianças, compreendendo-as nos seus aspectos relacionais e coletivos.

Nesse viés, ressaltamos que, antes de apresentarmos os textos, é relevante destacar que muitos dos diálogos aqui ilustrados partem do Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias – GEPCI - UFMS/CPAQ. E, para validar a nossa busca de investigação nesta área, registramos que a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, considerada o espaço social da vida das crianças, pois nesse lugar há um encontro de culturas (Sarmiento, 2005). Assim,

[...] 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 (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Sarmiento (2005) registra o quão importante a criança e sua infância estão para a sociedade como um todo e afirma que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e coletivo que acontece por meio das relações das crianças com seus pares. Vamos, agora, à apresentação dos textos:

O texto: **A(s) Criança(s) e a(s) Infância(s) da/na Contemporaneidade:** protagonismo e muitas interações, da autora Laura Simone Marim Puerta, pontua, em suas linhas, o protagonismo infantil e as múltiplas interações que permeiam as vivências das crianças em suas infâncias, com base nas contribuições teóricas de uma pesquisa de mestrado concluída em 2017, intitulada "Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS".

A Arte como Atividade Lúdica e Facilitadora para a Promoção da Inclusão, texto das autoras Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra e Ana Paula Vaz Brum, traz a arte como atividade lúdica e linguagem facilitadora para a pro-

moção da inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional, além de contribuir para o avanço de seu desenvolvimento social, intelectual e físico.

O texto **A Mercantilização das Infâncias e o uso de Crianças em Estratégias de Marketing nas Redes Sociais**, da autora Andressa Oliveira Portela, aponta que o imediatismo do futuro e essa prospecção daquilo que virá se tornam cada vez mais latentes. Assim, a noção de "por vir" ou de tábula rasa, conceitos apresentados por Àries (1981) em *História Social da Criança e da Família*, são dimensionados a um novo contexto: as redes sociais. A ideia de que o adulto é o detentor do conhecimento e da punição não mudou, apenas ganhou novos espaços.

Escolarização da Educação Infantil: diálogo entre a sociologia da infância e outras áreas, do autor Ricardo Henrique de Souza, apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada: *Crianças bem pequenas e as interações com leitura e escrita: concepções e práticas pedagógicas nas vozes dos professores*, e busca elucidar as contribuições da Sociologia da Infância na Educação Infantil, além de proporcionar uma discussão dos ofícios de aluno, criança e a escolarização dessa primeira etapa da educação básica.

Já o texto: **A Sociologia da Infância:** uma investigação possível para marcar os mundos sociais da infância, das autoras Janaina Nogueira Maia Carvalho e Camila Ferreira da Silva, apresenta uma reflexão, para ampliar e aprofundar estudos relacionados à Sociologia da Infância, por meio de interlocução com autores/as, acerca de temas centrais, como: novas abordagens de estudos da criança; questões teórico-metodológicas de pesquisas com crianças e as implicações desses estudos para a docência, pois esses temas relacionam-se aos estudos e trabalho que permeiam os afazeres de práticas pedagógicas de muitas e tantas pessoas envolvidas com a educação e com os estudos da crianças e sua/s infância/s.

Por fim, o texto: **O Aluno: uma lição de vida**, das autoras Aparecida de Sousa dos Santos e Fatima Cristina D. F. Cunha, ilustra o filme "Busca da Educação", o qual transcende o gênero cinematográfico, oferecendo uma poderosa mensagem sobre a importância da educação, da perseverança e da esperança, mesmo diante das circunstâncias mais desafiadoras. É uma homenagem a todos

aqueles que ousam sonhar e lutar por um futuro melhor, independentemente da idade, origem ou adversidade.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos.

Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65–78, jan./abr. 2015.

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.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - A(S) CRIANÇA(S) E A(S) INFÂNCIA(S) DA/NA CONTEMPORANEIDADE: protagonismo e muitas interações	
Laura Simone Marim Puerta.....	10
CAPÍTULO 02 - A ARTE COMO ATIVIDADE LÚDICA E FACILITADORA PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO	
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra e Ana Paula Vaz Brum.....	24
CAPÍTULO 03 - A MERCANTILIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS E O USO DE CRIANÇAS EM ESTRATÉGIAS DE MARKETING NAS REDES SOCIAIS	
Andressa Oliveira Portela.....	52
CAPÍTULO 04 - ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: diálogo entre a sociologia da infância e outras áreas	
Ricardo Henrique de Souza.....	70
CAPÍTULO 05 - A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: uma investigação possível para marcar os mundos sociais da infância	
Janaina Nogueira Maia Carvalho e Camila Ferreira da Silva.....	87
CAPÍTULO 06 - O ALUNO: uma lição de vida	
Aparecida de Sousa dos Santos e Fátima Cristina D. F. Cunha.....	105

Capítulo 1



A(S) CRIANÇA(S) E A(S) INFÂNCIA(S) DA/NA CONTEMPORANEIDADE: PROTAGONISMO E MUITAS INTERAÇÕES

Laura Simone Marim Puerta

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o protagonismo infantil e as múltiplas interações que permeiam as vivências das crianças em suas infâncias, com base nas contribuições teóricas de uma pesquisa de mestrado concluída em 2017, intitulada *"Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS"*.

A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se em um referencial emergente nos estudos sobre a criança e a infância, a Sociologia da Infância. Sob essa perspectiva, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais, históricos e heterogêneos, capazes de produzir e reproduzir cultura. Reconhecidas como seres ativos, criativos e plurais, as expressões "criança" e "infância" são utilizadas no plural, considerando tanto as singularidades de cada sujeito quanto a diversidade de infâncias que integram essa categoria. Essa abordagem valoriza os distintos contextos heterogêneos que configuram as experiências infantis (Corsaro, 2011).

Assim, a organização do texto é composta por três partes. Primeiramente, tecemos uma apresentação a respeito da Sociologia da Infância enquanto um campo teórico em grande expansão, com reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e seres do presente, construtores de cultura e participantes da sociedade.

Em seguida, refletimos sobre as crianças, as infâncias e a contemporaneidade, partindo da compreensão de que as crianças são atores sociais que influenciam e são influenciados pela cultura da sociedade a que pertencem. Além disso, abordamos a infância como uma categoria geracional construída socialmente, destacando sua relação dinâmica com o contexto cultural e histórico.

Na sequência, no intuito de evidenciar o protagonismo das crianças, discutimos alguns aspectos acerca das múltiplas interações das crianças, com vistas a valorizar a subjetividade e a ação delas no contexto social contemporâneo. Dessa forma, considerando os objetivos e as delimitações deste artigo, não buscamos esgotar o tema, mas sim apresentar reflexões relevantes para o momento atual. Nosso foco recai sobre as crianças e suas infâncias, bem como sobre o protagonismo infantil, analisado sob a perspectiva da Sociologia da Infância.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: um campo emergente

A crescente expansão dos estudos sobre a infância no campo das ciências humanas tem contribuído significativamente para a consolidação de uma vertente contemporânea da Sociologia da Educação: a Sociologia da Infância.

Sarmiento (2009) assevera que a expressão Sociologia da Infância é empregada desde os anos 30. No entanto, esse autor salienta que “a consideração da infância como categoria social apenas se desenvol-

veu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (Sarmiento, 2009, p. 18).

Dessa forma, essa renovação dos estudos sociológicos em relação à infância tem contribuído para que essa área seja considerada uma nova Sociologia da Infância, conforme apontado por Martins Filho (2010, p. 5):

A Sociologia da Infância é um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como uma categoria sociológica do tipo geracional. Para a Sociologia da Infância as crianças são atores sociais ativos.

Trata-se, portanto, de uma área emergente em que a Sociologia da Infância, como destaca Belloni (2009), ocupa o centro das discussões no campo da Educação. Essa vertente tem se consolidado a partir de uma crítica ao conceito tradicional de socialização. Corsaro (2011) enriquece essa abordagem ao destacar que muitas teorias tradicionais de socialização tratam a criança como um ser à parte da sociedade, a ser moldado e guiado por forças externas, com o objetivo de transformá-la em um membro plenamente funcional. Ademais, o autor ressalta que,

[...] grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade (Corsaro, 2011, p. 19).

Dessa maneira, 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. Diante desse contexto, a Sociologia da Infância é reconsiderada, garantindo um espaço para a infância no discurso sociológico, valorizando a subjetividade e a ação das crianças, como também considerando a infância como estrutura social.

Tonucci (2005, p. 207) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a nova sociologia reconhece às crianças o papel de atores sociais que interagem com pessoas, instituições e ideologias, modelando um espaço para si mesmas em seus mundos sociais.” Nesse contexto, como aponta Belloni (2009, p. 113), a Sociologia da Infância contemporânea “busca, sobretudo, estudar a infância como uma categoria válida nas ciências humanas, a fim de compreender mais profundamente a situação das crianças reais em nossas sociedades atuais.”

Assim, a Sociologia da Infância tem se tornado cada vez mais expressiva, no decorrer das duas últimas décadas, a partir da criação de novos conceitos e abordagens próprias, os quais superam uma análise evolutiva em relação às crianças e às infâncias que compõem a realidade social contemporânea.

CRIANÇA(S), A(S) INFÂNCIA(S) E A CONTEMPORANEIDADE

O contexto contemporâneo trouxe maior visibilidade às crianças e às infâncias na sociedade. Esse reconhecimento reflete uma mudança significativa nos discursos social e político sobre a infância, que passou a ser concebida como uma etapa da vida marcada por direitos assegurados. A esse respeito, Belloni (2009, p. 7) 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.

À vista disso, entendemos que não existe uma infância única, natural e uniforme, mas compreendemos a existência de várias infâncias, multiformes e particulares. Ainda que a infância seja marcada por características biológicas comuns, em toda a espécie humana, essas ainda não são suficientes ou mesmo compensam as profundas diferenças históricas, sociológicas e antropológicas que diferenciam as infâncias da contemporaneidade, como nos aponta Belloni (2009).

Outrossim, do ponto de vista sociológico e, nesse caso, como objeto da Sociologia da Infância, concebemos a infância como uma parte integrante da sociedade, reconhecendo-a como uma categoria social permanente. As crianças, por sua vez, são vistas como agentes e atores sociais nos seus processos de socialização.

Para tanto, concordamos com a concepção de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 4), que veem a criança "como sujeito e ator social de seu processo de socialização e, também, como construtora de sua infância, atuando como um protagonista pleno, e não apenas como um objeto passivo desse processo ou de qualquer outro". Nesse sentido, Campos e Souza (2002, p. 136) consideram que "a infância muda seu lugar social: sai do lugar de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo".

Além da redefinição do lugar social das crianças e da transformação da ideia de infância, que resultou em um novo olhar sobre as infâncias, a Sociologia da Infância estabelece uma distinção semântica e conceitual entre esses termos. Nesse viés, a infância é entendida como uma categoria social geracional, ou seja, representa uma geração específica de sujeitos com um estatuto próprio, enquanto a criança é o ator social concreto e real que integra essa categoria geracional.

Efetivamente, na contemporaneidade os olhares para as crianças e suas infâncias foram redirecionados, possibilitando novas formas

de conceituá-las e superando uma análise apenas evolutiva. Assim, as crianças passaram a ser estudadas a partir de sua própria voz, ocupando um tempo e um espaço presente, sendo vistas numa perspectiva histórico-social-cultural, como crianças reais que são, de fato.

Nessa perspectiva, Corsaro (2011) afirma que a Sociologia redefine a infância e se refere às crianças como produtoras de suas próprias culturas e processos de socialização, contribuindo para a produção do mundo adulto. Portanto, a partir do reenquadramento da infância, na contemporaneidade as crianças são reconhecidas como autores e protagonistas na construção e determinação de suas próprias vidas. Em outras palavras,

A sociologia da infância propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

Ademais, importa salientar, com base nesse autor, que as crianças da atualidade são consideradas “como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2009, p. 22). Nesse contexto, a infância, do ponto de vista estrutural, é distinta e permanente nas sociedades humanas. Enquanto categoria social geracional, em que a geração ou faixa etária define o lugar ocupado pela infância na sociedade, ela configura um grupo social próprio, que compõe a estrutura social, de maneira similar a outras categorias estruturais, como classes sociais, gênero ou idade.

Nas palavras de Gouvea (2009, p. 97), “a infância refere-se a uma determinada classe etária, associando-se ao conceito de geração”. No entanto, independentemente dos sujeitos empíricos que a compõem, como enfatiza Sarmiento (2009). Para esse autor,

[...] a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais (Sarmiento, 2009, p. 23).

Essa realidade é explicada pelo fato de que, como uma construção histórica, as concepções de criança e infância são determinadas pelas diferentes épocas da sociedade. Sob essa ótica, Pinto e Sarmiento (1997, p. 17) argumentam que

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Nos tempos medievais, a infância era vista como uma propriedade da família, sem grande valorização, e frequentemente considerada neutra. Quando a criança deixava de depender dos cuidados maternos ou das amas, era rapidamente inserida no mundo adulto. Além disso, nesse período, a mortalidade infantil era elevada e, muitas vezes, considerada um fato natural. Para tanto, destacamos esta explicação de Ariès (2014, p. 9):

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

De fato, crianças e adultos eram vistos como seres semelhantes, e, por essa razão, ambos participavam das mesmas atividades, tanto de lazer quanto de trabalho. Dessa maneira, lançar o olhar para as infâncias e seus percursos, de modo a ampliar a compreensão das concep-

ções geradas, é importante para dimensionar o caminho a ser traçado na atualidade. Contudo, também é preciso que esse olhar seja contextualizado, levando em conta, em todo o processo histórico da infância, os avanços conquistados e, sobretudo, os retrocessos que insistem em perdurar nas infâncias das crianças.

Assim, compreender o protagonismo infantil nas vozes e participação das crianças é ir ao encontro delas e das histórias de suas infâncias.

PROTAGONISMO INFANTIL: muitas interações

No campo científico, os estudos sobre as crianças não são práticas recentes. No entanto, é a participação ativa delas, com ênfase no seu protagonismo e interação nas investigações, que se configura como uma tendência contemporânea, rompendo com as abordagens tradicionais de pesquisa, que as viam apenas como objeto de estudo a ser classificado e interpretado (Cruz, 2008). Anteriormente considerada como infante, ou seja, aquele(a) que não fala, a criança vem, atualmente, conquistando espaço na sociedade, e seu ponto de vista tem sido cada vez mais valorizado. Nessa nova perspectiva, as pesquisas deixam de ser apenas sobre as crianças e passam a ser definidas a partir delas e com elas.

Deste modo, concebendo as crianças enquanto cidadãos e sujeitos ativos que se desenvolvem e interagem com o mundo a partir de muitas interações, evidenciamos o protagonismo infantil, uma vez que, 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).

Nesse sentido, a partir da Sociologia da Infância, as crianças e as infâncias são vistas de forma múltipla, polissêmica e plural, em que a ação das crianças, por meio de diversas formas de interação com o ambiente, com outras crianças e com adultos, possibilita a experimentação de múltiplas experiências em suas infâncias.

Desta maneira, apoiados nas considerações de Kramer (2007) e destacando o protagonismo infantil, consideramos que as

crianças 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).

Sendo assim, é nesse contexto múltiplo e plural das crianças em suas infâncias que diversidades de experiências são estabelecidas cotidianamente a partir de suas imersões em seus ambientes culturais.

Quanto ao protagonismo infantil, este trata-se de um conceito polissêmico e, por vezes, convergente no que se refere às interpretações dadas pelos autores. Entretanto, com base em Pires e Branco (2007, p. 313-314) consideramos protagonismo quando a “criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes”. É por isso que, em relação às múltiplas interações infantis, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as crianças são evidenciadas enquanto

sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

À vista disso, é possível compreender as crianças como sujeito sócio-histórico, que interage com o ambiente que a cerca, afetando e sendo afetada por este e pelas inúmeras situações de seu entorno e, por essa razão, se desenvolve nas relações, interações e nas experiências compartilhadas com o seu grupo.

As crianças se constituem sujeitos por meio de suas ações interativas e interações na participação do seu contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que, como indica Pedrosa e Santos (2009), é no espaço da brincadeira, com os gestos, os sons, as palavras e as frases que as crianças retomam os significados vivenciados no cotidiano e os reconstróem de acordo com seus processos interacionais.

Acrescentando à discussão, Ramos (2012, p. 22) que pontua que,

[...] as ações interativas das quais a criança participa viabilizam oportunidades de estabelecimento de formas de relação com o outro, de experimentações e de usos de seus recursos para se comunicar com o parceiro, do exercício de escolhas e de (re) criação, de ampliação da percepção de si e sobre o outro e a evolução de seu pensamento.

Desta forma, concebemos as crianças enquanto cidadãos e sujeitos ativos que se desenvolvem e interagem com o mundo a partir de muitas experiências, dentre elas a brincadeira, a partir de seu direito de vivenciar as suas infâncias distintas (Oliveira, 2010). Para tanto, a fim de favorecer o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, motor, social, afetivo e cultural das crianças, é necessário que elas sejam consideradas

como sujeitos de direitos, ativos e atores sociais, sendo-lhes possibilitadas múltiplas experiências em seus diversos e diferentes modos de vida.

Nessa direção, nos apoiamos nas palavras de Larrosa (2002, p. 21) ao destacar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo o próprio autor, a palavra experiência é oriunda do latim *experiri*, que tem por significado provar (experimental), enfim, ser sujeito da experiência.

Por isso, evidenciamos o protagonismo infantil, ou seja, a ação das crianças em diversas formas de interação com o ambiente, outras crianças e adultos, para que, de fato, possam vivenciar muitas experiências em suas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos, por ora, essa discussão - a qual teve o intuito de trazer uma reflexão e firmar um diálogo a respeito das crianças, suas infâncias e o protagonismo infantil sob a perspectiva da Sociologia da Infância, visto que trata-se de uma importante e potente discussão.

