



# **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS**

**percursos, experimentações  
e criações em contextos  
educativos**

Sueli Salva  
Débora Teixeira de Mello  
Simone Freitas da Silva Gallina  
Organizadoras

**Organizadoras**

Sueli Salva

Débora Teixeira de Mello

Simone Freitas da Silva Gallina

**Educação das infâncias:  
percursos, experimentações e criações em  
contextos educativos**



Foz do Iguaçu  
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Capa:** Sueli Salva, a partir do desenho de Cristian – 3 anos.

**Revisão:** As organizadoras

**ISBN** 978-65-86746-41-9

**DOI:** <https://doi.org/10.23899/9786586746419>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/119>

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Educação das infâncias [livro eletrônico]: percursos, experimentações e criações em contextos educativos / organização Sueli Salva, Débora Teixeira de Mello, Simone Freitas da Silva Gallina. – Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2024. PDF.

Vários colaboradores.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-41-9

1. Educação Infantil. 2. Infâncias. 3. Políticas Públicas. I. Título.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

**Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC**  
**Diretoria Executiva**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel  
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale  
Diretor Vice-Presidente

**Editora CLAEC**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez  
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo  
Editora-Assistente

**Conselho Editorial**

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán  
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffroy  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine  
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín  
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto  
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo  
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

## Comitê de avaliação dos artigos (pareceristas ad hoc)

Professora Dr<sup>a</sup> Jucemara Antunes – UEIIA

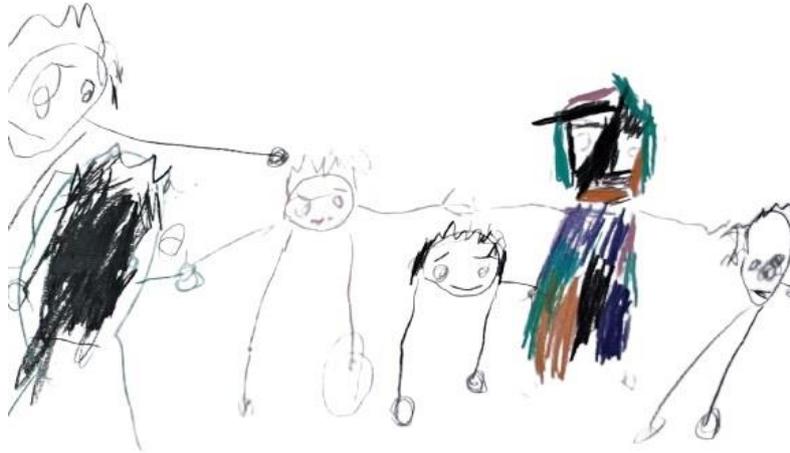
Professora Dr<sup>a</sup> Juliana Goelzer – UFRGS

Professora Dr<sup>a</sup> Magda Schmidt – Rede Municipal de Santa Maria

Professora Dr<sup>a</sup> Vivian Jamile Beling – UEIIA

Professor Dr. Renan Santos Mattos – UFFS

Professora Dr<sup>a</sup> Kelly Werle – UFSM



Desenho: Mirela – 4 anos



Desenho: Melinda – 4 anos

– Quanto pesa uma lágrima?  
– Depende: a de uma criança manhosa pesa menos que o vento, a de uma  
criança com fome pesa mais que toda a terra”  
(Gianni Rodari em *Fábulas por telefone*, Editora 34, 2018).



Foto: Jaqueline Michael Kruger – EMEI Professora Marlene Leonhardt – Três Passos – RS

# Sumário

<b>Prefácio, ou, sobreviver num mundo desatento</b>	10
<i>Marcia Aparecida Gobbi</i>	
<b>Apresentação</b>	16
<i>Sueli Salva, Débora Teixeira de Mello, Simone Freitas da Silva Gallina</i>	
<b>Questões para (re)pensar a descolonização e suas metáforas</b>	20
<i>Eduardo Pereira Batista, Ana Lúcia Goulart de Faria</i> DOI: 10.23899/9786586746419.1	
<b>L'educazione dell'infanzia tra non più e non ancora</b>	31
<i>Agnese Infantino</i> DOI: 10.23899/9786586746419.2	
<b>A educação da infância entre o não mais e o ainda não</b>	46
<i>Agnese Infantino</i> DOI: 10.23899/9786586746419.3	
<b>Observações sobre como Ana Júlia aprende a falar: uma conversa com Wittgenstein</b>	61
<i>Antonio Miguel, Ana Júlia Valim Miguel Verly</i> DOI: 10.23899/9786586746419.4	
<b>Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver</b>	94
<i>Sueli Salva</i> DOI: 10.23899/9786586746419.5	
<b>A pesquisa com crianças: um espaço para o protagonismo infantil</b>	115
<i>Heloisa Elesbão, Jordana Lima, Grazielle Fernandes</i> DOI: 10.23899/9786586746419.6	
<b>Crianças negras migrantes</b>	130
<i>Flávio Santiago, Renata Santos da Silva, Yeison Arcadio Meneses Copete</i> DOI: 10.23899/9786586746419.7	