Por isso, aspiramos promover significativas reflexões sobre as crianças e suas infâncias, evidenciando suas potencialidades sob este campo de estudo emergente, que não se esgota ou mesmo se limita apenas a este artigo, pois consiste em uma discussão para futuros e maiores diálogos com considerações pertinentes para o cenário infantil e o campo investigativo emergentes. Além disso, é sempre necessário olhar o mundo com os olhos de criança, contemplando as infâncias diversas com seus sujeitos únicos e individuais em suas múltiplas possibilidades de experiências a serem vivenciadas (Matisse, 1983).

Desse modo, ancorados nos fatores apresentados neste ensaio, e conforme Abramowicz (2011, p. 21), "não é fácil ser contemporâneo, e nós queremos sê-lo quando pesquisamos as crianças [...] a partir de sua própria voz". E para isso, acreditamos que "buscar formas 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", conforme Cruz (2008, p. 13).

Como exposto, ao longo da história, o reconhecimento das interações e do protagonismo infantil foi se consolidando, a partir dos estudos que evidenciaram as crianças como seres sociais, ativos e detentores de direitos. Assim, os fatores apresentados neste trabalho são considerações pontuais diante da emergente contemporaneidade, visando possíveis reflexões para o constante aprimoramento dos olhares sobre as crianças, suas infâncias e suas interações enquanto protagonistas, bem como para que seus direitos sejam reconhecidos e garantidos nos espaços sociais e além deles.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s. n.], 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

BELLONI, Maria Luisa. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica-CEB, dez. 2010.

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.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATISSE, Henri. Com olhos de criança. **Revista Arte em São Paulo**, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: KRAMER, Sonia. **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.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais [recurso eletrônico]**... [S. l.]: ANPED, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Ed. Bezerra, 1997.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paideia**, n. 17(38), 2007.

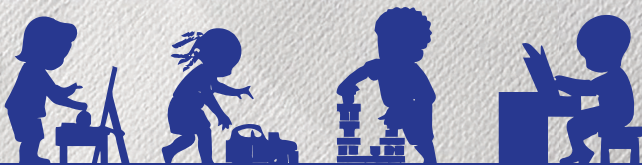
RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

Capítulo 2



A ARTE COMO ATIVIDADE LÚDICA E FACILITADORA PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Ana Paula Vaz Brum

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a arte como atividade lúdica e linguagem facilitadora para a promoção da inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional, além de contribuir para o avanço de seu desenvolvimento social, intelectual e físico. Nesse sentido, é direito da criança e de sua família ter acesso a uma escolarização de qualidade, respeitando e valorizando as especificidades de cada um, promovendo experiências e adquirindo novos saberes. Isso não apenas corrobora com a integração, mas também com a inclusão de todos os alunos matriculados na escola. Assim,

[..] cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e

de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1989, Art. 2).

A criança possui o brincar como atividade principal, meio de expressão e forma de apropriar-se de novos conhecimentos. Dessa forma, o lúdico, como ferramenta pedagógica, possibilita na educação infantil ações acolhedoras, olhar atento às particularidades da infância, trazendo o concreto para as atividades, com o desenvolvimento de aspectos importantes, como criatividade, imaginação e vocabulário, impulsionando capacidades e habilidades, desenvolvendo-se coletivamente. Por isso,

[...] a imaginação criadora permite à mente infantil percorrer caminhos que conduzem a outros tempos e espaços. Dinâmica da sensibilidade que permite descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido (Richter, 2014, p. 197).

Na ludicidade, a arte (música, dança, pinturas, desenhos, narrativas) desempenha um papel importante na educação, favorecendo o desenvolvimento pleno da criança. Através dela, é possível estimular a sensibilidade ao mundo e às diferenças presentes nele, além de favorecer a comunicação, permitindo à criança expressar seu interior e suas intenções. Portanto, a arte desenvolve a capacidade de resolução de problemas com autonomia, gerando diversas possibilidades e caminhos para alcançar seus objetivos, destacando a individualidade de forma natural e expressiva.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação das crianças com deficiência passou por diversas alterações. Inicialmente, entendia-se que deveria ser realizada no âmbito familiar, sem a socialização com outras crianças e adultos, o que resultava na exclusão do convívio social. Em outro momento, surgiu a ideia de segregação, permitindo que as crianças convivessem apenas entre seus pares. Atualmente, busca-se a inclusão, com a ocupação de todos os espaços e o exercício do direito cidadão de existir e ter voz própria.

Ao longo da história, o indivíduo com deficiência foi visto sob diferentes concepções, como um empecilho, maldição, castigo e até como divindade em algumas culturas. Na antiguidade, dependendo da sociedade, era permitido o infanticídio de diversas formas. Após a influência da doutrina cristã, em alguma medida, a prática de abandono passou a ser condenada. Com o passar dos séculos, a deficiência tornou-se um problema médico, necessitando de tratamento.

Ao ingressarem nas instituições de ensino, as práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil eram planejadas tendo como o foco questões orgânicas, com base no falso conceito de homogeneidade, sem olhar para as especificidades das crianças com deficiência. Assim,

[...] as práticas pedagógicas, os planejamentos e avaliações focavam, sobretudo, aspectos orgânicos, tendo como medida o desenvolvimento homogêneo da turma e não o estudante nas suas especificidades (Avila, 2015, *apud* Oliveira, 2017, p. 67).

A partir do movimento de inclusão social, buscou-se a equidade, a diversidade e o respeito e valorização das diferenças nos espaços escolares, promovendo não apenas a integração, mas a inclusão de todos, com objetivos de desenvolvimento e aprendizado. Nos dias de hoje, essa inclusão é vista como uma atribuição e responsabilidade tanto da

família quanto do Estado, com direitos assegurados e pertencimento nas diversas esferas da sociedade.

A inclusão é um aspecto fundamental para o Estado democrático e, dessa forma, a reorganização do sistema escolar é extremamente necessária para que haja educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações. Por esse motivo, a criança com deficiência, por muitas vezes na história, foi alvo de preconceitos quanto à sua capacidade de adquirir conhecimentos, o que contribui, consequentemente, para a estagnação do seu desenvolvimento e da aprendizagem. Diante do exposto,

[...] acreditamos que todo o processo histórico corrobora ao revelar que a pessoa com deficiência, em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos da própria deficiência passou a ser alvo da construção de um sujeito com poucas perspectivas educacionais, colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de “normalidade” social (Pletsch, 2012, 2014; Glat; Pletsch, 2013, *apud* Oliveira, 2017, p. 68).

Portanto, destaca-se a importância do Planejamento Educacional Individual (PEI), voltado para as características particulares e necessidades das crianças, considerando que o processo de escolarização não pode ser uma ficção, mas um processo que promova inclusão e aprendizagem como uma via de mão dupla, que dialogue com os direitos e deveres da escola e as diferenças dos alunos incluídos. Com precisão, podemos afirmar que as pessoas não possuem as mesmas habilidades. Isso não quer dizer que, na ausência de algumas habilidades em detrimento de outras, a pessoa seja incompetente ou incapaz, mas sim que necessita de um olhar atento e especializado para suas particularidades. Para tanto,

[...] o PEI pode ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (Pletsch, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento pedagógico para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (Campos; Pletsch, 2014, *apud* Oliveira, 2017, p. 68).

É importante que a inclusão no sistema educacional comece na Educação Infantil, que representa o primeiro contato com a educação formal. Nesse ambiente, as crianças terão a oportunidade de conviver com outras, em um espaço privilegiado, coletivo, diverso e diferente, seja em relação a valores, crenças, limitações, potencialidades ou pessoas. Nesta fase, o brincar é a atividade principal, sendo um lócus natural para trabalhar as diferenças. Dessa forma, é possível adaptar as maneiras de incluir as crianças nas propostas pedagógicas, em vez de colocá-las como impedimento para a realização de tarefas, pois,

[...] o currículo na perspectiva da escola inclusiva, deve fazer sentido para todos os educandos, por meio de práticas curriculares que promovam sua permanência com garantia de qualidade e desenvolvimento, pois como nos aponta Vigotski (1989), a instituição escolar não só deve adaptar-se às deficiências desta criança, mas também lutar contra elas, superando-as (Oliveira, 2017, p. 69).

O professor tem a possibilidade de estabelecer um elo de confiança e afetividade com a criança, desenvolvendo diversas formas de comunicação. A deficiência presente não pode ser uma barreira intransponível, mas sim uma oportunidade para criar novas possibilidades de atuação pedagógica, além de promover o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento. O brincar e as artes, de maneira geral, ocupam espaços privilegiados na educação das crianças,

tanto nos processos inclusivos quanto como facilitadores da aprendizagem e da socialização. Brasil, (1998, v. 2, p. 23), ilustra que,

[...] 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.

Dessa forma, o professor que planeja práticas pedagógicas valorizando o brincar e as artes oportuniza diversas formas de expressão e aquisição de novos saberes, promovendo as relações e os papéis sociais. Ao incluir a criança com deficiência, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades, o professor favorece sua participação plena nos processos de aprendizagem coletivos. Nesse viés,

a individualização com o foco nas especificidades do estudante com deficiência, não está em particularizar as atividades pedagógicas, isolando o mesmo na sala de aula e sim, em promover ações pedagógicas objetivando a aprendizagem de todo grupo [...] (Oliveira, 2017, p. 70).

Desse modo, a inclusão tem como objetivo o atendimento especializado articulado com o ensino regular ao longo de todo o processo de escolarização, buscando identificar e elaborar estratégias que eliminem barreiras de socialização e aprendizado. Esse processo deve iniciar na educação infantil, etapa fundamental para estabelecer a base de comunicação, funções sociais e físicas necessárias ao amplo desenvolvimento e à construção da identidade, com vistas à autonomia tanto dentro quanto fora da escola e, mais uma vez,

[...] o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2007, v. 6).

POLÍTICAS SOBRE INCLUSÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, apresenta direitos fundamentais, como: à saúde, liberdade, educação, proteção, moradia, entre outros. No que se refere à educação, o ECA visa o desenvolvimento e o preparo para a participação ativa na sociedade, garantindo à criança o protagonismo, com acesso que assegure aprendizado e permanência. Responsabiliza, assim, o Estado e os responsáveis pela qualidade e pelo acompanhamento da educação:

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Direito de ser respeitado por seus educadores;

III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 2022, art. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 29, inclui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover 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. 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 (Brasil, 2006, p. 5) que, sublinha que.

[...] 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. 5).

Mediante os direitos e deveres estabelecidos nas Políticas Públicas da Educação Infantil, as especificidades da criança e a inclusão começam a ser compreendidas com a devida importância, pois,

a escola precisa de um currículo acessível a todos os estudantes. Para isso, considerar singularidades, considerando tanto aspectos individuais na socialização do ensino e desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais especiais, no caso do público-alvo deste documento, os que apresentam especificidades na dimensão cognitiva. Ou seja, o currículo deve corresponder às peculiaridades dos estudantes (González, 2002, *apud* Oliveira, 2017, p. 83-84).

Desta forma, começou-se a discutir a educação de crianças com deficiências, buscando garantir o acesso, a permanência e os recursos necessários para melhor atendê-las, assegurando o direito conquistado. Marca importante, pois,

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2007, v. 1).

A denominada Educação Especial é entendida como um modelo educacional que visa o desenvolvimento moral, social, físico, intelectual e sensorial de alunos com deficiências, por meio da integração e inclusão nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais, com serviços abrangentes, garantindo o direito de acesso, permanência e progressão na escolarização. Assim,

[...] por educação especial, modalidade de educação escolar conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24,§1º entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001, p. 27-28).

O público-alvo da educação especial é o aluno com deficiência, que apresenta impedimentos a longo prazo de natureza física, mental ou sensorial, necessitando de atendimento especializado para o pleno exercício da cidadania. Portanto, por meio da educação especial, busca-se a inclusão dessas crianças no processo educacional, com o objetivo de promover estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais, como transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, deficiências mentais, auditivas, visuais, entre outras:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, v. 4).

Outro ponto essencial garantido pela legislação é o acompanhamento do professor de apoio, que auxilia a criança com deficiência durante todo o percurso escolar, tanto na sala de aula comum quanto nas salas de recursos multifuncionais. Esse apoio visa atender às demandas exigidas pelas necessidades educacionais especiais, permitindo o cuidado, o progresso e a participação da criança em todas as atividades, sendo que,

[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2007, v. 6).

Portanto, a educação especial exige a qualificação do professor, com conhecimento específico sobre as áreas, habilidades e dificuldades de cada tipo de deficiência, para garantir uma atuação docente eficaz e a efetivação da inclusão. Para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2007, v. 6).

LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O lúdico está vinculado à forma como as crianças lidam com o mundo que as cerca, expressando-se por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades artísticas. Através dessas atividades, elas assimilam novos saberes a partir de sua própria realidade, projetando suas ações e interferências. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas a esse entendimento, pois, quando o indivíduo se encontra no ambiente escolar, não se desvincula da ludicidade presente em outros meios sociais. Dessa forma, “[...] o brincar é celebrado como um meio para aprender [...]” (Cintra *et al.*, 2020, p. 9).

De fato, o ser humano aprende e compreende de maneira mais eficiente quando se depara com a prática. Assim, as crianças necessitam desse contato com o ambiente e com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, a ludicidade se torna uma ferramenta fundamental para fazer a ponte entre o abstrato e o concreto, resultando em um ensino e aprendizagem prazerosos e potencializados. Afirma-se portanto, que,

[...] a criança aprende na ação; por meio da experimentação ativa é que ela aprende conceitos, constrói ideias, levanta hipóteses, num contexto social em que o adulto reconhece que brincar é a atividade natural da criança e que melhor corresponde à sua forma de aprender (Cintra *et al.*, 2020, p. 9).

A experiência no ambiente escolar deve ocorrer por meio do exercício da liberdade e autonomia, aliadas à intencionalidade pedagógica, em um equilíbrio constante. O professor, então, deve buscar um leque de possibilidades para viabilizar ao máximo a prática docente lúdica, rompendo com a ideia de que a ludicidade se restringe apenas a jogos, brinquedos e brincadeiras. É necessário ir além da etimologia da palavra, apropriando-se das diversas linguagens da arte em sua forma abrangente, como música, dança, teatro e artes visuais.

Portanto, ressalta-se a importância de que o lúdico seja um processo contínuo, vinculado ao desenvolvimento das atividades, sem separar o tempo de uma coisa e de outra. “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto [...], mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, prever nem predizer” (Larrosa, 2002, p. 28).

Durante os momentos em que a ludicidade está presente, os horizontes são expandidos, e as crianças se tornam o que desejam, por meio da imaginação e criatividade. Não existem limitações, mesmo que a realidade imposta pelas deficiências de algumas crianças ofereça desafios. Nesses momentos lúdicos, muitas vezes acolhedores, a socialização acontece de maneira natural entre as crianças, demonstrando que elas são mais semelhantes do que imaginam. Dessa forma, a,

[...] ludicidade promove momentos em que a criança tem a oportunidade de acesso à diversidade cultural que a rodeia, permite que ela se relacione com seus colegas e possibilita a troca de experiências. Desse modo, as atividades lúdicas contribuem na constituição da criança tanto no aspecto afetivo quanto cognitivo, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores e introduzindo ao meio coletivo (Veiga, 2018, p. 17).

Segundo Vygotsky (2010), ao estudar o ser humano em diversos aspectos, ele propôs uma psicologia que englobasse os elementos biológicos, sociais, históricos e culturais, reconhecendo seus processos de constante transformação. Nesse contexto, no viés social, Vygotsky argumenta que o ser humano se constitui por meio das relações sociais, sendo transformado e ao mesmo tempo transformador dessas relações.

Assim, a criança que convive com a pluralidade em seu meio escolar e social é constantemente desafiada a resolver conflitos, por meio de abordagens de conhecimentos e habilidades diferentes das que

ela própria possui. Isso a faz aprender a pensar e agir sobre as diferenças, relacionando-se com o diverso de forma natural e democrática. O processo de inclusão, portanto, configura-se como um aprendizado social e cultural.

Vygotsky (2010), construiu diversos conceitos para o entendimento da aprendizagem humana como signos, instrumentos, mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da linguagem e relações sociais. [...] a importância que o meio onde o sujeito está inserido exerce em seu desenvolvimento e sua identidade, bem como as pessoas com que ela socializa (Veiga, 2018, p. 22-23).

Mediante essa constante construção e transformação por intermédio das relações sociais, a arte e as brincadeiras no ambiente escolar também se modificam, sofrendo alterações conforme a cultura, o local e o contexto da criança inserida. Esse processo promove a troca de experiências válidas para a construção da identidade e a compreensão da sociedade. A importância do professor nesse cenário é fundamental, pois sua atuação nos diferentes contextos proporciona os instrumentos que despertam o aprendizado. Isso ocorre porque a criança aprende por meio da mediação e das experiências vividas, tanto no passado quanto no presente.

A partir do conceito de Vygotsky de que se aprende por meio das relações sociais observa-se a importância do professor na aprendizagem da criança, viabilizando momentos de conhecimentos e proporcionando instrumentos para que seja mediado o que a criança já sabe com o que ela potencialmente poderá aprender (Veiga, 2018, p. 24).

O trabalho pedagógico com a ludicidade e as várias linguagens da arte, com o objetivo de incluir todas as crianças, envolve diversos

momentos, como a escolha livre da criança, a manipulação de diversos objetos para a aquisição e compreensão de significados e funcionalidades, a construção de situações e a exploração de ambientes não conhecidos, motivando a fantasia, a imaginação e a imitação. Por fim, promove-se o rompimento das barreiras atitudinais e arquitetônicas, facilitando a participação da criança com deficiência e promovendo um sentimento de autoconfiança e pertencimento.

Ludicidade são atividades livres em que a criança tem a possibilidade de escolher o que ela deseja fazer. A ludicidade não abrange apenas jogos e brincadeiras, mas atividades que sejam do interesse das crianças, ainda que nem sempre gratificantes, que envolvem a fantasia e a imaginação. O brincar é uma das formas que as crianças utilizam para conhecer e descobrir o mundo à sua volta (Veiga, 2018, p. 29).