<b>A escola de Educação Infantil e o Programa de Escolas Associadas UNESCO: implicações na gestão pedagógica e administrativa</b>	<b>150</b>
<i>Sabrina Magrini Peixoto Machado, Débora Teixeira de Mello</i> DOI: 10.23899/9786586746419.8	
<b>A captura do que pode o corpo da criança: práticas de violências imperceptíveis</b>	<b>173</b>
<i>Simone Freitas da Silva Gallina</i> DOI: 10.23899/9786586746419.9	
<b>Práticas pedagógicas na educação infantil: reflexões sobre crianças, infâncias e descolonização</b>	<b>182</b>
<i>Janaína Raquel Cogo, Jaqueline Bussler Michael Krüger</i> DOI: 10.23899/9786586746419.10	
<b>Interfaces entre infância, brincar e tecnologias digitais</b>	<b>202</b>
<i>Cristiane Inês Bremm, Ilse Abegg</i> DOI: 10.23899/9786586746419.11	
<b>Entre os muros escolares, o verde se faz presente: a horta escolar e a Educação Infantil</b>	<b>217</b>
<i>Mariana Borges Lemes, Marcia Fernanda Heck</i> DOI: 10.23899/9786586746419.12	
<b>A importância do lúdico e do brincar em atividades geoeducativas: o caso do Geodia, no Geoparque Caçapava Mundial UNESCO, RS</b>	<b>237</b>
<i>Eduarda Caroline Brum, André Weissheimer de Borba</i> DOI: 10.23899/9786586746419.13	
<b>Seguindo as crianças na educação infantil</b>	<b>254</b>
<i>Lucas da Silva Martinez</i> DOI: 10.23899/9786586746419.14	
<b>Práticas educativas com e para as crianças: reflexões de duas professoras de diferentes contextos</b>	<b>270</b>
<i>Angelita Maria Machado, Juliane Ilha Marafiga</i> DOI: 10.23899/9786586746419.15	
<b>Sobre as autoras e autores</b>	<b>287</b>

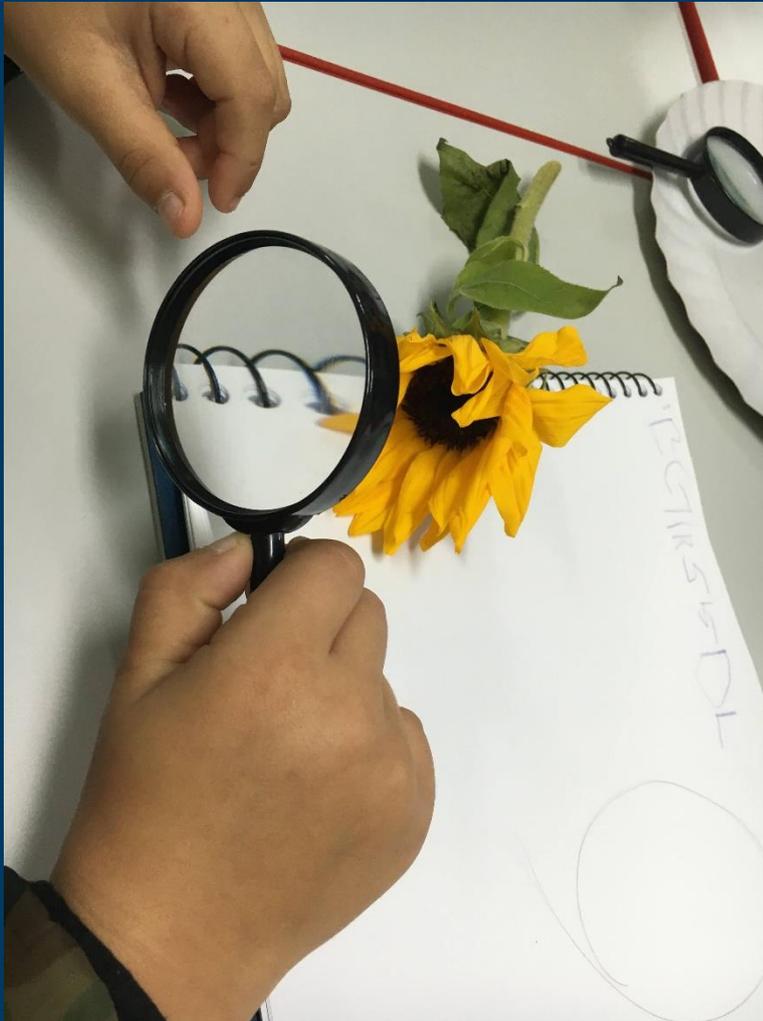


Foto: Deise Pinheiro – EMEF Espírito Santo, Horizontina – RS

# Prefácio, ou, sobreviver num mundo desatento

Marcia Aparecida Gobbi

Caríssimes leitora, leitor, leitore

Ler o livro “Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos” e prefaciá-lo num momento de tantos pesares relacionados às vidas de crianças, e que passam indiferentes aos olhos e práticas de tantas pessoas, inclusive nos espaços educacionais, é um alívio. Alívio criativo e não reconforto apaziguante, silenciador, ou até mesmo, de assujeitamento. Não. Trata-se daquele que impulsiona a produção de pensamentos sobre infâncias, educação, experimentos e criação de vida. Neste mundo em que as guerras e condições similares de produção da morte<sup>1</sup> pouco têm nos tomado conta sensivelmente, levando-nos a abandoná-las seguindo em frente sem pestanejar, ler algo que trate crítica e amorosamente da educação de crianças é um conforto.

Nessa prática de produção de vida, vale mencionar que logo na abertura nos deparamos com desenhos feitos por crianças. Manifestações expressivas nem sempre lembradas por quem atua profissionalmente, ou pesquisa com e sobre crianças, eles têm sido deixados um pouco de lado como fundamental expressão plástica da infância, em que as culturas infantis também encontram-se presentes nestes, que são artefatos culturais da infância. São textos imagéticos em meio a outros escritos, sem competição entre as linguagens e com isso, ainda que indiretamente, as crianças também produzem o livro, como obra a muitas mãos, assuntos e cores.

---

<sup>1</sup> Refiro-me às dezenas de milhares de crianças mortas em Gaza pelos ataques feitos por Israel, mas também aos milhões de crianças em risco de morte. Atualmente, discutir infância é também investigar essas condições de produção das infâncias e não podemos ficar incólumes. Notícias consultadas, entre tantas outras: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2024/03/26/inumeras-criancas-em-risco-de-morte-no-haiti-alerta-unicef.htm> e <https://www.unicef.org/brazil/criancas-em-gaza-precisam-desesperadamente-de-apoio-para-continuar-vivas>.

Na continuidade da leitura, importa fazer uso das palavras de Mario Lodi para expressar parte dos sentimentos e reflexões suscitados:

compreender que escrever é descobrir os outros, que as palavras são também sons e cores, que a história não é aquela dos manuais, que se pode estar junto, ainda que sejamos diferentes, é aquilo a que tem acesso os estudantes de Mario Lodi (LODI, 2017, p. 5).

Ressalto a importância da descoberta dos outros e descobrir-se nos outros, um fator importante para a construção das relações, e não seria diferente quando estamos com as crianças, seja na realização de pesquisas acadêmicas, seja naquelas necessárias para a produção do cotidiano escolar, desde a creche. Diz respeito também às ideias de Loris Malaguzzi mencionadas logo na Apresentação, às quais sou insistente afirmando que se trata de fazer a escola cada dia melhor, mas sabendo de qual escola estamos falando e onde nossos pés pisam e nossas práticas são entrelaçadas.

Ao lermos sobre experiências críticas com crianças, somos convocadas a pensar sobre a linha tênue entre creches e escolas e o que há em seu entorno, como se propositadamente uma descontinuidade fosse forjada de modo a separar ambos os lados, em lados opostos, quando não, vistos em estado de competição – rememoro as antigas falas sobre a participação na escola e a relutância em receber familiares de estudantes. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, se replica a ideia de que somos empreendedoras/es, ou exatamente aquilo que queremos ser. Pergunto-me nutrida por algumas leituras, sobre quais espaços e territórios são forjados dentro e fora dos espaços escolares, e quais são as relações estabelecidas ou rechaçadas junto às suas comunidades. Ressalta-se pedagogias inventivas, mas onde estamos quando o assunto são as desigualdades vistas na dimensão da vida interna dos serviços educativos, ou ainda, quando não questionamos os espaços para o real protagonismo infantil, temas tratados em capítulos deste livro.

O pedagogo e político Malaguzzi, cujas ideias e o arregaçar de mangas, fez erguer dos escombros da Segunda Guerra, no norte da Itália, práticas coletivas entre pessoas cujas

urgências refletiram-se na produção de uma educação pautada, entre outras coisas, no cuidado e na primazia das relações entre as pessoas, sua cidade, e a produção de um pensamento pedagógico voltado para as singularidades das crianças, ao mesmo tempo, em que se debruçava em suas diferenças. Há uma prática política embutida na busca por modificar aspectos do mundo e com as crianças, que não pode ser esquecido. Chamo a atenção para que se perceba e se busque conhecer as transformações sociais e os processos de emancipação que surgiram e surgem, quando surgem, das lutas sociais, e, para isso, Malaguzzi, assim como Paulo Freire, são também importantes, junto a tantas outras pessoas, cujas insurgências parecem estar sendo esmagadas por políticas subordinadas aos preceitos fundamentais do neoliberalismo, tocado, inclusive num dos capítulos que compõem a obra. Toco em outro ponto, e questiono, inspirada pela leitura e seus possíveis desdobramentos: de que modo o neoliberalismo tem causado o depauperamento do cuidado, que se faz tão necessário como prática fundante na educação? Sabemos que não se trata apenas de um projeto econômico, mas da produção de relações e sujeitos, desde a infância, diria desde o berço, para aquelas que tem ou não o tem. Sem querer prescrever uma receita, ressalto a importância de pensarmos em pesquisas e práticas pedagógicas em que nos provoquemos a refletir sobre o quanto temos aquiescido diante do atual cenário. As ruínas estão diante de nossos olhos, a colonização encontra-se ferozmente presente no contexto educativo, assim como, as perspectivas tecnicistas, reprodutivistas e preparatórias, e nós? De qual lado nos encontramos efetivamente? Talvez, a Ana Julia, nos ofereça boas respostas e apresente alguns caminhos (vocês só conhecerão a Ana Julia lendo o livro...).