Por outro lado, é também por meio das atividades artísticas que ocorre a comunicação e interação entre os indivíduos, permitindo o compartilhamento dos saberes do mundo que se agregam a esse momento. A arte e a ludicidade, portanto, devem caminhar de mãos dadas.

Por isso, a expressividade e a interação permitidas pela arte são fundamentais na inclusão da criança deficiente, pois se trata da construção de uma ponte que o permita ultrapassar o mal do estigma social e atravessar suas dificuldades, que jamais devem ser tratadas como impossibilidades. (Martins; Oliveira, 2017, p. 4).

Nos momentos artísticos, as crianças não desenvolvem apenas a capacidade de se expressar, mas também aspectos afetivos, intelectuais e perceptivos. Essa atividade se torna extremamente rica, promovendo o amadurecimento e o desenvolvimento de pensamentos, sentimentos e senso crítico, ao trabalhar simultaneamente a razão e a emoção, os sentidos e os significados.

O professor deve compreender que, ao entrar em contato com o mundo sensível, o indivíduo tem uma participação ativa nesse processo, agindo sobre ele. Portanto, o educador precisa propor desafios além do que é familiar para as crianças, possibilitando a construção de significados nesse processo de ensino e aprendizagem. “[...] o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno” (Santos; Costa, 2016, p. 4).

O professor, como mediador, ao planejar, organizar o espaço e utilizar estratégias adequadas e necessárias para o aprendizado, deve inserir a ludicidade e a arte não como recompensa aos alunos bem-comportados, mas como um procedimento pedagógico que permeia toda a ação educativa para a construção de saberes. Esses procedimentos devem ter objetivos e planejamento alinhados às necessidades das crianças, sem separar a hora de brincar da hora de estudar. O professor lúdico é assim; ele não está lúdico apenas em determinados momentos, mas promove uma aprendizagem participativa, relevante e interessante, por meio das curiosidades e descobertas, levando à superação das dificuldades e à aquisição de novas habilidades. “Assim, o educador deve agir no Centro Educacional Infantil como um mediador, propiciando à criança a oportunidade de se expressar, no objetivo da busca de respostas aos questionamentos levantados” (Proença, 2011, p. 87).

ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA LÚDICA E INCLUSIVA

A arte abrange diversos meios de expressão, como música, dança, teatro e artes visuais, entre outros. Muitas vezes, tem a função de comunicar e expressar o que não é possível através de palavras. Logo, o professor deve se atentar a esses momentos, pois, por meio deles, há

uma maior compreensão do indivíduo que está em processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, “As artes comunicam o que há de humano em cada um de nós. Elas despertam a aprendizagem porque tocam o verdadeiro ser interior [...]” (Spodek; Saracho, 1998, p. 352).

A arte possibilita a busca por diversos meios de soluções para problemas, assim como a maneira de lidar com situações de formas diferentes em busca de uma melhor escolha. Por diversas vezes, a arte favorece o desenvolvimento criativo do indivíduo, logo, “[...] a música, o movimento e a arte podem servir como veículos para a expressão criativa e promover a individualidade e a criatividade” (Spodek; Saracho, 1998, p. 352). Portanto, a arte permite a participação no processo educativo, onde há a necessidade da interação do indivíduo. “Experimentar o mundo em seu estado real é uma parte importante do processo criativo” (Spodek; Saracho, 1998, p. 354).

O ambiente escolar que utiliza a ludicidade por meio da arte proporciona o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, promovendo a leitura do mundo e suas singularidades. Dessa forma, quando nos referimos à inclusão, as diferenças podem ser trabalhadas, permitindo que sejam compartilhadas e vivenciadas entre os indivíduos.

A arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de utilizar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspectos vitais que, muitas vezes, requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares. [...] As artes expressam uma forma de conhecer o mundo que é pessoal, mas que pode ser compartilhada com os outros (Spodek; Saracho, 1998, p. 352).

O processo de desenvolvimento infantil, por meio das múltiplas linguagens artísticas, permite que a criança potencialize tanto o desenvolvimento físico quanto o intelectual, não apenas alterando a forma como vê o mundo, mas também sua participação nele. Ao falarmos de

inclusão através das artes, podemos ressaltar que “[...] as crianças devem ter oportunidades de usar livremente a sua imaginação, e os produtos do pensamento criativo devem ser aceitos e valorizados. Elas devem se sentir aceitas, em um clima no qual sejam vistas como indivíduos competentes, importantes e válidos” (Spodek; Saracho, 1998, p. 353). Logo, esses momentos no ambiente escolar podem promover a expressão criativa de forma inclusiva.

Vigotski (2010, p. 352) descreve que, "aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o material mais nobre para a elaboração estética."

Quando se pensa na arte como ferramenta transformadora, ela não se limita apenas ao ambiente escolar, como promotora da construção do conhecimento, mas também é capaz de ocasionar mudanças significativas na sociedade. A arte tem o poder de questionar, provocar reflexões e despertar consciências, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e engajados na transformação social, e,

[...] o contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivência, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade (Santos; Costa, 2016, p. 4).

INQUÉRITO PARA PROFESSORES DO BRASIL QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POSSUEM CRIANÇAS INCLUSAS

Este questionário é um recorte da investigação realizada no Pós-doutorado em Educação, na área de Psicologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulada "A prática docente na efetivação da inclusão escolar: as contribuições da ludicidade no ensino e aprendizagem das crianças com Síndrome de Down na educação infantil". O objetivo foi recolher dados sobre a educação de crianças com necessidades educacionais específicas em Portugal e no Brasil. Para isso, utilizou-se a Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES).

O inquérito refere-se ao autoconceito de 21 professores da educação infantil das redes pública e particular, que atendem crianças inclusas no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. As respostas variam de 1 a 6, de acordo com o grau de concordância com cada afirmação, sendo 1 "Discordo totalmente" e 6 "Concordo totalmente", conforme a escala. Foram selecionadas perguntas e afirmações com ênfase nas questões pertinentes ao problema de pesquisa: investigar a importância da arte como ferramenta pedagógica lúdica na inclusão e na aprendizagem.

O questionário foi estruturado com opções de resposta da seguinte forma: "Discordo totalmente", "Discordo bastante", "Discordo mais do que concordo", "Concordo mais do que discordo", "Concordo bastante" e "Concordo totalmente". A primeira pergunta selecionada, "Trabalha o processo de inclusão com atividades lúdicas?", obteve os seguintes resultados: 50% dos participantes responderam "Concordo bastante", 25% "Concordo mais do que discordo", 20% "Concordo totalmente" e 5% "Discordo mais do que concordo".

TABELA 01

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Trabalha o processo de inclusão com atividades lúdicas?	50%	25%	20%	5%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A segunda questão selecionada foi a seguinte afirmação: "Estou confiante na minha capacidade para levar as crianças a trabalharem em conjunto de forma inclusiva e lúdica." Os resultados foram os seguintes: 60% dos participantes responderam "Concordo bastante", 20% "Concordo mais do que discordo", 10% "Concordo totalmente" e 10% "Discordo mais do que concordo".

TABELA 02

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Estou confiante na minha capacidade para levar as crianças a trabalharem em conjunto de forma inclusiva e lúdica	60%	10%	20%	10%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O terceiro tema apresenta a afirmação: "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, atividades lúdicas, atividades artísticas, tecnologias adaptadas, currículo adaptado, suplementação curricular etc.)." Os resultados foram os seguintes: 45% dos participantes responderam "Concordo bastante", 35% "Concordo mais do que discordo", 10% "Concordo totalmente" e 10% "Discordo bastante".

TABELA 03

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Eu sou capaz de usar uma variedade de estratégias de avaliação, facilitadora da inclusão das crianças	45%	35%	10%	10%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A quarta questão selecionada afirma: "Diálogo abertamente com as crianças". Os resultados foram os seguintes: 60% dos participantes responderam "Concordo bastante" e 40% "Concordo totalmente".

TABELA 04

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Diálogo abertamente com as crianças	60%	0%	40%	0%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O quinto tema selecionado afirma: "Todas as crianças têm direito à educação individualizada de acordo com as necessidades educativas específicas que possuam." Os resultados foram os seguintes: 55% dos participantes responderam "Concordo totalmente", 30% "Concordo bastante", 10% "Concordo mais do que discordo" e 5% "Discordo mais do que concordo".

TABELA 05

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Todas as crianças têm direito à educação individualizada de acordo com as necessidades educativas específicas que possua	55%	10%	30%	5%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O sexto aspecto selecionado afirma: "As crianças com necessidades educativas específicas não aprendem." Os resultados foram os seguintes: 80% dos participantes responderam "Discordo totalmente" e 20% "Discordo bastante".

TABELA 06

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
As crianças com necessidades educativas específicas não aprendem	20%	0%	0%	80%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A sétima pergunta selecionada questiona: "Tem conhecimento das políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da inclusão?". Os resultados foram os seguintes: 45% responderam "conheço bastante", 40% "conheço mais do que desconheço", 10% "desconheço mais do que conheço" e 5% "conheço totalmente".

TABELA 07

QUESTÃO	Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação infantil e possuem crianças inclusas.			
	Concordo bastante	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente	Discordo mais do que concordo
Tem conhecimento das políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da inclusão?	45%	40%	10%	5%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos legais asseguram o direito das crianças ao brincar, ao lazer, à cultura e à inclusão no meio educacional, promovendo uma educação com equidade e inclusão, com um olhar atento e especializado para suas particularidades. Desde o nascimento, a criança tem contato com as práticas culturais, construindo significados sobre o mundo. Através da arte, essa visão pode ser aprofundada de forma prazerosa, desenvolvendo o senso crítico, os pensamentos e os sentimentos.

Nos momentos lúdicos e nas relações estabelecidas nos espaços escolares entre os educandos e todos os atores da instituição escolar, devemos promover a convivência respeitosa e a valorização das diferenças, que são, em alguma medida, o reflexo da realidade social diversa em que vivemos. Somos sujeitos singulares, diferentes, como diria Vygotsky: sujeitos históricos e culturais. É nessa relação que nos tornamos humanos; ao conviver com outros humanos, nos processos socializadores, mediados pela cultura e retroalimentados por ela, enriquecendo os processos formativos e as práticas educativas, valorizando as diferenças e atuando na zona de desenvolvimento proximal.

Portanto, o professor da educação infantil, ao inserir em sua prática educacional a arte e a ludicidade, promove a inclusão de diversas formas, quando permite que a criança se expresse livremente, coloque em ação suas ideias e exponha seu interior. Dessa forma, a criança desenvolve compreensão, leitura e releitura sobre o mundo ao seu redor, promovendo vivências pedagógicas coletivas que valorizam a condição única de cada indivíduo, resultando na iniciativa de buscar se aproximar e desenvolver as potencialidades de cada criança.

A arte, como ferramenta pedagógica e inclusiva, evidencia a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, que cria, vivencia e experimenta oportunidades para a construção e desconstrução de saberes, sendo desafiada e desafiando a si mesma a pensar e resolver situações-problema. É por meio das atividades artísticas que ocorre a construção do sujeito criador, que imagina e desenvolve a capacidade de fantasiar — uma ação própria do ser criança — transformando a realidade e agindo sobre ela, identificando papéis sociais, expressando ações, sentimentos e imaginando.

As atividades que utilizam as múltiplas linguagens da arte são facilitadoras do desenvolvimento e do processo inclusivo de crianças com deficiência, colaborando para a prática do professor ao gerar experiências e novas possibilidades de aprendizagem. Elas constroem relações com outros indivíduos por meio de brincadeiras, desenhos, danças, cantos, dramatização, imitação, imaginação, e, assim, contribuem para a construção da identidade e da comunicação da criança com o mundo.

Precisamos entender e valorizar a ludicidade e as artes no processo de educação e inclusão, pois há séculos já se discute e comprova a relevância dessas abordagens. Não é um discurso novo; muitas pesquisas corroboram para o lugar de destaque

que essas práticas merecem. Contudo, ainda existem aqueles que acreditam que se trata apenas de passatempos, atividades vazias para ocupar os últimos minutos da aula... um grande engano!

Embora a pesquisa revele aspectos positivos e os professores participantes da pesquisa concordam com a importância do trabalho pedagógico lúdico e artístico no processo de ensino e aprendizagem com crianças incluídas, nos provoca aprofundar mais as questões abordadas em um segundo momento. Discutir controvérsias em relação ao conhecimento dos professores e as políticas públicas para a inclusão, assim como indagar até que ponto estamos disponíveis para ouvir a voz das crianças com deficiência e promover o diálogo democrático entre todos os envolvidos no processo inclusivo, professores e alunos, gestores e família?

Fundamentar práticas educativas e processos inclusivos cada vez mais democráticos, alicerçados na aplicação efetiva das políticas públicas e dos direitos à educação equitativa e de qualidade para além dos discursos politicamente corretos, mas que na realidade escolar pouco avançam, a ponto de desconstruir as barreiras invisíveis que são o preconceito e, as barreiras visíveis, que são arquitetônicas e de acessibilidade presentes insistentemente na sociedade.

Muitos avanços aconteceram nas últimas décadas, muito precisamos avançar ainda, as transformações sociais e culturais necessárias para a escola conviver com a diferença estão em processo. Vivemos muitos séculos de exclusão e obscurantismo para algumas décadas de inclusão.

Desde a Declaração de Salamanca, a Declaração Universal dos Direitos Humanos entre outros importantes documentos trazer à tona a discussão sobre a inclusão de pessoas com defi-

ciência na educação regular como direito assegurado e espaço devido na sociedade, despertou polêmicas por um lado, indignação de alguns, mas também lutas por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, gerou desafios às práticas educativas e diferenças, mas também avanços inegáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas.** Brasília, DF, : Senado Federal, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEF, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de *et al.* **Cadernos de Complementação Pedagógica: Educação Infantil.** Gerência de Currículo e Avaliação | 2020. [S. l.]: SOMOS Educação, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares, CARVALHO, Erenice Natália Soares de (Org.). **Documento norteador:** educação e ação pedagógica. Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae/ Federação Nacional das Apaes.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 ago 2024.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de *et al.* **A Educação do Olhar:** no ensino das artes. [S. l.]: Mediação, 2014. cap. 11, p. 182-198.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. Artes Expressivas para Crianças Pequenas. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos.** [S. l.]: Artmed, 1998. cap. 16, p. 351-359.

PROENÇA, Michele Alves Muller. **Ludicidade na Educação Infantil:** Relações na prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim- MS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

VEIGA, Eliane Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

VEIGA, F. H. *et al.* Representações dos professores acerca de si mesmos: adaptação portuguesa da escala “Teacher Self- concept Evaluation Scale”. *In: COLÓQUIO DA AFIRSE*, 14., 2006, Lisboa. **Actas do XIV Colóquio da AFIRSE: Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas.** [S. l.]: AFIRSE, 2006. p. 1131-1144.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Capítulo 3



A MERCANTILIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS E O USO DE CRIANÇAS EM ESTRATÉGIAS DE MARKETING NAS REDES SOCIAIS

Andressa Oliveira Portela

É mais fácil imaginar o fim do mundo
do que o fim do capitalismo – Mark Fisher

INTRODUÇÃO

O imediatismo do futuro e essa prospecção daquilo que virá se tornam cada vez mais latentes. Assim, a noção de "por vir" ou de tábula rasa, conceitos apresentados por Airès (1981) em *História Social da Criança e da Família*, são dimensionados a um novo contexto: as redes sociais. A ideia de que o adulto é o detentor do conhecimento e da punição não mudou, apenas ganhou novos espaços. Dessa forma, o contexto adultocêntrico, em que as infâncias são moldadas por esse olhar voltado para um futuro idealizado, ainda existe o controle – seja dos pais, das visualizações, dos comentários ou das curtidas. E esse controle não é sinônimo de proteção; ao contrário, há uma exposição desmedida, visto a vastidão desse espaço, principalmente no TikTok. Vídeos curtos, que se tornam virais em poucos segundos ou minutos, registram infâncias que saem do núcleo privado e familiar para se expor ao

mundo, como se aquele indivíduo pertencesse ao público. Assim, são gravados os primeiros passos, as falas, os sorrisos, as quedas, o sono, o banho – tudo em poucos segundos, que podem ou não se tornar virais.

Para pensar na contramão dessa lógica de mercantilização e exposição das infâncias, autores como Ailton Moreli (2005), Silvia Fávero Arend (2011) e Humberto Miranda (2015) discutem e reforçam a importância de se considerar as infâncias a partir de estudos que priorizem identificar as identidades e subjetividades desses sujeitos, a partir de um lugar que mobilize e respeite os direitos e a humanidade dessas crianças. Dessa forma, esses olhares embasaram as discussões e reflexões dentro deste artigo.

Portanto, a ideia de que a criança é uma folha em branco que precisa ser preenchida e formatada ganha espaço antes mesmo do nascimento, posto que elas se tornam crianças-fantoches, cujas falas são interpretadas por adultos, desejos expressos por eles também, redes sociais e contas criadas como se aquele sujeito (ainda não nascido) pudesse interagir com outras pessoas, sendo exposto ao mundo como uma construção de seus pais ou responsáveis. No contexto das redes sociais, essas crianças estão expostas em um espaço onde os limites entre pessoas-máquinas e pessoas-ódios são constantemente transpostos. Então, surge a questão: quais são os limites da visibilidade, exposição e proteção? Até que ponto os adultos, pais ou responsáveis têm o direito de decidir sobre o conteúdo a ser postado é de que maneira isso é feito? O Estado possui algum poder de intervenção nesse processo? Quais serão as consequências desse futuro, onde a infância é definida e moldada por escolhas feitas antes mesmo do nascimento e continuamente ao longo da vida?