Como mencionei, não entendo o prefácio como espaço para discutir sobre cada um dos textos escritos, mas destaco algumas ideias contidas nos capítulos. São elas, em síntese:

- Livro materializa encontros e afetos;
- Questionar a colonização presente no contexto educativo;
- Práticas educacionais estão em interação com contextos culturais, contra perspectivas tecnicistas, reprodutivistas, preparatórias.

- Crise climática;
- Estudo sobre linguagem de bebês;
- Dimensão da vida no interno dos serviços educativos;
- Pesquisas com e sobre crianças;
- Protagonismo infantil;
- Racialização e acolhimento e a inserção das crianças migrantes africanas e das crianças negras haitianas;
- O direito a vida e à liberdade de crianças diferentes;
- A projeção dos interesses neoliberais nos direitos das crianças;
- As hortas nas escolas;
- A importância da intencionalidade pedagógica;
- A cultura digital e as culturas infantis;

Essas ideias encontram-se nos capítulos e lhes dão sustentação. Estão bastante condensadas, pois a intenção não é resumi-las e antecipar a leitura do todo, como já mencionado, mas estabelecer algumas aproximações apenas para informar e nos provocar a pensar nas relações existentes entre o que está posto e a as inúmeras experiências possíveis com as crianças.

O livro que vocês têm em mãos pode ser compreendido como um ponto de vista que entrelaça outros tantos internamente, mas também, fora dele. Apresenta-nos jeitos de fazer a educação nos espaços escolares e na academia com, para e sobre as crianças. Se “distraídos venceremos”, como escreveu o poeta Paulo Leminski em alusão ao “unidos venceremos”, conhecida máxima popular, evoco a distração criadora e a soma à sobrevivência a um mundo desatento, ou, sobreviver desatentos no mundo. Vale pensar que certa dose de desatenção tem

custado um pouco caro às nossas vidas quando ela desqualifica as chamas que ardem nas florestas, o incêndio que nos queima por dentro, a 40 graus à sombra, ou sem ela, entre transeuntes apressados, pessoas pedindo alimentos, e o medo assolando as relações entre pessoas e nos espaços, desigualdades em suas diferentes facetas para as quais não podemos estar desatentas/os/es.

É com um pisar firme e leve sobre a terra do que fora apresentado ao longo das mais de 200 páginas, envolvendo reflexões sobre pesquisas, práticas pedagógicas e imaginação com as crianças que vou finalizando e convidando a todas as pessoas a lerem, pensarem e discutirem sobre os textos aqui contidos e suas ideias, num movimento leve entre distração criadora e desatenção atenta às agruras e alegrias da vida.

## Referências

LODI, Mario. **Il paese sbagliato**: diario di un'esperienza didattica. Roma: Casa Editrice Einaudi, 2017.



Foto: Deise Pinheiro – EMEF Espírito Santo, Horizontina – RS

# Apresentação

Sueli Salva  
Débora Teixeira de Mello  
Simone Freitas da Silva Gallina

Pensemos em uma escola infantil como um organismo vivo integral, como lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo (Loris Malaguzzi - em entrevista a Lella Gandini<sup>1</sup>, 2016, p. 57).

Um livro materializa encontros e afetos. Nos afetos dos encontros nos mobilizamos a pensar linhas de escritas do que aprendemos a olhar, escutar e pensar coletivamente para construir uma escola com as infâncias. Nos inspiramos com Loris Malaguzzi a fazer uma escola cada dia melhor.

Mesmo diante das políticas públicas afirmarem a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, e estabelecer como orientação não antecipar práticas de escolarização na Educação Infantil, por que ainda percebemos que a criança e a infância são invisibilizadas? Ainda nos deparamos com práticas na Educação Infantil que não vão ao encontro da criança como sujeito histórico e social, sendo a colonização presente no contexto educativo.

Não temos receitas, mas temos princípios, não temos modelos, mas temos experiências que experimentamos, não queremos copiar, não queremos reproduzir. Queremos um percurso próprio, inspiradas em pesquisadores e pesquisadoras que nos antecederam, nas políticas públicas construídas até este momento, com um olhar atento e uma escuta sensível na expressão de nossas crianças.

---

<sup>1</sup> MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Lóris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-86.

Do mesmo modo pensamos que as práticas educativas precisam estarem em interação com os contextos e culturas, pois, sendo a educação infantil etapa da educação básica ainda “criança” e, por isso, em tempo de construção, o que se vê, em muitos contextos, são perspectivas tecnicistas, reprodutivas, antecipatórias, preparatórias para a etapa seguinte, com o aval de algumas políticas públicas. A escola tem sido, em alguma medida, um lugar de paradoxos: ora cria um lugar de experimentações permitindo que a criança vivencie a infância ora a convoca a abandonar a infância e ingressar no mundo adulto.

Na esteira dessas concepções, no ano de 2022 organizamos o Seminário “Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas Educativas” ofertado nos programas de Pós-graduação do Centro de Educação da UFSM. As atividades do Seminário, tiveram um caráter interinstitucional com a participação das Professoras Agnese Infantino - *Università degli Studi di Milano Bicocca*, a Professora Catarina Tomás - do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Nova Lisboa (CICS. Nova), a Professora Ana Lúcia Goulart de Faria - Professora aposentada colaboradora da Faculdade de Educação - UNICAMP e do Pós-Graduação e o Professor Flávio Santiago, pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

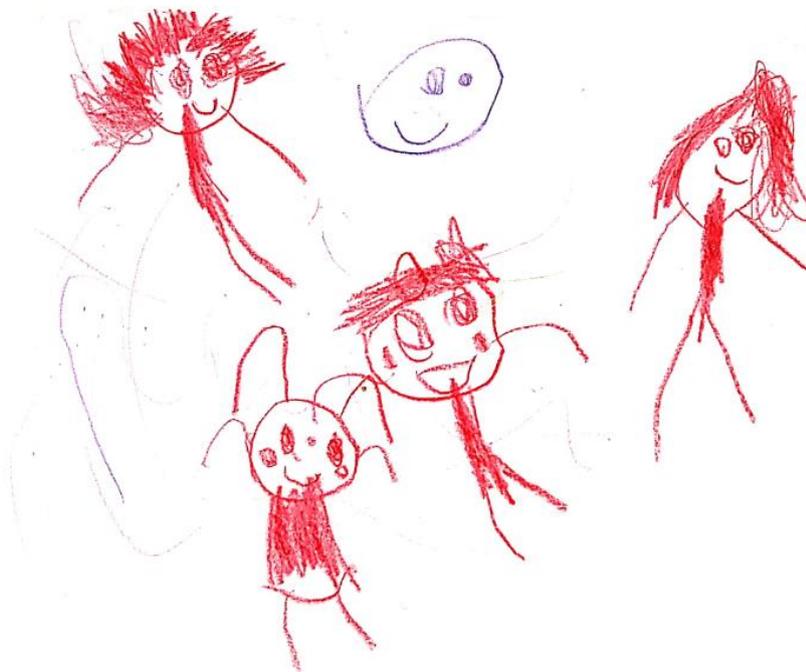
O objetivo do seminário foi discutir os princípios teórico-epistemológicos das políticas e das práticas educativas da/com/para a Educação Infantil. Foram encontros intensos e de discussões de questões candentes para a Educação Infantil. A dinâmica do Seminário previa leituras, elaboração de perguntas com antecedência a partir de leituras de textos relacionados ao tema, sendo as perguntas dispositivo para o diálogo durante o encontro.

A partir das discussões consideramos que seria importante registrar as discussões suscitadas durante o Seminário. Foi assim que surgiu a ideia de produção de um livro. Para dar início organizamos eixos que pudessem contemplar o percurso das discussões, são eles: a) Princípios teórico-epistemológicos das práticas educativas e pedagógicas da/com/para a Educação Infantil; b) Políticas públicas para a infância: direitos da criança, qualidade da oferta da Educação Infantil, finalidades e especificidades da educação infantil; c) A pesquisa com

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

crianças, reflexividade, processos de descolonização e lugar do sujeito; d) As experiências educativas em contexto: experiências brasileiras, italianas e portuguesas.

Enfim, é preciso continuar desobedecendo a lógica que baliza as práticas de silenciamento e invisibilidade das infâncias e garantir a existência das múltiplas formas das crianças habitarem a escola.



Desenho: Milena – 3 anos



Foto: Marcia Fernanda Hech – EMEI Eufrazia Pengo Lorensi – Santa Maria – RS

# Questões para (re)pensar a descolonização e suas metáforas

Eduardo Pereira Batista  
Ana Lúcia Goulart de Faria

## Introdução

O presente ensaio segue o estilo fragmentário de Walter Benjamin. A partir de pequenos textos que foram reunidos aqui em rigorosa alternância entre o agir e o escrever, buscamos cultivar as formas modestas de expor nossos pensamentos e, nessa exposição, (re)pensar nossas práticas e nossos discursos. A composição desses pequenos textos se articula em torno da descolonização e suas metáforas.

## Ponta cabeça

Quando pela primeira vez apresentamos para alguém o *mapa-múndi* cartografado segundo a projeção de Arno Peters (1916-2002), é comum pensar que o mapa está de ponta cabeça.