Assim, este estudo, em linhas gerais, visa abordar a mercantilização das infâncias e o uso das crianças em estratégias de marketing nas mídias sociais, com foco no TikTok, discutindo as consequências dessa

exposição, especialmente em relação ao futuro, se é que ele existirá. Como afirma Badiou, citado por Fisher (2020, p.14), “tudo se transforma em valor monetário”; nesse contexto, as crianças tornam-se esse valor. A emergência de um estado brutal de coisas, profundamente desigual, onde toda a existência é avaliada unicamente em termos financeiros, estabelece um cenário no qual tudo tem seu valor e preço. Nesse processo, tudo passa por uma metamorfose de coisificação, sendo eventualmente descartado. Essa constante transformação e a sensação de que tudo se torna sem valor (socialmente falando) e inútil aproximam-se do conceito de “modernidade líquida” de Zygmunt Bauman, em que as relações e os interesses humanos se configuram cada vez de maneira mais fluida, flexível e descartável. Nessa lógica, os interesses e desejos mudam em questão de segundos, e o que viralizou ontem já não faz mais sentido no presente. Trata-se de um estado contínuo de busca incessante pelo novo. A modernidade líquida, portanto, se caracteriza pela incerteza e pela ausência de estabilidade, onde tudo se perde facilmente, seja o interesse ou os desejos.

Posto o instante de tudo e a liquidez das relações, quais formações ou concepções de infância estão emergindo na sociedade? Quais são as crianças das redes sociais e além delas? Esses questionamentos tornam-se cada vez mais presentes, uma vez que as crianças existem em todas as dimensões espaciais. Parte-se do pressuposto de que elas são participantes na sociedade, embora, muitas vezes, dominadas pelo adultocentrismo e pela manipulação/controle da figura do adulto ou de seus responsáveis legais. Diante do exposto, este artigo se propõe a refletir sobre essas questões à luz da visão de Mark Fisher, que analisa um futuro em ruínas, com o auxílio de pensadores que abordam as questões que tangem a infância, como uma maneira de entender o impacto dessa nova configuração social nas crianças e suas vivências.

Destaca-se que, embora este artigo aborda questões relacionadas à exposição de crianças e suas infâncias no TikTok, é fundamental esclarecer que, em nenhum momento, se pretende divulgar imagens ou perfis específicos. Pelo contrário, a análise se concentrará em relatos, bem como em trechos de comentários ou falas, sempre com o cuidado de evitar qualquer exposição não consentida. Dessa forma, busca-se não apenas respeitar, mas também preservar a privacidade das crianças envolvidas, seguindo princípios éticos que, portanto, rejeitam qualquer forma de exploração sem a devida autorização.

Além disso, é importante frisar que o intuito deste artigo não é apenas culpabilizar os pais e responsáveis, mas sim refletir sobre os limites entre a exposição e a proteção das crianças. Também se busca compreender o fenômeno da mercantilização das infâncias e as dinâmicas das relações líquidas, conforme discutidas na teoria da modernidade líquida. Ao examinar essas questões, o artigo propõe um olhar crítico sobre o papel das mídias sociais na formação das identidades infantis e os desafios éticos que surgem nesse contexto.

AS MÍDIAS SOCIAIS COMO PLATAFORMA DE EXPOSIÇÃO INFANTIL

O modo de vida infantil vem apresentando características líquidas, ou seja, as relações aparentam certa vulnerabilidade e exposição, mesmo quando os sujeitos adultos ainda não admitem ou não consideram como tal. As infâncias não estão mais restritas ao espaço de construção tradicional; elas também são subjetivadas pelas mudanças históricas e institucionais que moldam toda a sociedade, incluindo os impactos tecnológicos. Compreender que o conceito de infância é uma construção social e histórica, que se modifica com o passar do tempo, é perceber que, cada vez mais, as crianças participam ativamente

dessa construção. Todos os acontecimentos e mudanças da sociedade também chegam até elas, refletindo diretamente em suas vivências e formas de se relacionar com o mundo.

Do mesmo modo, as crianças passam por todas as intercessões que existem em seu contexto, porém permeadas de silêncios e regimentos em determinadas circunstâncias. Os pais, seguidos pelas escolas e outras instituições, foram por muito tempo responsáveis por gerir e orientar essa infância, com o objetivo de moldá-la para um futuro promissor, sempre tentando mantê-las longe dos espaços públicos, numa tentativa de garantir sua segurança. Contudo, o que antes era um passatempo, como a gravação de vídeos da rotina em família, passou a integrar um âmbito profissional e monetário. Assim, os pais, influenciadores ou não, passaram a investir na prospecção de sucesso e lucro com vídeos que registram momentos da infância, como brincadeiras e interações familiares, em um constante estado de vigilância. No entanto, em um aspecto mais amplo, a vida privada da instituição familiar passou a ser de domínio público, desafiando os limites entre a intimidade e a exposição.

As culturas humanas produziram e prosseguiram produzindo significativas para cada uma das etapas da existência do homem. Regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais. Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela (Brancher; Oliveira; Nascimento, 2008, p. 9).

Posto isso, há uma normativa implícita na cultura contemporânea: a ascensão por meio das mídias, muitas vezes ultrapassando os limites das regras, do bom senso e do cuidado. Se em determinado momento da história a infância foi protegida devido à sua fragilidade

e vulnerabilidade, considerada pequena e até irracional, o adulto e a sociedade adultocêntrica perceberam a necessidade de cuidar e proteger. Como Levin (1997) destaca, “as crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos”. No entanto, surge uma situação controversa quando a criança é exposta — independentemente do conteúdo apresentado —, pois ela fica sujeita a sofrer violências, críticas e preconceitos. Nesse contexto, os responsáveis acabam sendo os agentes que promovem a espetacularização da criança. A popularização de vídeos e imagens de crianças compartilhadas pelos pais recebeu o nome de *sharenting*, um termo que expressa a prática de postar detalhes da vida infantil nas redes sociais, muitas vezes sem uma reflexão profunda sobre as consequências dessa exposição.

Vale frisar que sempre existiram exposições de imagens de crianças, contudo, essas exposições eram manifestadas principalmente em canais televisivos, propagandas, campanhas e meios similares. No entanto, na atualidade, isso ganhou um espaço e uma repercussão muito maiores.

Na empolgação, muitos pais acabam expondo demasiadamente os seus filhos, publicando milhares de fotos em redes sociais – até mesmo em contas públicas – e divulgando conteúdos íntimos e sensíveis. No afã de exibir momentos ternos e imagens engraçadas dos seus filhos, os pais exageram e não avaliam o grau de exposição das crianças e as consequências que podem advir dessa exibição (Ferreira, 2020, p. 169).

Dessa forma, uma profusão de vídeos de crianças ganhou espaço no TikTok, sejam de indivíduos anônimos ou de pessoas públicas. Esses vídeos e imagens oscilam entre as mais diversas etapas da infância, em termos de tempo, embora este estudo defenda a particularidade de cada criança e suas respectivas infâncias, que não podem ser generalizadas como uma única experiência. Nesse contexto, os pais influencia-

dores, especialmente, acabam por depositar em seus filhos(as) a aspiração de seguir a mesma carreira.

Algumas discussões propostas por Postman (1999) apontam que a televisão, com o auxílio de outras mídias, destrói os limites entre adultos e crianças, uma vez que ambos estão inseridos no mesmo contexto e suscetíveis às mesmas informações, ainda que com recepções e interpretações distintas. Para o autor, a ausência dessas demarcações contribui para o desaparecimento das singularidades das infâncias, representando um retrocesso histórico, semelhante ao período da Idade Média, quando as crianças eram vistas como mini adultos.

Na sociedade atual a criança está sendo educada para e pelo consumo, realmente sendo tratada e vista como um adulto em miniatura e como consumidora em potencial. Não ficando distantes das influências das imagens que aparecem na mídia e sofrem suas repercussões buscando se identificar com as imagens transmitidas, sendo nas roupas, maquiagem, modo de falar, andar, se portar. Todos esses meios promovem a adultização das crianças e da infância (Berleze; Kunz; Neu, 2015, p. 5).

Vale frisar ainda que o contexto contemporâneo, numa perspectiva de sociedade ocidental, leva a repensar as diferentes infâncias. Após longos anos, as certezas que fundamentam uma visão generalista e desenvolvimentista sobre as crianças começam a ser questionadas, já não sendo mais suficientes para abarcar a complexidade das diversas infâncias inseridas em variados contextos sociais. Em outras palavras, as infâncias (embora ainda o sejam) não devem ser entendidas e percebidas a partir de uma visão adultocêntrica, que fixou e defende uma maneira única de compreender as crianças, ignorando as diversidades, sejam de contextos, culturas, crenças e outros. Isso inclui também as crianças e infâncias que não são representadas ou visíveis nas redes sociais, já que o nicho desse espaço tem seus próprios padrões, os quais, por sua vez, agregam questões de desigualdades sociais.

CONSEQUÊNCIAS DA EXPOSIÇÃO INFANTIL NO TIKTOK

A contemporaneidade, no que diz respeito à disposição dos espaços (e para além dos espaços geográficos), sejam públicos ou privados, não é pensada para as crianças nem pelas crianças. Os mercados, a dinâmica de altura e acesso aos locais, o trânsito e os espaços de lazer são sempre projetados pelos adultos e para eles. Não seria diferente no aspecto das redes sociais, em que o próprio termo de serviço da plataforma enfatiza que, se o usuário tiver mais de 16 anos, mas menos de 18 anos, só poderá usar e registrar uma conta mediante a assistência de seus pais ou responsáveis legais. Caso tenha mais de 13 anos, mas menos de 16 anos, poderá usar e registrar uma conta somente com a representação de seus pais ou responsáveis legais e deverá obter a concordância deles para o uso dos serviços e aceitação dos termos da plataforma.

Porém, a prática das exposições e do acesso relacionado às crianças e jovens não condiz com os próprios termos e fere alguns princípios básicos, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O artigo 15 ressalta que as crianças e adolescentes têm direito ao respeito, e o artigo 17 detalha esse direito, destacando a preservação da imagem como uma das formas de garanti-lo. Além disso, de acordo com o artigo 18 do ECA, é dever de todos evitar que as crianças e os adolescentes sejam expostos a situações vexatórias ou constrangedoras.

Assim, apesar dos termos da própria plataforma e dos artigos dispostos no ECA, o convite ao consumo precoce resulta em uma adultização prematura, com o marketing assumindo um papel crucial na formação da criança. Elas se identificam com personagens, personalidades e celebridades, e, para se igualarem aos seus “modelos ideais”, ou serem aceitas em grupos sociais e admiradas, sentem a necessidade de consumir e estar sempre na moda (Orlandi, 2012). Numa perspectiva histórica, Ariès (1981) expõe que, na sociedade medieval, as crianças eram negligenciadas, assim como os cuidados para com elas,

o que levava muitas a morrer ou crescer sem afeto, carinho e atenção. Segundo o autor, a infância, com todos os cuidados e papariação, só surgiria com as amas de leite. Ao estabelecer uma correlação entre uma perspectiva histórica e outra contemporânea, observa-se um regresso a uma concepção da infância e todas as implicações do olhar do adulto sobre ela — ou até mesmo da ausência desse olhar, visto o certo negligenciamento. Esse retorno se torna latente ao notar como as relações (nas mídias) estão permeadas por questões estéticas e de status, e os cuidados necessários e assegurados por lei são ignorados, especialmente quando se trata de figuras públicas. A negligência discutida aqui não se baseia em condições financeiras ou zelo com a figura da criança, mas no aspecto da afetividade e das relações líquidas.

Esse olhar de uma retomada desse comportamento histórico é notável quando as babás ou secretárias — principalmente no caso de pais influenciadores — ocupam esse lugar de ama de leite, visto que cabe a elas o cuidado, proteção e zelo, ficando os genitores, aparentemente, responsáveis pelo engajamento e a imagem de circulação dessa criança. Assim, essa criança passa a ser uma espécie de entretenimento, espetacularização e passatempo. Dessa forma, as consequências são ainda desconhecidas a longo prazo, apesar de que o ensaio de Han (1959) “Sociedade do Cansaço” já evidencia esse esgotamento devido à sobrecarga de cobrança que a sociedade impõe, sendo uma enfermidade. Posto isso, conforme as telas e as mídias se tornam cada vez mais latentes na rotina do indivíduo, principalmente das crianças, aproxima-se da metáfora proposta pelo próprio autor em que “Todas as noites aqui em Linares eu ficava olhando para essa infinidade de crianças pequenas que iam ficando cansadas [...]: já não havia mais nenhuma ânsia, não agarravam mais nada nas mãos, apenas um jogo” (Han, 2015, p. 39).

E num contexto em que o outro apresenta-se como mercadoria e produto, fica-se diante do:

terror da imanência, que transforma tudo em objeto de consumo, destrói a cupidez erótica. O outro que eu desejo e que me fascina é sem-lugar; ele se retrai à linguagem do igual. O desaparecimento do outro é um sinal da sociedade que vai se tornando cada vez mais narcisista; a sociedade, esgotada a partir de si, não consegue se libertar para o outro. É uma sociedade sem eros, ou seja, sem amor e prazer (Han, 2015, p.39).

Crimes de ataques, violências, ameaças, cyberbullying: no Brasil, há uma legislação que ampara os pais e as crianças com medidas aplicáveis dentro da lei. Contudo, existe uma dificuldade de identificar esses agressores, que podem utilizar perfis falsos, contas anônimas ou desaparecer em meio a outros comentários. Assim, o trabalho de fiscalização e as possíveis sanções se tornam, em alguns casos, inviáveis. Reiterando ainda que, de acordo com uma pesquisa do banco britânico Barclays, sugere que:

até 2030, as informações compartilhadas online pelos pais levarão a dois terços dos crimes de subtração e falsificação de identidade cometidos contra os jovens. De acordo com o Barclays, são necessárias três informações importantes para roubar a identidade de alguém: nome, data de nascimento e endereço – tudo isso pode ser encontrado nos perfis de muitas crianças criados pelos próprios pais. Nesses perfis, várias vezes são revelados, inclusive, dados sensíveis das crianças, como as condições de saúde física e mental (Ferreira, 2020, p. 168).

A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A EXPOSIÇÃO INFANTIL

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação (Debord, 2003, p. 13).

A ideia desenvolvimentista e capitalista transformou a sociedade em uma grande negação, em que a própria existência é corrompida e transformada em produto que pode ser facilmente descartado da prateleira, basta não ter mais utilidade ou alguma novidade chegar no lugar. Essa dinâmica não é diferente da lógica das mídias, no caso do TikTok, visto que a velocidade das informações e a dinâmica do que se torna viral mudam em pouco tempo, dependendo do próprio interesse do público e do criador de conteúdo. Destarte, o entretenimento está relacionado ao “processo social por meio do qual pessoas e grupos de pessoas satisfazem desejos e necessidades com a criação, oferta e livre negociação de produtos e serviços de valor com outros” (Kotlher, 2006, p. 750), o que culmina na “perda da qualidade ligada à forma-mercadoria e à proletarianização do mundo” (Debord, 2003, p. 7).

Para explicar melhor sobre a funcionalidade da plataforma e, posteriormente, sobre a exposição, o portal de marketing “Resultados Digitais” (2022) afirma que a plataforma prefere modelos verticais e vídeos com até 15 segundos de duração. Isso porque, quando o vídeo é curto, aumenta a chance de que o usuário/consumidor reveja o conteúdo, o que gera mais visualizações e engajamento, possibilitando as chances de viralizar e gerar monetização. Para Guillaume Chaslot, idealizador de um projeto que visa a transparência nas plataformas online, o tempo gasto é um fator-chave. Ou seja, quanto mais tempo um usuário consome determinado produto (vídeo), maiores são as recomendações do criador daquele conteúdo, o que possivelmente gerará engajamento, seja com comentário, curtida ou compartilhamento. O autor também afirma que existem três parâmetros básicos para essa plataforma, sendo: curtida, comentário e tempo de reprodução.

Posto isso, a busca pelo vídeo ideal leva a inúmeras tentativas de imagens automatizadas e cada vez menos humanas, visto que o indivíduo está robotizado e obedece à lógica dos algoritmos para alcançar

determinado objetivo. Em termos de exposição, por diversas vezes, a plataforma disponibiliza vídeos em que as crianças estão em suas ações rotineiras, mas em estado de vigilância. Contudo, essa vigilância não está interligada ao cuidado; ao contrário, se aproxima do que George Orwell propõe em sua obra 1984 como uma alegoria para a vigilância: uma sociedade altamente controlada e subjugada, com o intuito de direcionar suas ações. A vigilância acontece por meio de canais televisivos que reproduzem ideologias favoráveis ao partido 24 horas, sendo importante frisar que essa vigilância também ocorre por parte dos cidadãos. Assim, existe uma manipulação através dos dados, da exposição, das estatísticas e das narrativas, incorporando visões dominadoras e colocadas como verdadeiras, aproximando-se da sentinela das redes sociais.

Dessa forma, para melhor elucidar essas alegorias, serão apresentados neste estudo discursos extraídos do TikTok, isto é, comentários em vídeos que exibem a imagem de crianças, com o objetivo de repensar esse realismo-capitalista e a urgência de reverter o processo de coisificação e exposição das pessoas. Vale frisar que alguns desses comentários foram retirados de circulação devido ao teor violento, uma vez que algumas famílias acabam entrando na justiça a fim de proteger a criança desses ataques. Contudo, as informações que circularam uma vez na internet não deixam de existir, e é sobre esse lugar que permanece que se direciona a preocupação com as consequências do amanhã. À vista disso, por se tratar de uma sociedade visual, em que se coloca em julgamento justamente aquilo que se percebe primeiro: a imagem, uma vez que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (Debord, 2003, p. 14).

Portanto, as crianças, ao se tornarem protagonistas de vídeos, estão expostas ao escrutínio público de maneira intensa e muitas vezes cruel, o que faz com que tenham o seu presente negado em função de

um futuro que elas não escolheram e do qual não desejam participar (Faria; Santiago, 2015). A audiência, ao visualizar essas imagens, pode rapidamente emitir julgamentos baseados exclusivamente na aparência física, sem considerar o contexto ou a subjetividade da criança. As frases a seguir são um pequeno recorte de conteúdos que foram capturados do TikTok, contudo, é importante salientar que essa é uma parcela muito pequena, sem conseguir alcançar a dimensão e o impacto desses ataques: “Do que adianta nascer rica, mas ser obesa?”. “Tinha tudo para ser linda, mas é obesa”. “Tadinha. Ela vai explodir (risos)”. “De cheinha foi para gorda, foi para obesa, foi para doente, foi para ‘vai explodir’”. “Já tem R\$ 1 milhão na conta, dá para fazer várias bariátricas quando ficar grande”.

Posto isso, os ataques frequentemente se concentram em aspectos como peso, altura, aparência facial, ou até mesmo detalhes como vestuário, expressões faciais e formas de falar. Comentários inapropriados, por vezes com teor sexual, comparações depreciativas e críticas destrutivas se tornam comuns, muitas vezes vindos de outros jovens ou até mesmo de adultos que, protegidos pelo anonimato da internet, se sentem à vontade para proferir tais ofensas. E, por mais que esteja evidente que os ataques ocorreram, encara-se um paradoxo em que, de um lado, há a necessidade de conscientização e a severidade de leis que possam proteger o usuário, e, do outro, questões éticas sobre a exposição da imagem de uma criança. De qualquer forma, há um espetáculo.

O espetáculo, apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é <<o que aparece é bom, o que é bom aparece >>. A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência (Debord, 2003, p. 17).

Essas agressões verbais podem ter um impacto profundo na au-

toestima e na saúde mental das crianças, posto que, conforme apresentado anteriormente, as informações nunca desaparecem totalmente da internet. Esses outros comentários (também retirados do TikTok) se referem a uma criança que, por ser filha de nutricionista, compartilha nas redes sociais a sua rotina alimentar. Nesse contexto, as pessoas ironizam a profissão da responsável e criam uma espécie de bordão nos comentários: “sou filho de nutri, vou morrer do mesmo jeito se ficar regulando o que eu como ou não”, “oi, eu sou filho de nutri e sou uma criança triste”, “sou filho da nutri, nunca fui na fono”, “eu sou filho de nutri e não tive infância (emoji de coração)”, “oi, sou filho de nutri e tenho autismo”, “oi, eu sou filho de nutri e não sei falar”. Há alguns influenciadores que desativam a opção de comentar, tendo em vista toda a repercussão negativa que surge nos vídeos, principalmente aqueles com a presença de crianças.

Consequentemente, a permanência dessas imagens nas redes sociais reforça o alcance e a duração dos ataques, fazendo com que as críticas não sejam eventos pontuais, mas algo que pode acompanhar a criança ao longo de sua vida, afetando sua percepção de si mesma e sua interação com o mundo. Assim, o julgamento da imagem no TikTok não é apenas um reflexo da sociedade visual, mas também um espelho das dinâmicas de poder e vulnerabilidade que a exposição infantil nas redes sociais pode gerar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é importante priorizar discussões que abordem de forma cada vez mais pontual a exposição e mercantilização das crianças, considerando todas as implicações que envolvem as reflexões sobre infâncias, ainda permeadas por estereótipos e por uma visão adultocêntrica que acredita saber o que é melhor para a criança, como se

ela não pensasse, não decidisse, não agisse e, na lógica de mercado, fosse apenas um objeto a ser manobrado e manipulado. Dessa forma, é essencial promover narrativas que trazem o olhar e as experiências das crianças, ressaltando sua humanidade e potência, questionando a ideia de controle e institucionalização tanto da vida pública quanto privada.

Instituem-se com objetivo específico: estabelecer um equilíbrio, um convívio manso, no qual os indivíduos respondem com docilidade a uma posição de controle e às práticas ditas normais. É um cuidado para controlar condutas, por meio de uma vigilância discursiva que promove informações e concepções, administrando e contendo as resistências. Governa-se acreditando no sujeito capaz de participar de forma controlada e controladora, vigilante e vigiado (Passeti *apud* D'Almeida, p. 48).

Dessarte, tudo o que está no domínio das mídias sociais, em termos de conteúdo e circulação torna-se alvo de controle e vigilância que está sob constante ataque e tende a capturar e roubar determinadas infâncias (sabendo das múltiplas possibilidades), pois ao criar personagens para gerar conteúdo, representar é fazer com que essa criança se torne adulta de forma precoce dada as próprias cobranças do meio que está inserida, mesmo que haja um desconhecimento por parte da criança, a exigência não é nula. Então, o TikTok acabou por transformar a infância em mercadoria, pois são utilizadas como instrumentos de marketing e comércio, seja por meio de marcas que precisem daquela imagem ou dos próprios pais e responsáveis, com o objetivo de lucratividade.

Analogamente, não há como descartar os impactos psicológicos e éticos que envolvem tais exposições, em que a linha temporal não pode ser estipulada, uma vez que os algoritmos sobre esses impactos são imprecisos, de fato gerará profundos e duradouros efeitos na saúde mental dessas crianças, isto é, atingirá questões sobre a autoestima, identidade, privacidade e a própria segurança do sujeito. Isso ocorre, pois, a exposição desmedida poderá causar danos irreversíveis à saúde da criança.

Outro ponto a ser destacado é sobre os limites entre o privado e o público e como são mutáveis a dinâmica familiar e com o advento da internet isso se tornou ainda mais pontual. Assim, alterou-se também o olhar sobre aquilo que é adequado ser compartilhado dentro do núcleo familiar, tudo em prol a popularidade e o lucro que sacrifica a subjetividade da pessoa- criança, refletindo uma mudança cultural significativa para esse novo contexto.

Por fim, todas as questões abordadas, mesmo que de forma superficial chamam a atenção para um ponto específico, a falta ainda de regulamentação e leis que responsabilizem as plataformas, os pais, os profissionais do marketing e aqueles que fazem o ataque por meio do anonimato e dos comentários. Pois, o bem-estar e segurança da criança para além de uma questão de inocência e fragilidade, outrossim, de ética e moralidade, deveriam ser prioridade e não anulados ou ignorados por questões comerciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.

ACCARDO, Fábio; COLARES, Elisa; GOUVEIA, Cristina. Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35057, 2021.

AREND, Silvia Maria Fávero. **Histórias de abandono: infância e justiça no Brasil (década de 1930)**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida: diálogos com David Lyon**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAIXERO, Renan. **TikTok Ads: como anunciar na rede social que mais cresce no mundo**. Resultados digitais, 8 mar. 2022.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das Ruas para as aulas de história: infâncias, cidadania e direitos humanos**. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

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

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.5, n.13, p. 72-85, 2015.

FERREIRA, Lucia Maria Teixeira. A superexposição dos dados e da imagem de crianças e adolescentes na Internet e a prática de Sharenting: reflexões iniciais. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, nº 78, out./dez. 2020.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOTLER, P; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Hall, 2006.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Capítulo 4



ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OUTRAS ÁREAS

Ricardo Henrique de Souza – PPGE/
UCDB (Bolsista CNPq)

INTRODUÇÃO

Este texto, recorte da pesquisa de Mestrado intitulada: *Crianças bem pequenas e as interações com leitura e escrita: concepções e práticas pedagógicas nas vozes dos professores*¹ (Souza, 2024), nasce a partir de questionamentos e reflexões que fomos fazendo ao construir a seção 1- *Criança, Infância e Educação Infantil: concepções que permeiam a sociedade contemporânea*, do referido trabalho. Na oportunidade, tentávamos elucidar as contribuições da Sociologia da Infância na Educação Infantil, e nos propormos a discutir os ofícios de aluno, criança e a escolarização dessa primeira etapa da educação básica. Assim, ao compor aquele diálogo começamos a nos questionar: O que é escolarização? Há uma interlocução entre Sociologia da Infância e a escolarização na Educação Infantil? O que outros campos de estudo podem contribuir nesse diálogo?

¹Dissertação (Mestrado em Educação) defendida junto ao Programa em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB em fevereiro de 2024 sob a orientação da profa. Dra. Marta Regina Brostolin.

Buscamos, então, fontes que nos ajudassem a ampliar nosso olhar sobre a temática e a tecer aquele breve texto reflexivo, foi onde nos deparamos com o livro - *Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas* (Lazaretti; Paqualini, 2022), cujas autoras são ancoradas teoricamente na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, o presente texto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, visa refletir sobre a escolarização da Educação Infantil a partir das contribuições da Sociologia da Infância e o diálogo com a Pedagogia da Infância, Psicologia histórico-cultural.

Entendemos que a Sociologia da Infância não é um campo de estudo cujo objeto seja a Educação Infantil, contudo é inegável suas contribuições para esta área, conforme nos aponta Moruzzi e Tebet (2017, p.168):

[...] a sociologia da infância não é ela própria uma proposta ou abordagem para a educação, mas um campo que busca estudar a sociedade e as relações sociais a partir da categoria analítica “infância”. Trata-se de um campo teórico e não de uma metodologia, uma Sociologia e não uma Pedagogia. A partir dos debates realizados no interior desse campo, é possível que a pedagogia incorpore os conceitos desenvolvidos e elabore novas perspectivas que se apoiam na sociologia da infância, mas não devem se confundir com ela.

Para uma melhor organização, o texto será dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos algumas concepções da Sociologia da Infância e suas contribuições; na segunda parte apresentamos o livro *Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*, das professoras Juliana Campregher Pasqualini e Lucineia Maria Lazaretti, (2022), trazendo algumas discussões das autoras sobre modelo escolar e práticas escolarizantes. Por fim, na terceira parte trazemos algumas considerações na tentativa de elucidar nossos questionamentos iniciais.

A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: contribuições da sociologia da infância

A concepção de criança e infância que permeia a sociedade atual é diferente das concepções de outrora. Por muito tempo, nossas crianças e suas infâncias ficaram invisíveis.

Nesse sentido, as discussões de Sarmiento (2007) apontam a (in)visibilidade histórica, (in)visibilidade cívica e (in)visibilidade científica. A criança e a infância estiveram sempre às margens, e por muito tempo acreditando-se numa criança incapaz, ora um adulto em miniatura, ora um ser puro e angelical, não sendo capaz de opinar, tomar decisões, sempre a depender de um segundo elemento, como que por si só não fosse um elemento de investigação válido. Assim ficando marcado pelos traços de negatividade, sendo definidas por aquilo que elas não são.

A Sociologia da Infância propõe o contrário dessa invisibilidade, propõe dar voz e vez a criança e constitui a infância como objeto sociológico. De acordo com Sarmiento (2008) “a sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus modos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída”.

Para a Sociologia da Infância,

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 infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (Corsaro, 2011, p. 15).

Desse modo, compreendemos a criança como um sujeito de direitos, um ator social em seus modos de vida, um ser ativo que participa da sociedade em que está inserido, produz e reproduz cultura, e não mais uma tábula rasa ou folha de papel em branco como por muito tempo foi concebido.

A Sociologia da Infância abre espaço para as perspectivas da criança, para os seus olhares. Se propõe a questionar o adultocentrismo, que segundo Cavalcante (2021) pode ser definido “como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é”. Deste modo a Sociologia da Infância corrobora trazendo a criança para o centro das ações e colocando-a como um ator social, no sentido de participar ativamente, ser protagonista e não só telespectadora na construção e constituição de sua história.

Assim como Dip e Tebet (2019, p. 33), compreendemos que

A Sociologia da Infância aparece em oposição à ideia de passividade das crianças e de sua socialização orientada unicamente por adultos e instituições sociais. A construção da Sociologia da Infância vem romper com a visão, ocidental e adultocêntrica de criança, de que elas não são capazes.

Nesse sentido, mais uma vez, compreendemos que a Sociologia da Infância corrobora para um novo modo de pensar a criança e sua posição na sociedade. Há uma mudança do lugar social da criança, se outrora era inapta, incompleta e um sujeito que deveria ser preparado para vir a ser no futuro, ou seja, de forma prospectiva (Corsaro, 2011), ela agora assume uma posição ativa na sociedade, logo, sendo vista como uma cidadã, uma pessoa de direitos.

OS OFÍCIOS DE CRIANÇA E ALUNO E A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hodiernamente vivemos num mundo rodeado por normativas, as crianças e as infâncias não fogem a essa situação. Por muito tempo as ruas, e aqui entende-se as praças públicas, parques, e a rua no seu sentido literal, eram espaços de socialização e de trocas entre as crianças. Ali aconteciam suas brincadeiras e suas conversas, ali descobriram-se novas coisas e compartilhava-se segredos também. Com o passar dos anos “[...] ficou naturalizado em nosso discurso que o espaço doméstico e as instituições educativas seriam os únicos espaços realmente infantis, enquanto a rua seria um lugar inadequado para quem ainda não tem idade suficiente para circular desacompanhado” (Carvalho, 2022, p. 17).

Neste contexto, avançam-se as escolas “[...] que se encarregaram da formação preparatória para a vida adulta, social e produtiva, separando as crianças das atividades laborais e de outros assuntos e vivências, como aqueles relacionados à violência e ao sexo” (Carvalho, 2022, p. 16). Essas escolas, que aqui também chamaremos de espaços da Educação Infantil, ou Instituições de Educação Infantil foram sendo regidas por normas, normas que iam ao encontro do que a sociedade pensava naquele dado momento histórico. Assim, foram se constituindo um modelo de escola, modelo de criança, um modelo de infância, um modelo de aluno, delimitando-se espaços, lugares e horários para se viver em sociedade, criando-se assim, a normatividade da infância.

Por normatividade da infância, Marchi e Sarmiento (2017, p. 953) entendem “[...] o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância”.

Ainda, Sarmiento (2011, p. 585) vai dizer que a normatividade da infância contemporânea se desenvolveu na modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes:

- A escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
- A família nuclear, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir-se a outras formas de agrupamento familiar - o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. - assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença afectiva da criança;
- A construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a "criança normal", veiculantes de uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições, de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento;
- A administração simbólica, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (com codificação progressiva, desde as primeiras declarações sobre os direitos das crianças à actual legislação decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989).

Dentro desse escopo foi construído o ofício de criança. Um conjunto de condutas e ações que a sociedade espera que a criança realize

(Sarmento, 2011). Dentre essas condutas que se espera da criança está inserido o ofício de aluno, que para essa sociedade contemporânea a obrigação da criança é estudar, ou seja, o ofício da criança é ser aluno (Losso; Marchi, 2011).

No artigo *A construção social do “ofício de aluno” na Educação Infantil*, as autoras Cristina Doneda Losso e Rita de Cassia Marchi contribuem muito para pensar os ofícios de aluno e criança. Suas discussões advêm de um suporte teórico dos estudos de Sirota (1993), Perrenout (1995) e Sarmento (2000). Usaremos para subsidiar nossas discussões com as autoras citadas.

Para elas o ofício de aluno

[...] pode ser definido, grosso modo, como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não significa somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da escola e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, aquele que é capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (Sirota, 1993 *apud* Losso; Marchi, 2011, p. 610).

Desta forma, criança e aluno são “[...] categorias construídas por ideias, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente programadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e atitudes e valores do nosso tempo” (Sacristán, 2005, p. 23).

A entrada das crianças nas Instituições de Educação Infantil se dá por diversos motivos e são apontados na pesquisa de Losso e Marchi (2011), entre eles a necessidade das famílias de terem onde deixar seus filhos e a busca pelo “sucesso escolar” dos filhos.

Esse último nos chama a atenção e assim como as autoras, vemos nesse movimento uma antecipação do ofício de aluno, uma vez que a criança inserida nesse espaço vai se “adequando” ao papel de aluno que a própria Instituição “impõe”, mesmo que de forma implícita. Percebemos que o ofício de aluno requer muita passividade, indo de encontro à concepção de criança na contemporaneidade, que é um sujeito ativo.

As autoras identificam na fala dos pais e professores o desejo da alfabetização na Educação Infantil, o que está relacionado com o desejo de preparação e antecipação para a próxima etapa, como podemos perceber:

O desejo de antecipação da alfabetização da criança por parte dos pais encontra eco na própria organização da creche e em seus profissionais que acabam se adequando a essa expectativa, como demonstram os depoimentos das professoras abaixo, onde uma afirma que, embora “brincar” seja “muito importante na educação infantil”, muitas vezes os professores “até esquecem” que se trata de uma criança e a tratam como “aluno”; enquanto a outra confirma o desejo de antecipação da escolarização por parte da família: [...] (Losso; Marchi, 2011, p. 616).

Nesse sentido, acreditamos ser preciso desconstruir dentro das escolas de Educação Infantil o “ofício de aluno” para assumir então o papel de criança.

Compreendemos que as crianças precisam vivenciar experiências próprias da sua idade, exercitar seu protagonismo, questionar, levantar hipóteses, não estar numa posição de conformismo nem de pas-

sividade. Ao aproximarmos as crianças do “ofício de aluno” corremos o risco de excluí-las de alguns direitos, concebendo-as como devir, preparando-as para o que vai ser no futuro e esquecendo a importância de se viver o hoje.

Nesse contexto, achamos pertinente trazer uma breve discussão sobre a escolarização da Educação Infantil a partir das contribuições da Sociologia da Infância ao repensar a criança e a infância, logo achamos contraditório pensar a Instituição de Educação Infantil sob o viés de práticas escolarizantes. Ao nosso ver, tais práticas não condizem com essa área de estudo. Nesse sentido corrobora Nascimento (2013, p. 155) ao pontuar que “[...] essa perspectiva invisibiliza as crianças concretas, pois trabalha com um modelo ideal de criança”.

Lazaretti e Pasqualini (2022, p. 23) dizem que,

[..] o que se denomina modelo escolarizante na educação infantil tem origem nas práticas preparatórias e antecipatórias da escola primária que marcaram as pré-escolas dos anos de 1970, cujo intuito era minimizar as supostas carências culturais das crianças pobres, como medida corretiva contra os efeitos da desigualdade social, introduzindo-as desde cedo em exercícios mecânicos e repetitivos, visando a prontidão para o ingresso no ensino primário.