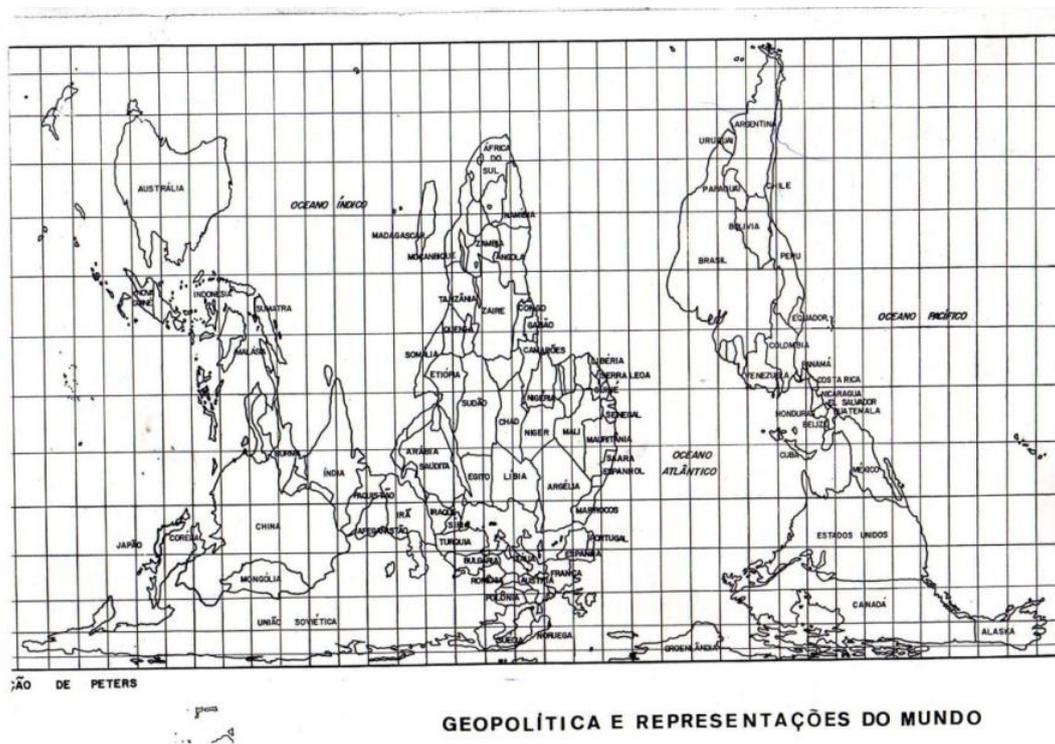


Figura 1 - Projeção de Arno Peters (1916-2002)

Fonte: Faria e Finco (2011, p. 05).

O *mapa-múndi* segundo a projeção de Gerhard Mercator (1512-1594) coloca o continente europeu no centro do planisfério. Ao tomar nas mãos o mapa de Peters, a reação de quem se acostumou com a representação eurocêntrica do globo terrestre é a de corrigir a posição do mapa, ou a de angular o pescoço tanto quanto possível para reconhecer aqueles países cujas imagens são agora minúsculas. É como se os países que acumularam riqueza, desde o século XV, com base no tráfico de pessoas negras e na exploração predatória da natureza, estivessem encurralados entre África e Europa oriental. Ocorre que o mundo não está de cabeça para baixo

na projeção de Peters. Nesse planisfério, o continente africano está no centro do mapa. Com essa perspectiva, a maioria dos países do hemisfério sul são maiores, bem maiores que a maioria dos países do hemisfério norte. Diante dessa nova representação do espaço geográfico, podemos nos perguntar: por que conhecemos tão bem os contos dos irmãos Grimm ou as fábulas de La Fontaine, e mal conhecemos as narrativas ancestrais dos yorubás ou os *itãs* dos orixás? A representação do espaço modifica não apenas nosso modo de ver e de pensar as relações de poder entre os territórios de cada continente, mas também nos dá a pensar os modos de conhecer e transmitir as diferentes tradições culturais para os/as recém-chegados/as em nosso mundo humano e comum.

## Um imaginário

Propusemos certa vez um experimento mental em uma formação para professoras/es que atuavam com crianças pequenas, em um município do interior de São Paulo. Pedimos que desenhassem uma casa em uma folha de papel e que usassem os mesmos materiais que comumente são oferecidos às crianças nas creches e pré-escolas. O pedido foi feito assim, de maneira assertiva, e sem nenhuma orientação específica. Sob a justificativa de que não dominavam as técnicas da arte do desenho, algumas/alguns professoras/es diante desse inusitado começo demoraram certo tempo para soltar o primeiro traço. Outras/os, em poucos segundos, entregaram seus desenhos como se tivessem na ponta da língua a resposta para uma pergunta óbvia e banal. Ao término do exercício, recebemos uma série de desenhos com casas estereotipadas, casas com um único volume e telhado de duas águas. Os desenhos mais caprichados, para não dizer colonizados, vinham ainda com o telhado recortado por uma chaminé. A questão não era identificar quem sabia ou não desenhar uma casa. Poderíamos pedir outra imagem qualquer, uma árvore, por exemplo. Muito possivelmente receberíamos uma série de macieiras estereotipadas, com copas que se parecem mais com aqueles balões de pensamento na linguagem dos quadrinhos, que qualquer árvore que um dia tivemos a experiência de ver, tocar ou sentir o cheiro. Tanto em um caso quanto noutro, nosso pensamento apela ao imaginário eurocêntrico e dele apanha as representações daqueles objetos que nos são, ao mesmo tempo, estranhos empiricamente e familiares pelo efeito da

colonização. Nossos bosques não apenas têm mais vidas do que os bosques europeus. Nossos bosques são florestas, biomas completamente diferentes uns dos outros, com uma diversidade de espécies assustadoramente diversificadas. Por que diante de múltiplas possibilidades de representação insistimos em um único modo de representar casas, árvores e tantos outros objetos da vida cotidiana? E por que, na qualidade de professoras/es, insistimos em que as crianças percebam as coisas ao seu redor de maneira estereotipada?