Utilizamos como parâmetro para o termo escolarizante as práticas mais engessadas, de pouca escuta às crianças, com foco na transmissão de conteúdo e com rotinas baseadas em tempo de aulas (cronometradas no relógio). Assim, “[...] a escolarização pode ser vista como um processo de racionalização do tempo dos indivíduos e gradativa disciplinarização de seus corpos, legitimando-se saberes e espaços que são apresentados como partes naturais da escolaridade” (Lira, 2008, p. 322).

Historicamente a Educação Infantil é compreendida como um período de preparação para o Ensino Fundamental sendo fortemente difundida na década de 1970 sob a égide de educação compensatória (Nascimento, 2013). Nesse sentido, temos a possibilidade de refletir para desmistificar essa ideia que paira na sociedade, e em determinados momentos históricos retoma com mais ou menos força. Assim,

[...] embora a preparação para a educação futura seja o principal argumento para uma educação infantil escolarizante, há quem defenda a antecipação da escolarização como processo de humanização. Esta outra interpretação, cuja base teórica é fornecida pela psicologia sócio-histórica, coloca-se na defesa da educação como direito e a favor da aprendizagem na educação infantil, afirmando o ensino como eixo diretivo e constitutivo das práticas pedagógicas nessa etapa. Retomando, de certa forma, o argumento da educação compensatória, defende ensino e aprendizagem como a base da educação, direito da criança e condição para a sua humanização, além de considerá-los instrumentos de combate à pobreza, à desigualdade e à injustiça social. Ainda que as referências de defesa dessa posição pareçam situar-se nas condições concretas e reais das vidas das crianças, quando se considera sua base teórica, o foco não são as crianças, mas os conteúdos escolares. Poder-se-ia denominá-la de concepção emancipatória futura, pois pretende a superação das condições de desigualdade social na vida adulta, ou seja, a escola/o conhecimento potencializaria a criança com vistas ao adulto que se tornará, em prol de uma sociedade mais justa (Nascimento, 2013, p. 160).

Ao mesmo tempo que não defendemos práticas escolarizantes, também não defendemos o espontaneísmo nas Instituições de Educação Infantil. Fazemos a defesa de práticas contextualizadas que tenham sentido e significado para as crianças.

QUE EDUCAÇÃO INFANTIL QUEREMOS?

É esse título reflexivo e cheio de possibilidades que as professoras Juliana Campregher Pasqualini e Lucineia Maria Lazaretti (2022) escolheram para discutir em seu livro - *Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*, alguns temas importantes e contemporâneos na Educação Infantil, destacando-se a educação escolar, currículo, atividade e atividade lúdica.

O livro vai tecer um diálogo entre a Pedagogia da Infância, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, afirmando-se as autoras em suas bases teóricas nesses últimos.

Vamos dar ênfase ao que as autoras chamam de educação escolar para as crianças pequenas, que se apresenta mais fortemente no item 1- *Queremos educação escolar para as crianças de 0 a 5 anos*. Nesse sentido, vão pontuar que o modelo escolarizante denominada *escolarização* precoce, antecipação da escolarização ou práticas escolarizantes se referem às práticas antecipatórias, preparatórias, mecânicas, descontextualizadas e esvaziadas de sentido para as crianças e que essas têm sempre como referência a escola existente (Lazaretti; Pasqualini, 2022).

Ainda, colocam que é necessário observar que “na luta por superar o ranço das práticas pré-escolares, a Pedagogia da Infância passou a promover uma concepção negativa do modelo escolar e seus componentes característicos: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo, currículo” (Lazaretti; Pasqualini, 2022, p. 25). Sendo necessário diferenciar o que é modelo escolarizante e o que constitui o modelo escolar. As autoras pontuam que de acordo com pesquisa de Pasqualini do ano de 2006,

[...] nas produções da Pedagogia da Infância, a concepção de escola é necessariamente associada à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade

e inatividade da criança. Ainda que concordemos que muitas práticas na escola atual façam jus a essa crítica, reconhecendo a função que cumpre a instituição escolar na reprodução da ordem social, é preciso problematizar a ideia de que tais características são inerentes e inelutáveis na escola, como se essa instituição fosse sempre e inevitavelmente embotadora do desenvolvimento humano, isenta de contradições e vazia de potencialidades humanizadoras (Lazaretti; Pasqualini, 2022, p. 27).

As autoras apresentam uma problematização em relação a compreensão dessa escola atual e suas supostas características inerentes e inelutáveis, vindo a questionar se seria realmente necessário abandonar a escola como um todo para extinguir as práticas preparatórias e emancipatórias.

Apresentam no decorrer do texto alguns pontos convergentes e divergentes com a Pedagogia da Infância, e também algumas ponderações, ao qual tentaremos evidenciá-los.

Como convergentes podemos considerar: crítica às práticas preparatórias, antecipatórias, mecânicas, descontextualizadas e esvaziadas de sentido para as crianças, por exemplo, o apostilamento; há especificidade no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Como divergentes: entendimento do que seja o modelo escolar para Educação Infantil de acordo com a Pedagogia da Infância; reafirmar a função social da escola enquanto espaço de conhecimento.

Em relação às ponderações: estabelecer e proteger o que tem sido chamado de modelo escolarizante e modelo escolar; ter clareza do que distingue a Educação Infantil e o Ensino Fundamental- a maneira como se articulam conteúdos e formas de ensinar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como dissemos anteriormente, a Sociologia da Infância contribui para se pensar a Educação Infantil, não sendo esta segunda objeto da primeira. No entanto, a Pedagogia da Infância utiliza-se da Sociologia da Infância para pensar seu viés de Educação Infantil. Assim, apresentamos aqui no texto as contribuições da Sociologia da Infância em relação a concepção de criança e infância, as percepções dessa área sobre o ofício de aluno e a escolarização.

Ao trazermos para o debate dessa temática as autoras Lazaretti e Pasqualini (2022), percebemos que além de suas posições calcadas na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, trazem ainda como pano de fundo alguns apontamentos da Pedagogia da Infância, o que nos faz considerar que este texto é um diálogo com todas essas áreas.

Não temos a pretensão aqui de cravar uma ideia única sobre escolarização e/ou práticas escolarizantes, tendo em vista que as áreas citadas realizam estudos singulares, mas temos a intenção de ampliar essa discussão de maneira dialógica entre elas visto que se entrelaçam em práticas pedagógicas que se materializam dentro das Instituições de Educação Infantil.

Consideramos a principal contribuição da Sociologia da Infância a maneira como apresenta a concepção de criança- sujeito ativo e de direitos, que sai da condição de passividade na sociedade. Nessa perspectiva o aluno foi construído culturalmente num contexto de passividade, logo incoerente com essa concepção de criança. Percebemos que para a Sociologia da Infância o modelo escolarizante trata-se daquele modelo escolar que leva a criança à passividade.

Ao considerarmos as contribuições de Lazaretti e Pasqualini, percebemos que seus posicionamentos não são extremistas. Contribuem ao apresentarem o questionamento em relação ao modelo escolar e as práticas escolarizantes, assim como a necessidade de sua diferenciação. Entendem, que as escolas não são de todo mal, o conjunto em si apresenta muitos aspectos positivos. Porém, se pegarmos como parâmetro a maioria das práticas existentes nesse espaço, por vezes não são muito coerentes com as concepções de criança e infância na contemporaneidade a partir do viés da Sociologia da Infância. No entanto, ainda vão apontar que essas práticas não servem para Educação Infantil, como também não servem para o Ensino Fundamental, e isso precisa ser questionado. Assim, a compreensão do que seja escola precisa mudar. Logo, se faz necessário ter clareza da diferença entre modelo escolar e práticas escolarizantes. Portanto, o conceito de escolarização depende de que escola estamos falando, o que consequentemente acarreta na compreensão de práticas escolarizantes.

As autoras ainda instigam uma reflexão sobre a articulação de “[...] conteúdos e formas de ensinar que possam, a cada momento da vida da criança, ser promotoras de humanização e emancipação, considerando as peculiaridades e necessidades de cada período de desenvolvimento, bem como as condições particulares-concretas as quais ensinamos” (Lazaretti; Pasqualini, 2022, p. 30). Apontando assim a necessidade de as metodologias de trabalho respeitarem as especificidades de cada etapa da educação, do mesmo modo que aluno, professor, aula, conteúdo não precisam ser banidos dos contextos das Instituições de Educação Infantil, mas repensado dentro dessas especificidades.

Por fim, compreendemos ser possível a interlocução entre a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em se tratando da escolarização na Educação Infantil. Há pontos convergentes e divergentes,

mas há o consenso quanto a compreensão de criança como sujeito ativo, assim como o de que as práticas mecânicas, descontextualizadas, sem sentido não são apropriadas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cibele Noronha de. Infâncias, direitos e políticas. In: BIZZOTTO, Luciana Maciel *et al.* (org). **A criança e a cidade:** participação infantil na construção de políticas públicas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2022.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CORSARO, Willian. Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, [S. l.], v. 21, n. 39 p. 31-50, jan/jun, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>. Acesso em: 05 fev. 2023.

LAZARETTI, Lucineia Maria Lazaretti; PASQUALINI, Juliana Campregher. Queremos educação escolar para as crianças de 0 a 5 anos. In: LAZARETTI, Lucineia Maria Lazaretti; PASQUALINI, Juliana Campregher. **Que Educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para as crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022. p. 23-31.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 317–341, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270>. Acesso em: 26 fev. 2023.

LOSSO, Cristina Doneda; MARCHI, Rita de Cássia. A construção social do “ofício de aluno” na Educação Infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez. 2011.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, p. 1-14, 2017.

MORUZZI Andrea Braga.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166–185, set./dez. 2017.

NASCIMENTO; Maria Leticia. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização.... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 153-168, nov. 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007. p. 25-49.

SOUZA, Ricardo Henrique de. **Crianças bem pequenas e as interações com leitura e escrita**: concepções e práticas pedagógicas nas vozes dos professores. 2024. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2024.

Capítulo 5



A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO POSSÍVEL PARA MARCAR OS MUNDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

*Janaina Nogueira Maia Carvalho
Camila Ferreira da Silva (Bolsista CAPES)*

INTRODUÇÃO

Os discursos enunciados na Sociologia da Infância são consolidados no universo acadêmico interdisciplinar, possibilitando que os (re) desenhos dessas áreas sejam difundidos a todas as esferas educativas, cujas concepções carecem serem ampliadas para que possam subsidiar efetivas mudanças. Dessa forma, no contexto do Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Aquidauana (UFMS/CPAQ), buscamos ampliar e aprofundar estudos relacionados à Sociologia da Infância, por meio de interlocução com autores/as, acerca de temas centrais, como: novas abordagens de estudos da criança; questões teórico-metodológicas de pesquisas com crianças e, as implicações desses estudos para a docência, pois esses temas relacionam-se aos estudos e trabalho que permeiam os afazeres de práticas pedagógicas de muitas e tantas pessoas envolvidas com a educação e com os estudos da crianças e sua/s infância/s.

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, e nos possibilitando avanços culturais e sociais da infância na atualidade.

Santos (2003, p. 65) afirma que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Segundo o autor, os estudos com/sobre as crianças/infâncias marcam hoje uma relação do dia a dia das crianças com outras crianças, com seus familiares, 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 refere em como pensam as crianças e suas infâncias.

Nesse sentido, este texto sublinha que a constituição de qualquer ciência tem como base as questões referentes ao sociocultural e, por assim dizer, sofrem diferentes influências de pesquisadores que defendem suas concepções de maneira peculiar. Quando se trata da Sociologia da Infância, pode-se verificar certa diversidade de olhares e constatações de diferentes pesquisadores e sublinha-se, aqui, realidades de continentes diferentes que relatam as diferenças linguísticas, culturais e sociais de como compreendem a infância.

A saber, a Sociologia da Infância tornou-se um campo de pesquisa que preconiza a infância como uma construção social específica e que tem sua própria cultura e especificidade. Nesta perspectiva, alguns autores não concordavam com o conceito de socialização difundindo crianças como “meros fardos sociais” (Corsaro, 2011, p. 23).

Nesse sentido, Belloni (2009, p. 113) afirma que a Sociologia da Infância da contemporaneidade “busca sobretudo estudar a infância como categoria válida nas ciências humanas para compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas”. É importante salientar ainda que a Sociologia da Infância tem se tornado cada vez mais expressiva, no decorrer das duas últimas décadas, a partir da criação de novos conceitos e abordagens próprias, que superam uma análise evolutiva em relação às crianças e às infâncias que compõem a realidade social contemporânea.

Diante do que foi ilustrado aqui, avançar na pesquisa e aprofundar estudos sobre o tema para dialogar com os outros grupos, e a interlocução com outros investigadores que também estudam a Sociologia da Infância como aporte teórico-metodológico, faz-se necessário e emergente para que a docência com a criança seja um leque interdisciplinar de conhecimento, a fim da infância como parte integrante da/s vida/s sociais, culturais e históricas na contemporaneidade.

OS MUNDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: novos contextos, conceitos e amplitudes

A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social (Sirota, 2001, p. 112).

Para iniciar o diálogo neste texto, sublinhamos, junto a Sirota (2001), no excerto mencionado, que o fenômeno infância é histórico e social, pois infância é um conceito que, a priori, parece simples, mas, ao buscar uma abordagem teórica, passa a situar-se de forma complexa. Isso significa dizer que a infância não é apenas se referir a ela como um momento na vida de uma pessoa, seja por meio de uma reflexão e/ou

uma análise em relação a um indivíduo ou grupo, pois criança sempre existiu, mas a infância tem uma particular ênfase em afirmar que, é ter a experiência de ser criança e viver no mundo de uma criança, ver e ser, por meio da perspectiva de uma criança (Qvortrup, 2017).

É sabido que a investigação com crianças, a partir da área da Sociologia da Infância, nas últimas décadas, movimenta uma ampla reflexão acerca de pressupostos éticos que ilustram processos de investigação, como o rigor e a cientificidade, para além do respeito pelo sujeito “criança”. Importante registrar aqui que essa análise pode até parecer aceita e/ou idealizada, ou ainda, ser negativa e ainda impactar parte de alguns estudiosos.

O termo “infância” como uma fase da vida é relevante na sociologia, como no diálogo de quem não tem um conhecimento teórico e mais abrangente cientificamente. Para Spyrou (2018), os sociólogos têm teorias, ou hipóteses não declaradas, sobre como é viver a infância. O que realmente marca a sociologia, porém, é o uso da infância como uma categoria histórica e social.

Esse conceito, relacionado como uma categoria histórica e social, tem sido a “marca” da abordagem teórica da sociologia da infância e uma das linhas principais de trabalho, como “luta”, para desafiar as visões de quem entende as crianças como passivas e à mercê de forças estruturais opressoras. Procura, dessa forma, constantemente, mostrar às crianças como seres ativos na construção das suas identidades étnicas e sentidos de pertença e capazes de moldar, em certa medida, os seus mundos sociais e políticos (Pache; Spyrou, 2012).

Nesse sentido, as crianças são vistas como diferentes e, até mesmo, opostas dos adultos, pois as consideram exatamente como pessoas ou simplesmente como um tipo diferente da pessoa adulta. Para Prout (2005), essa distinção pode assumir múltiplas formas e, na Sociologia

da Infância, o conceito de “criança” representa a população dos mais novos. Alguns estudos apontam que pesquisadores da infância utilizam-no para se referirem a pessoas entre 0 a 17 anos, enquanto outros o utilizam para um subgrupo de idade dentro deste grupo, dizendo ser os conceitos mais citados para, bebês, crianças pequenas, adolescentes, etc.

Prout (2005) aponta uma crítica à forma de como o conceito de “criança” é mencionado dentro da ordem geracional e das perspectivas geracionais, ilustrando que ignoram os processos corporais e biológicos da vida devido à ênfase no social e à ansia de criticar a psicologia do desenvolvimento tradicional, e os modelos sociológicos (estrutural-funcionalistas) iniciais da criança. Para o autor, em relação aos primórdios dos estudos da infância, esta foi uma postura necessária e apropriada que destacou o argumento sociológico de que “criança” constituía uma posição social. O autor salienta ainda que o desafio, hoje, é corrigir essa omissão do corpo e dos processos biológicos da vida, em uma concepção sociológica da criança, sem perder de vista que “criança” constitui uma posição histórica e social.

Quando se trata de geração, permite-se pensar em uma relação dialética na análise entre a realidade e a significação da mesma, entre a geração e a consciência da geração, entre o fator tempo e a subjetividade do vivido, entre as dimensões individual e coletiva (Pache; Spyrou, 2012). Então, independentemente do enfoque, tem-se aqui o elemento comum a ideia de tempo, ou seja, a história do mundo envolve reflexões regulares e constantes entre o número de nascimentos e o número de mortes permeadas por sequências de acontecimentos tidas como unidades temporais de análise.

Dessa forma, cabe, neste momento, pensar no conceito de geração do ponto de vista sociológico que mobiliza buscar a resposta à seguinte indagação: o que é que identifica um conjunto de pessoas como geração? Do ponto de vista dos autores, existem muitas dimensões e

visões em relação a essa resposta como, por exemplo, o ano de nascimento ou a década, o espaço e os traços culturais dominantes de um determinado contexto histórico.

Pautando nessa análise e se buscarmos dicionários de língua portuguesa, encontraremos, por exemplo, a seguinte definição: geração, é o “conjunto de pessoas da mesma época”. Esta designação comum traz consigo, por sua vez, a noção de “época”. Efetivamente, o que significa uma época? Aqui, pode-se entender melhor o conceito de geração na dimensão sociológica fazendo uma aproximação à noção de geração social desenvolvida.

Sarmiento (2005) aponta que uma geração social só se determina mediante uma autorreferência a outras gerações relativamente às quais se vê como distinta. Neste sentido, embora possam ser relativamente coincidentes no tempo, geração social, distingue-se de geração demográfica agregado ao estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites.

O conceito de infância, quase sempre, está relacionado sendo diferenciado da fase adulta com base nos termos “biológicos”, com ênfase nas diferenças físicas, como o tamanho ou a força e as características psicológicas, seja a capacidade cognitiva ou o desenvolvimento emocional. Na linha temporal, predominou, no passado, a forma de compreender a infância, mas a partir dos anos 1970 e 1980, esta perspectiva tem mudado para uma compreensão baseada na infância enquanto construção histórica e social.

Contudo, esta concepção não depende apenas de evidências históricas; muito menos de evidências e de variação cultural. Há, neste caso, um esforço para a compreensão da infância como uma construção histórica e social que é, debruçar atenção aos limites e às características da infância, à maneira como são colocados em prática esses

limites e suas características, por meio das formas como as pessoas se comportam e falam umas com as outras (Pache; Spyrou, 2012). Neste caso, é salutar, considerar que a infância é o que é e, que as vidas das crianças são estruturadas como são, como um resultado do discurso, da cultura, das crenças, das leis e das práticas.

Para alguns estudiosos da criança, esta posição parece ideal e suficiente, mas apresenta alguns problemas. A saber, o primeiro, ignora a parte biológica e não explica a aparente coincidência de que, infância parece estar na estrutura social em sociedades largamente separadas no tempo e no espaço, ou seja, essa abordagem, realista crítica, oferece uma resolução para isso, incorporando a construção social em outros níveis de realidade. O segundo problema é que, ao definir a Sociologia da Infância como um campo, necessita-se usar limites de idade que já foram reconhecidos como socialmente construídos, contingentes, e até arbitrários (Pache; Spyrou, 2012).

Ao analisar ser ou não um problema real e substancial, é, por assim dizer, um paradoxo, pois usar o conceito de infância na prática como um instrumento de análise sociológica, aponta duas outras questões interessantes, ambas amplamente debatidas. A primeira é suscitada na frase “ser ou tornar -se”, sendo que, alguns críticos da “socialização” ou dos modelos de desenvolvimento contestaram que as crianças eram posicionadas somente como futuros sujeitos e que a sua realidade como atores sociais no presente era ignorada. Olhando para isso, inicialmente, surge um discurso um tanto dicotômico, que se torna mais diferenciado com o reconhecimento de que todos, criança ou adulto, estão num processo contínuo de mudança e crescimento e, ao mesmo tempo, estão a viver uma vida no presente. Nessa constante, a segunda questão é saber se é mais oportuno pensar a criança como um fenômeno único ou múltiplo, contido na frase “uma infância ou várias infâncias”.

Bom, para registro desta investigação, e quando se tem uma vertente de estudo, a resposta depende em parte se o foco está na infância como uma componente da estrutura social ou na infância como uma prática. Ilustra-se, aqui, que, apresentar uma resposta definitiva não é assim, tão relevante, quanto manter a questão em pauta, por meio de diferentes tipos de investigação sociológica, uma vez que, a “infância” é mais útil para a sociologia como um conceito crítico, usado para fazer perguntas sobre sociedades e contextos sociais, e, sendo assim, em relação ao sujeito a crítica contínua.

Ainda na linha temporal, para a sociologia da infância, a partir dos anos 80 do século XX, aponta-se a introdução de uma nova perspectiva, ou seja, sublinha a criança e/ou as crianças, como grupo ou geração. Importante também trazer para o diálogo, esse corte teórico, já que nos faz olhar a sociedade a partir do ponto de vista dos mais novos e coloca em evidência a existência e os processos de construção das imagens geracionais; para retirar as crianças de uma longa quarentena estatística que abafava as especificidades e perfis deste grupo etário.

Dessa forma, neste momento do tempo/espço, face a realidades demográficas, econômicas, sociais, culturais, passa a se ter questionamentos dos direitos de cidadania e participação na construção da vida coletiva. Porém, as condições da infância contemporânea, ou por assim dizer, o conceito de infância, passa pelo viés do movimento, da flexibilidade e da reflexão.

Sirota (1993), para definir as características da Sociologia da Infância em relação ao conceito de infância, primeiro, ilustra que a infância é uma construção social, ou seja, para entender as crianças, é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social. Essa desnaturalização da definição, sem negar a imaturidade

biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância em todas as dimensões históricas e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica.

Na constância de Sirota (2001), na segunda questão, a infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade. E, em terceira, a infância se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, uma vez que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente.

Assim, para esta análise, a forma de “olhar” o conceito de infância e as suas instâncias de socialização, requer saber que, a criança é ativa em seu processo de socialização. E que o mais relevante registrar é que, “a infância é uma variável da análise sociológica, possibilitando considerar em sentido pleno, articulando-a variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico” (Sirota, 1993, p. 103).

A INFÂNCIA HISTÓRICA E SOCIAL: as culturas infantis como atravessamento de interpretação dos mundos da/s criança/s e sua/s infância/s

As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele (Sarmiento, 2004, p. 21).

Apesar dos avanços nos direitos da criança, as condições de existência na infância continuam complexas e, conforme Sarmiento (2004), no excerto citado, as crianças produzem uma interação com seus pares

(outras crianças) e com os adultos e, assim, vão, ao longo do tempo, constituindo formas, representações e simbolização de seus mundos. Neste caso, o autor está propondo um “olhar” mais específico de infância, ou seja, fazem uma conexão que, para ele, se dá por meio das culturas infantis.

Para Sarmento (2004), culturas da infância, são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo. Sua compreensão das crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto. Por conta disso, as crianças não são compreendidas como sujeitos passivos que somente aprendem com a observação, mas essa observação torna-se uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista.

Nesta investigação, foi possível compreender que o conceito de culturas da infância tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência. O que significa apontar que as culturas da infância também fazem parte dos currículos e que as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos, implicando no reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos.

Assim como o conceito de infância, ilustrado no item acima, tem uma linha temporal, o conceito de culturas da infância, também, exprime a cultura social à qual pertencem as crianças. Importante processo, mas, embora exprimem cultura, interagindo com adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo.

Deste modo, Sarmento (2004) identifica em “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”, quatro traços das culturas da infância que marcam uma diferença dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia, do real e a reiteração. Para ele, esses traços, são as marcas da/s ação/ões da/s criança/s nos mundos sociais da infância.

E, para esse entendimento, o autor narra que ocorre quando as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comuns. A partilha de tempos, ações, representações e emoções é a oportunidade de um entendimento mais concreto do mundo e faz parte do processo de crescimento das crianças. A ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas das crianças e um traço fundamental das culturas infantis. Para Sarmento (2004), contrariamente ao entendimento dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. O brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano. A presença constante da ludicidade é uma peculiaridade das crianças e demarca a alteridade entre elas e os adultos.

Quanto à fantasia do real, Sarmento (2004) explica que o “mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência. É por isso que “fazer de conta” é processual e permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

Reiteração ou a “não literalidade” tem o seu complemento na “não linearidade temporal”. A criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido, portanto o “conta outra vez” das crianças terá sempre novos significados para elas.

Nesta perspectiva, cabe ainda destacar que, para Manuel Sarmiento, é no vaivém entre as culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e entre as culturas construídas nas interações entre as crianças que constituem os mundos culturais da infância.

Portanto, é importante ilustrar que não é maior a autonomia atribuída às crianças, mas o imaginário infantil, que tem sido influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância. Nesse sentido, a colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que, não se pode ignorar em nossos estudos, pesquisas e nas pedagogias da infância.

A saber, os mundos sociais da infância, se caracterizam pela heterogeneidade e, é possível, ter em conta 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, Sarmiento e Manuel Pinto (1999) defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo preferível falar em “culturas das crianças”, “ou culturas infantis”. Ambos questionam se as culturas das crianças têm um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo que é específico das crianças e diferente dos adultos, e se é possível falar em uma autonomia das culturas infantis.

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos por meio dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Tem-se aqui a possibilidade de marcar culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, nas culturas infantis, pois, elas, apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos.

Desse modo, a Sociologia da Infância incorporou o seu conceito no mundo e utilizou-o para dar conta dos processos simbólicos presentes nas interações infantis. O sociólogo americano William Corsaro, a partir do diálogo com o campo teórico e de seu amplo trabalho etnográfico com crianças americanas e italianas, teoriza e divulga o conceito, referindo-o sobretudo em torno da temática das “culturas de pares”.

Corsaro (1999) considera que os processos simbólicos das crianças se desenvolvem em torno da “reprodução interpretativa” da herança cultural adulta: as crianças recebem-na e redefinem-na, inventando novos significados e temas nas suas interações com outras crianças, fortemente marcadas pela ludicidade e a criatividade infantil. A interação criança-adulto é, por consequência, no processo genético das culturas infantis, tão importante quanto a interação criança-criança.

Nesse sentido, a referência à cultura de pares poderá ser redutora do complexo processo de produção e reprodução das culturas infantis. Na verdade, estas são continuamente atualizadas, mas há aspetos que se transmitem ao longo do tempo, sobretudo em relações intrageneracionais, das crianças mais velhas para as crianças mais novas, e que se conservam como património cultural da infância.

Essas especificidades apontam uma vasta diversidade cultural e exprime-se no interior das “formas”, “círculos” ou “esferas” de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade. Outro traço importante de pauta contemporânea, são os dizeres dos antropólogos que, no estudo das comunidades culturais que selecionaram para o seu trabalho etnográfico, foram identificando formas e conteúdos culturais apenas produzidos e transmitidos pelas crianças entre si, ainda que integrassem e refletissem as suas vivências e interações com os adultos. Conceito este, que potencializa o que Charlotte Hardman, sublinhou em 1973, em sua publicação: *“Children do reveal a segment of the society’s stock of beliefs, values and social interaction, which is exclusive to them”* (Hardman, 2001, p. 516).

CONCLUINDO: ... fechando alguns pontos para iniciar outros

Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços sociais (Sarmiento, 2011).

Pensar a escuta da criança, conforme as palavras de Sarmiento (2011) é, acima de tudo, reconhecer a criança como capaz, principalmente de conduzir a sua participação e seu protagonismo em muitos espaços do mundo em que ela convive. Portanto, a marca que esta investigação conclui, são as ações, os novos conceitos e a busca de entender a criança e sua infância, bem como, as culturas infantis, como parte integrante desse contexto.

Para tanto, estes elementos foram reunidos por James e Prout (1998 - 2005) numa declaração programática da Sociologia da Infância frequentemente referida como o “novo paradigma”. Suas vozes, foram

marcas de um novo conceito para pensar a criança e a infância (de 1980 até 2000) e continua até ao presente, junto a outros estudiosos que têm investigado empiricamente as crianças como agentes sociais e as infâncias como formações sociais.

Junto a essas informações, ao mesmo tempo, foram registrados procedimentos metodológicos e éticos para incluir as crianças no mundo sociológico, ultrapassando muitos obstáculos, reais ou imaginários, para a sua participação. Este processo, de inserção ao mundo do conceito da sociologia da infância, por este viés, também explorou a diversidade teórica subjacente, bem como dos Estudos da Infância em geral.

Registra-se para a discussão da participação das crianças na sociedade, uma outra fundamental pauta, que possibilita compreender melhor e em profundidade, não só a capacidade das crianças de participarem de diferentes processos sociais, mas, também as formas como agem conscientemente por meio da sua participação em diferentes áreas da sociedade, o grau da sua participação, as condições em que participam na vida social, as consequências da sua participação, as experiências decorrentes da participação ou não participação, etc (Perry-Smith; Thomas, 2010).

Dessa forma, a investigação assegura, por meio da análise realizada que a marca dos mundos sociais da infância, está na “escuta”, pois, escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços sociais, históricos, culturais, políticos na contemporaneidade.

Ainda nesse sentido de valorizar as narrativas das crianças e de suas infâncias, e de ressaltar os novos estudos do campo teórico da sociologia da infância, pontua-se a busca de olhares por parte dos docentes e docentes em formação, a fim de práticas pedagógicas que refletem conceitos da abordagem teórica. Desse modo, o Grupo de Estudo e

Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Aquidauana (UFMS/CPAQ), propõe e oferece, a profissionais do mundo da criança e aos docentes em formação, diálogos para novas concepções.

O GEPCI, formado em sua maioria por profissionais da rede pública da educação infantil do município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul e pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia - UFMS/CPAQ, evidencia a busca, por meio de encontros e através de diálogos, interesses em mudanças de narrativas e, em suas falas ao longo dos encontros, é perceptível a mudança no olhar docente ao se tratar de conceitos encontrados na abordagem teórica da Sociologia da Infância, refletindo em suas perspectivas e ações. O Grupo, além de valorizar a presença continuada de docentes na academia, busca, por intermédio de publicações, ampliar esses espaços de diálogo.

Dando espaço específico e promovendo as produções e publicações evidenciando a os estudos da/s infância/s, foi elaborado um e-book, intitulado “A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)” (2022) e, em 2023 outro e-book, intitulado: Diálogos com a sociologia da infância: mídias, escola, cinema, linguagens e questões interdisciplinares", organizado por textos de autores que estudam a abordagem teórica. Os assuntos abordados nas coletâneas são alinhados às discussões e dialogam com as reflexões do GEPCI, como também servem de apoio para docentes que atuam na Educação e buscam compreender crianças e suas infâncias.

Portanto, a nova Sociologia da Infância evidencia as crianças por meio da promoção dinâmica da imagem delas, como “atores sociais capazes” que participam da sociedade como indivíduos autônomos e cidadãos com direitos no “aqui e agora” em vez de futuros adultos. Além disso, a educação das crianças tem, a partir da sociologia da infância, a oportunidade de ser mais democrática, pois depende da comunicação e da resolução mútua de questões cotidianas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSARO, William Arnold. **The sociology of childhood**. London: Sage, 2011.

CORSARO, William Arnold. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an Anthropology of Children? **Childhood**, v. 8, p. 501-517, 2001.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

PACHE, Huber; SPYROU, Spyros (ed.) Special Issue: Children's Interethnic Relations in Everyday Life – Beyond Institutional Contexts. **Childhood**, v. 19, n. 3, p. 291-301, 2012.

PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (ed.). **A Handbook of Children and Young People's Participation**: perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 2010.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Saberes Sobre as Crianças**. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**: Towards the Interdisciplinary Study of Childhood. London; New York: Routledge, 2005.

QVORTRUP, Jeans. Macro-analysis of childhood. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (ed.). **Research with Children**: Perspectives and Practices. London: Routledge, 2017. p. 77-97.

SANTOS, Boaventura. Sousa. Poderá ser o direito emancipatório. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, 2003.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (ed.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Socio-Pedagogicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. Gerações e Alteridade. Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SIROTA, Régine. Le métier d'élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, v. 1, p. 85-108, 1993.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

SPYROU, Spyros. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave, 2018.

Capítulo 6



O ALUNO: UMA LIÇÃO DE VIDA

*Aparecida de Sousa dos Santos
Fatima Cristina D. F. Cunha*

INTRODUÇÃO

Figura 01: divulgação do filme



Fonte: Chadwick, Justin. **O aluno**: uma lição de vida.
[S.l.]: BBC Films, 2010.

Quênia¹, sol, calor e conflito, a maioria dos habitantes vive na linha da pobreza. Ler e escrever? Apenas para quem tem um mínimo de recursos! Quando se ouve no rádio que o governo vai ofertar o ensino gratuito e você tem uma carta que recebeu do governo e não o que ela fala, pois você não sabe ler, o que você faz? O filme “Kimani Maruge: Em Busca da Educação” narra a extraordinária jornada de Kimani Maruge, um homem queniano determinado a conquistar uma educação básica aos 84 anos de idade.

Ambientado no contexto do Quênia pós-independência, o filme mergulha na vida de Maruge², um sobrevivente dos conflitos e injustiças que assolam sua nação. Sua história é um testemunho de resiliência, coragem e a crença intrínseca no poder transformador da educação.

Maruge, um veterano da luta pela independência do Quênia, decide se matricular na escola primária de sua aldeia, apesar de sua idade avançada e das adversidades que enfrenta. Sua decisão desafia não apenas as expectativas sociais, mas também os sistemas educacionais e culturais enraizados. Ao fazê-lo, Maruge não apenas busca aprender a ler e escrever, mas também reivindica sua dignidade e direito fundamental à educação.

Ao longo do filme, somos levados a uma jornada emocionante, enquanto Maruge enfrenta o preconceito, a incompreensão e até mesmo a hostilidade de alguns membros de sua comunidade.

¹O Quênia é um país no leste da África com litoral no Oceano Índico. Ele engloba savanas, regiões de lagos, o impressionante Grande Vale do Rift e planaltos montanhosos, além de ser um local com animais selvagens como leões, elefantes e rinocerontes. A partir de Nairóbi, a capital, os safáris visitam a reserva de Masai Mara, conhecida pelas migrações anuais de gnus, e o Parque Nacional de Amboseli, que oferece vistas do monte Kilimanjaro na Tanzânia com seus 5.895 m de altitude.

²Maruge foi um veterano na revolta de Mau Mau em 1950, lutou bravamente contra as forças de colonização britânicas pela independência do Quênia. Nos anos 60, capturado pelos ingleses, foi duramente torturado, teve mulher e filhos assassinados na sua frente, nunca teve a chance de estudar quando criança e acabou virando celebridade nacional e um símbolo da educação gratuita em todo mundo. (Sherida Nóbrega, engenheira civil, publicado em 13 de mar. de 2016, em: <https://pt.linkedin.com/pulse/hist%C3%B3ria-de-kimani-maruge-sherida-n%C3%B3brega>).