## Língua estranha

Em uma palestra proferida no Museu da Língua Portuguesa, em 07 de maio de 2022, Ailton Krenak aponta para a adoção de uma língua estranha como estratégia do poder colonial. Adotar uma língua estranha para silenciar a multiplicidade de línguas faladas pelos povos originários, que viviam em nosso continente antes da invasão portuguesa, foi uma estratégia para dominar não apenas o território, mas também a subjetividade das populações indígenas. Essa estratégia colonizadora foi amplamente utilizada pela Companhia de Jesus e ainda podemos sentir seus efeitos nos dias de hoje, centenas de anos depois do fim das missões jesuíticas na América. Segundo Krenak (2022):

Quando os jesuítas chegaram aqui, eles acharam que tinha muita língua estranha. E o primeiro gesto deles, um gesto muito celebrado, foi fazer uma escrita de uma língua para que as línguas estranhas deixassem de ser fluentes e fossem substituídas por uma língua. O que tem um sentido muito prático: se você quer colonizar algum lugar do mundo, imprima uma língua. A língua é uma máquina de colonização afiada. Isso não quer dizer que a gente precisa cortar a mão toda hora. Alguns podem aprender a lidar com isso com sabedoria, cuidado, destreza, perseverança.

Uma língua estranha que substitui línguas estranhas. Com esse gesto, nosso pensamento se habituou com a língua estranha dos colonizadores e se desabitou com as línguas estranhas dos povos indígenas. Quantos de nós, professoras e professores, conhecemos os vestígios de alguma língua estranha que foi esquartejada por essa máquina de colonização afiada? Sabedoria, cuidado, destreza e perseverança são os pontos cardeais para nos orientarmos no espaço dessa língua estranha do colonizador.

## O que resta da colonização

Seguindo as análises de Franz Fanon, na *Crítica da Razão Negra*, o filósofo africano Achille Mbembe (2018) aponta para duas características da colonização às quais o psiquiatra martinicano deu pouca atenção. Para além do racismo colonial, cuja origem se encontra no poder soberano do olhar, o qual tornava indiferente o terror que violava os corpos negros escravizados, a colonização tinha outras duas características: a violência da ignorância e a produção de uma máquina de desejos e fantasias. Essa violência envolvia não apenas a ignorância deliberada e estratégica das línguas dos povos colonizados, mas também das diferentes culturas que habitavam originariamente a colônia, das divisões do território pelos povos indígenas, de seus ritos e cosmovisões, suas tradições e narrativas orais. Assim como os franceses não sabiam nada da Argélia quando a invadiram, e nem tinham preocupação nenhuma de saber (Mbembe, 2018), os portugueses também ignoravam tudo aquilo que rapinavam e destruíam pelo uso da força e da violência. “A ideia era a de que a colônia consistia, acima de tudo, num campo de batalha. E, num campo de batalha, a vitória cabe ao mais forte, não ao mais sábio” (Mbembe, 2018, p. 203). Além da violência da ignorância, a colonização lançava mão também de uma prodigiosa máquina de produzir desejos e fantasias, um dispositivo fantasmático de engendrar, tanto no colonizador quanto no colonizado, a ideia de que não havia limite para a acumulação de riqueza, nem para a aquisição de propriedade. Essa máquina produzia, portanto, a ideia de que não havia limite para o desejo. Estas são, de acordo com Mbembe (2018), as três características da colonização, a saber: o poder soberano do olhar, a violência da ignorância e a invenção de uma máquina de desejos e fantasias. Seria possível descolonizar nosso pensamento sem, ao mesmo tempo, descolonizar nossos desejos e nossas fantasias? Nossa indiferença pelo racismo, pela desigualdade e injustiça, nosso apreço pelo consumo de bens inúteis e supérfluos, nossa ignorância das diferentes tradições culturais que sobreviveram pelo esforço e pela resistência das populações negras, quilombolas, ribeirinhas e indígenas no Brasil não seriam vestígios do que resta ainda da colonização?

## **Irmãos gêmeos**

Para a socióloga e feminista Heleieth Saffioti (2015), o racismo que estruturou o modo de produção escravista é irmão gêmeo do sexismo. A violência colonial que foi levada a cabo pelos colonizadores diferia estrategicamente homens e mulheres em suas práticas. Contra os/as escravizados/as, o poder colonial empregava ostensivamente o uso da força e da violência. Os homens negros eram temidos pelos colonizadores, pois, ao dispor em média de mais força física do que as mulheres, representavam risco iminente de levantes e revoltas (Saffioti, 2015). Já os corpos negros das mulheres escravizadas, além de igualmente servirem como mercadoria e força de trabalho, tinham outros propósitos. Uma vez que constituíam um excedente que possibilitava a perpetuação do modo de produção escravista, seus corpos eram não apenas violentados, mas violados; eram convertidos não apenas em produtos com valor de troca, mas também em objetos sexuais para satisfazer o sadismo e a perversão dos senhores. Os corpos negros das mulheres escravizadas possuíam, portanto, três funções na engrenagem do sistema escravista: constituíam força de trabalho nesse modo de produção, eram reprodutores dessa força de trabalho e cediam favores sexuais aos colonizadores (Saffioti, 2015). Estas seriam, segundo Saffioti (2015), as raízes do sexismo, que é tão velho quanto o racismo; uma prova cabal de que o gênero não é somente uma construção social fantasmática, mas dele participa também o corpo. Se racismo e sexismo são irmãos gêmeos é porque nascem de uma mesma constelação de acontecimentos históricos, que pode ainda nos dias de hoje ser vista a olho nu no céu cinzento do capitalismo. A prática pedagógica de segregação entre meninos e meninas nas instituições de Educação Infantil, de separar e oferecer brinquedos de acordo com o sexo biológico das crianças, de interditar às meninas certas brincadeiras que são de meninos ou vice-versa, não mimetizaria a antiga prática colonial de segregação entre homens e mulheres?