No entanto, sua determinação inabalável e sua paixão pela aprendizagem inspiram tanto os jovens quanto os mais velhos ao seu redor. À medida que Maruge enfrenta os desafios do aprendizado tardio, o filme nos leva a uma reflexão mais ampla sobre questões sociais, educacionais e de direitos humanos. Ele destaca a importância da educação como um veículo de empoderamento e transformação individual e coletiva, especialmente em comunidades marginalizadas e pós-coloniais. Em "Busca da Educação" é uma obra que transcende o gênero cinematográfico, oferecendo uma poderosa mensagem sobre a importância da educação, da perseverança e da esperança, mesmo diante das circunstâncias mais desafiadoras. É uma homenagem a todos aqueles que ousam sonhar e lutar por um futuro melhor, independentemente da idade, origem ou adversidade.

UM BREVE HISTÓRICO DO DIRETOR DO FILME

Justin Chadwick é um renomado diretor de cinema e televisão britânico, conhecido por sua habilidade em contar histórias emocionantes e impactantes. Nascido em 6 de dezembro de 1968, em Manchester, Inglaterra, Chadwick iniciou sua carreira no mundo do entretenimento trabalhando como ator em produções teatrais e televisivas.

No entanto, foi como diretor que Chadwick encontrou seu verdadeiro talento e fez sua marca na indústria cinematográfica. Sua estreia como diretor de longa-metragem foi com o filme "Em Busca da Terra do Nunca" (2004), uma biografia do autor J.M. Barrie, estrelada por Johnny Depp e Kate Winslet. O filme recebeu elogios da crítica e foi indicado a diversos prêmios.

Chadwick continuou a ganhar reconhecimento por seu trabalho em projetos como "A Outra" (2008), um drama histórico que narra a

rivalidade entre as irmãs Anne e Mary Boleyn durante o reinado de Henrique VIII, e "Mandela: Longo Caminho para a Liberdade" (2013), uma cinebiografia do icônico líder sul-africano Nelson Mandela, interpretado por Idris Elba.

Entretanto, é o filme "Uma Lição de Vida" (também conhecido como "O Aluno" ou "The First Grader"), lançado em 2010, que destaca o trabalho marcante de Chadwick como diretor. Este filme comovente narra a jornada de Kimani Maruge, um queniano que decide buscar educação aos 84 anos de idade, e foi aclamado por sua sensibilidade e poder emocional. Anteriormente, Maruge havia lutado pela independência do país, sendo preso e torturado como resultado. Todavia, ao ouvir sobre a oportunidade de educação para todos, ele enfrentou uma série de obstáculos, desde a falta de apoio das autoridades locais até a desconfiança de seus vizinhos e tensões tribais persistentes no país.

Figura 02: Cena do filme



Fonte: Chadwick, Justin. **O aluno:** uma lição de vida.
[S.l.]: BBC Films, 2010.

Sua jornada exigiu uma enorme dose de perseverança, inspirando até mesmo sua professora, Jane. Ambos personificam a força e a realidade, destacando a perseverança como catalisador para a mudança e a educação como a ferramenta primordial para isso. É difícil não se emocionar com Maruge, um herói de carne e osso, que luta por seus direitos e necessidades, cometendo erros ao longo do caminho, mas sempre seguindo adiante dentro de suas possibilidades. As crianças ao seu redor demonstram uma receptividade genuína, sem preconceitos, construindo gradualmente um relacionamento significativo com ele.

O filme também expõe as cicatrizes deixadas pela colonização e as consequências persistentes da opressão e da ignorância. Essas temáticas ressoam não apenas na comunidade retratada, mas em muitas outras ao redor do mundo, incluindo algumas no Brasil. Além disso, ele levanta questões sobre valores herdados versus valores adquiridos ao longo da vida, destacando a importância da educação e do respeito à sabedoria dos mais velhos.

Ao contrastar as realidades da escola das crianças com a dos adultos, o filme também nos faz refletir sobre a importância de aprender com o passado para moldar o futuro. Maruge nos presenteia com ensinamentos poderosos sobre liberdade, poder da educação e importância da leitura e compreensão para combater a pobreza.

A atitude da professora Jane, desafiando o sistema e inspirando seus alunos, ressalta ainda mais a capacidade transformadora da educação. Seu lema pessoal, "Só deixarei de aprender quando meu ouvido estiver cheio de terra", ecoa a filosofia de Maruge até o fim de seus dias. Para saber mais sobre os fatos reais e históricos envolvendo Maruge, a pesquisa adicional pode fornecer insights valiosos sobre sua incrível jornada e legado inspirador.

O filme é uma fonte de inspiração inegável, especialmente para aqueles que se sentem desencorajados diante dos obstáculos da vida. Sua narrativa emocionante não recorre ao sentimentalismo barato, mas sim mergulha profundamente na história, tornando-se uma obra de relevância histórica universal.

A história de vida de Maruge é o cerne dessa narrativa poderosa. Ele é apresentado como um homem cujas experiências o levaram a compreender a importância da educação. Um momento crucial ocorre quando ele recebe um documento do governo e percebe sua incapacidade de compreendê-lo. Isso o leva a uma jornada de autodescoberta, onde ele percebe que precisa aprender não apenas para decifrar essa carta, mas para entender todo o mundo ao seu redor, expresso em letras e números.

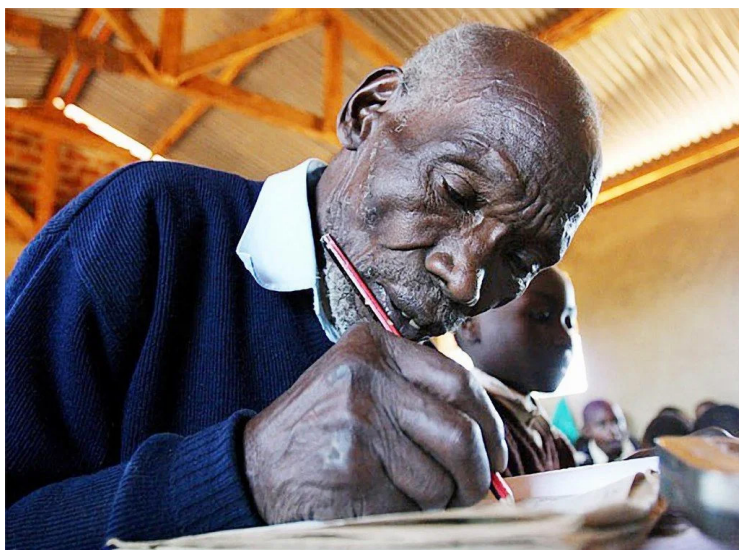
O filme também aborda questões complexas, como as consequências duradouras da colonização, a pobreza, a humilhação, a ignorância e o preconceito. Esses temas ressoam em muitas realidades sociais em todo o mundo, incluindo escolas em diferentes partes do Brasil. O filme provoca reflexões sobre valores individuais e sociais, destacando a importância da educação em relação ao materialismo superficial. As cenas que contrastam a escola das crianças com a dos adultos são particularmente comoventes, destacando como a educação pode se perder quando se torna desprovida de propósito e significado.

As palavras de Maruge ecoam como lições valiosas sobre a importância da educação e do conhecimento. Sua afirmação de que "a liberdade é aprender" ressoa especialmente, destacando como a educação pode libertar não apenas indivíduos, mas também sociedades inteiras.

A professora Jane, com sua coragem e determinação em enfrentar o sistema, é uma fonte de inspiração para todos ao seu redor. Seu lema de nunca parar de aprender, mesmo quando o ouvido es-

tiver "cheio de terra", é um lembrete poderoso de que nunca é tarde para buscar o conhecimento e a compreensão. Maruge embarca em uma jornada extraordinária para ser matriculado na escola primária, enfrentando uma série de desafios ao longo do caminho. Ele concorda em cumprir todas as exigências, inclusive vestir o uniforme infantil, em sua busca para aprender a ler uma carta da Presidência que recebeu. A presença de um idoso em uma sala de aula de crianças desperta uma atenção incomum, tornando-se notícia internacional e gerando uma variedade de reações na comunidade local.

Figura 3: Imagem do verdadeiro
Kimani Maruge, uniformizado



Fonte: Chadwick, Justin. **O aluno**: uma lição de vida.
[S.l.]: BBC Films, 2010.

Kimani Maruge entrou para o Guinness Book como o adulto de maior idade a começar a escola primária. Infelizmente Maruge, o estudante “mais velho do mundo”, morreu aos 90 anos, em Nairóbi, Quênia.

Enquanto Maruge luta por seu direito à educação, ele enfrenta a inveja, a ira e a ganância dentro da comunidade. Alguns pais ignorantes expressam indignação com sua presença, enquanto burocratas veem sua popularidade como uma oportunidade de lucro pessoal. No entanto, ele encontra um aliado na professora, interpretada por Naomie Harris, que o apoia em sua busca por aprendizado.

Essas tensões revelam as profundas rivalidades étnicas e os oportunismos presentes em qualquer sociedade. A história de Maruge não é apenas uma luta individual por educação, mas também um reflexo das complexidades sociais e políticas de sua comunidade.

AS FASES DAS CRIANÇAS: para além do filme as vivências reais

O filme, para além de suas críticas, proporciona uma oportunidade única de explorar as fases do desenvolvimento cognitivo de acordo com a teoria de Jean Piaget. Ao longo da narrativa, podemos observar como as diferentes idades dos personagens refletem estágios específicos do desenvolvimento mental.

As crianças, por exemplo, representam as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo, conforme descrito por Piaget. Elas exibem características típicas da fase sensório motora e pré-operacional, demonstrando uma compreensão do mundo ao seu redor através de ações físicas e pensamento simbólico. Suas interações com Maruge, o idoso que busca educação, ilustram como elas estão começando a desenvolver empatia e compreensão de conceitos abstratos, como a importância da educação.

Por outro lado, Maruge representa a fase operacional concreta, na qual o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas começam a se desenvolver. Sua busca por educação é motivada por uma

compreensão mais profunda das consequências de sua falta de instrução, e ele demonstra uma determinação incrível em superar os obstáculos que enfrenta.

Além disso, a presença de Maruge na sala de aula das crianças cria um ambiente de aprendizado intergeracional, onde as crianças podem aprender com a experiência e sabedoria do mais velho, e vice-versa. Isso reflete a importância da interação entre diferentes faixas etárias no processo de aprendizado e desenvolvimento.

O filme, filmado no vale do Rift com pessoas reais da região, adiciona uma camada adicional de autenticidade às representações das fases do desenvolvimento cognitivo. Os cadernos e livros mostrados, apesar de simples e baratos, representam as ferramentas fundamentais que ajudam a moldar o futuro das crianças e adultos da comunidade, destacando ainda mais a importância da educação em todas as fases da vida.

Ao assistir ao filme, somos lembrados da importância de entender as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo e de proporcionar oportunidades de aprendizado significativas em todas as idades. As crianças representam as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo, conforme descrito por Piaget. Elas exibem características típicas da fase sensorio motora e pré-operacional, demonstrando uma compreensão do mundo ao seu redor através de ações físicas e pensamento simbólico. Como Piaget afirmou, "A inteligência organiza o mundo explorando-o". Nessa fase, as crianças estão engajadas em atividades físicas e sensoriais para entender e interagir com seu ambiente, construindo gradualmente seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares (Piaget; Lnhelder, 1978, p. 131).

Além disso, Piaget (1978) destacou a importância do pensamento simbólico durante a fase pré-operacional. Ele afirmou que "O pensamento simbólico é o que nos torna humanos". Durante essa fase, as crianças começam a representar mentalmente objetos e eventos por meio de símbolos, como brincar de faz de conta ou usar palavras para descrever objetos ausentes. Isso demonstra uma compreensão crescente da linguagem e da capacidade de pensar de forma abstrata, embora limitada pela falta de conservação e reversibilidade. Piaget identifica quatro fatores principais que influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Em primeiro lugar, destaca a importância da maturação, que ele vê como uma continuação do processo de embriogênese. Isso sugere que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela progressão biológica e neurológica do organismo.

Piaget (1978) enfatiza o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência. Isso significa que as interações da criança com o ambiente físico, incluindo objetos, pessoas e eventos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

O terceiro fator destacado por Piaget (1978) é a transmissão social em um sentido amplo, que inclui a transmissão linguística e a educação formal. Ele reconhece que as interações sociais e culturais também desempenham um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, influenciando a forma como as crianças pensam, aprendem e se comportam.

Por fim, Piaget (1978) menciona um fator frequentemente negligenciado, mas que ele considera fundamental: a equilíbrio ou auto-regulação. Este fator refere-se ao processo pelo qual as crianças organizam e reequilibram suas estruturas mentais para assimilar novas informações e acomodar novas experiências. Em outras palavras, a capacidade de adaptação e auto-regulação é essencial para o desenvolvimento cognitivo saudável.

Portanto, de acordo com Piaget (1978), o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pela maturação biológica, experiências ambientais, interações sociais e pelo processo de equilíbrio ou auto-regulação. Esses fatores trabalham juntos para moldar a maneira como as crianças entendem o mundo ao seu redor e desenvolvem suas habilidades cognitivas. Piaget, (1964, p. 178).

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação..., uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão Social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de Equilíbrio ou, se vocês preferem, auto-regulação (Piaget, 1964, p. 178).

Portanto, ao observar as crianças no filme, podemos ver como elas estão explorando ativamente o mundo ao seu redor por meio de atividades sensoriais e como estão começando a desenvolver habilidades de pensamento simbólico ao se envolverem em jogos imaginativos e comunicação verbal. Essas características refletem as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo conforme descrito por Piaget (1978), destacando a importância de proporcionar experiências significativas e desafiadoras para promover o crescimento intelectual das crianças. As crianças são receptivas ao colega idoso, não fazem diferenciação, não alimentam pré-conceitos. Aos poucos, o relacionamento entre eles vai sendo construído. Consequências nefastas da "colonização" deixam cicatrizes, não só nas costas de Maruge, mas também naquela comunidade singular e em tantas outras, também marcadas pela miséria, pela humilhação, ignorância e preconceito.

O filme nos apresenta um herói verdadeiramente humano, cujas ações nem sempre são perfeitas, mas são profundamente humanas. Maruge, o protagonista, luta incansavelmente por seus direitos e necessidades, mas como qualquer pessoa, ele também comete erros ao longo do caminho. É importante entender esses erros dentro do contexto mais amplo de sua história e do ambiente em que está inserido.

A cena em que Maruge intervém em uma briga de garotos, optando por uma abordagem física para separá-los, pode inicialmente parecer chocante ou até mesmo "politicamente incorreta". No entanto, ao considerarmos as circunstâncias específicas da situação, podemos compreender a motivação por trás de suas ações.

Em um ambiente onde a violência e o bullying são prevalentes, Maruge pode ter acreditado que uma ação decisiva era necessária para proteger o garoto que estava sendo intimidado. Sua abordagem pode não ser a mais adequada, mas reflete sua disposição em agir para defender os vulneráveis.

As crianças da comunidade são notavelmente receptivas à presença de Maruge. Elas não discriminam com base na idade e não alimentam preconceitos contra ele. Ao contrário, elas gradualmente constroem um relacionamento com o colega idoso, demonstrando uma abertura e aceitação que são comoventes de se ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme nos lembra que a educação é a chave para o progresso e a mudança, e que nunca é tarde demais para começar a aprender. Ele nos desafia a refletir sobre questões importantes, como inclusão, exclusão, poder, respeito às diferenças e amor pela profissão. Ao fazê-lo, nos inspira a buscar um mundo onde todos tenham acesso à educação e oportunidades iguais para aprender e crescer.

O filme também aborda as consequências profundas da colonização, que deixaram cicatrizes não apenas nas costas físicas de Maruge, mas também na comunidade em que vive. A miséria, a humilhação, a ignorância e o preconceito são manifestações dessas feridas históricas, que continuam a afetar gerações posteriores. Essa reflexão nos lembra da importância de reconhecer e enfrentar os legados da colonização, trabalhando para superar suas divisões e injustiças.

Portanto, enquanto testemunhamos as falhas e lutas de Maruge, também testemunhamos sua humanidade e sua capacidade de inspirar e unir uma comunidade por meio de sua busca pela educação e pela justiça.

REFERÊNCIAS

CHADWICK, J. **O aluno**: uma lição de vida. [S. l.]: BBC Films, 2010. 1 filme (103 min).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓBREGA, S. **História de Kimani Maruge**. LinkedIn, 13 mar. 2016.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976. (Obra original publicada em francês pela PUF em 1955).

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Janaina Nogueira Maia Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá (1996), Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2013) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDB) 2020 - Estágio Avançado de Doutorado em Estudos da Criança/Sociologia da Infância - Universidade do Minho em Braga/Portugal - 2018/2019 - Pós-doc em Estudos da Criança com ênfase na Sociologia da Infância (UCDB). Atualmente é Professora Efetiva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ, Coordenadora e Pesquisadora do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Criança na Infância - UFMS/CPAQ) e atua principalmente nos seguintes temas: Criança, Infância, Culturas Infantis, Sociologia da Infância, Cultura e Formação de Professores/as.

E-mail: janaina.maia@ufms.br

Camila Ferreira da Silva

Cursou Técnico Integrado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - Câmpus Aquidauana (2016-2019). Voluntária no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) (2017-2018). Graduada em Pedagogia, licenciatura plena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Aquidauana (UFMS/CPAQ) (2021-2024). Foi bolsista no PIBIC/UFMS (dez/2021-ago/2024), atuando na abordagem teórica da Sociologia da Infância. É pesquisadora do Grupo de

Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI) da UFMS/CPAQ. Atualmente, é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (PPGE/CPAN) da UFMS, sendo o presente trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E-mail: camila_f@ufms.br

Fernanda Victória Cruz Adegas

Concluinte do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana (2016 - 2019). Licenciada em Letras - Português / Inglês, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana (UFMS - CPAQ) (2020-2023). Mestra em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), da UFMS (2024-2026). Atualmente (2026), é doutoranda no mesmo programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa Linguagens, Discursos e Educação Linguística Crítica, com bolsa CAPES. 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 relações com o ensino; inteligência artificial e produção textual.

E-mail: fernandaadegas.ufms@gmail.com

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Maker Felt .
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-821-1



9 788576 138211