## **Rachismo**

Uma pesquisa realizada na cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso, analisa as práticas que separam meninos e meninas em uma instituição de Educação Infantil. As pesquisadoras

Sandra de Camargo e Raquel Salgado (2019) mostram que essa separação naturaliza relações de poder que são produtoras de desigualdades. Ao separar meninos e meninas e, ao mesmo tempo, inventariar os brinquedos e as brincadeiras como sendo supostamente de meninos e de meninas, cria-se uma barreira para a circulação do desejo. Essa barreira obedece aos imperativos da heteronormatividade que, por meio de rigorosos processos de masculinização e de feminilização, define de maneira estanque o que é próprio do ser menino e o que é próprio do ser menina. No entanto, como bem apontam as pesquisadoras, essas práticas são contestadas pelo agir das crianças que, no cotidiano de creches e pré-escolas, produz rachaduras para resistências e transgressões. Diante dessa prática que separa meninos e meninas no ato de brincar, uma menina fazendo ressoar o discurso da norma afirma que não gostava de brincar com dinossauros quando estava na brinquedoteca, porque isso era brincadeira de menino. Ao ouvir essas palavras, outra menina responde que “cada um brinca com o que quiser”, e afirma categoricamente que “isso aí é rachismo!” Sua fala enuncia uma estratégia e nomeia uma prática. Seu corpo no ato de brincar interpela a norma, sua performance põe em questão os estereótipos de gênero, que são aprendidos e ensinados desde o nascimento.

O “rachismo”, nesse contexto, dimensiona o sentimento da menina que não aceita o que lhe é socialmente imposto que, assim como usa uma palavra inventada para expressar suas ideias e sentimentos, também deseja um modo diferente de ser e existir no mundo. O “rachismo” é uma denúncia do quanto as desigualdades são sentidas e percebidas pelas crianças. O “rachismo” fala de como as crianças são expostas a um mundo rachado, dicotomizado (Camargo; Salgado, 2019, p. 38).

Ocorre que, no interior de uma instituição de Educação Infantil, esse gesto pode ser visto pelo/a adulto/a como um modo de desobediência ou como uma forma de resistência; e, por conseguinte, ele/a pode encarnar a lei e interditar o desejo de brincar com o que quiser, aplicando o controle e a correção dos corpos a fim de evitar quaisquer desvios; ou pode abrir-se para o outro na arte da escuta e interrogar as rachaduras que existem nessas práticas. No lugar de professoras e professores, como nos posicionamos frente a esse gesto que questiona

nossas práticas? Estamos cotidianamente abertas/os para a problematização das crianças que pode abalar as desigualdades que são produzidas pelo adultocentrismo?

## **Nó frouxo**

Gênero, classe e raça são marcadores sociais das diferenças. Para compreender uma realidade histórica composta por estas três subestruturas, gênero, classe social, raça/etnia, Heleieth Saffioti (2015) propõe uma abordagem nodal. Cada uma dessas subestruturas possui uma lógica específica, porém, quando são entrelaçadas no seio de uma nova realidade, o novo patriarcado-racismo-capitalismo engendra contradições que devem ser analisadas em sua condição de entrelaçadas ou enoveladas. “De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos” (Saffioti, 2015, p. 133-134). É por isso que o nó deve ser um nó frouxo, e não um nó górdio ou apertado demais. Para que seja possível compreender as forças condicionantes que vão produzir esta nova realidade a partir do entrelaçamento dessas três subestruturas, o nó frouxo permite, em primeiro lugar, descobrir o movimento que engendra suas formas históricas de aparecimento, a motilidade dessa estrutura de poder que se reconstrói a partir das circunstâncias de cada momento histórico. Depois, permite analisar articuladamente as contradições de uma subestrutura, que estão necessariamente imbricadas com as demais. Por exemplo, uma análise das relações de gênero deve levar em consideração a cultura do patriarcado que penetrou em todas as esferas da vida humana; o racismo estrutural que imprimiu sua marca distintiva no corpo social; e o capitalismo que mercantilizou todas as relações sociais. A partir da abordagem nodal de Saffioti, como a análise das relações entre adultos/as e crianças, no interior de uma creche ou de uma pré-escola, poderia abrir um horizonte de práticas que possibilite aos recém-chegados habitar o mundo de outras maneiras? O nó frouxo permite analisar o entrelaçamento do adultocentrismo com essa nova realidade que atravessa cotidianamente nosso convívio com as crianças e, portanto, permite que nos analisemos diante de nossa própria prática pedagógica.

## **Metáforas da colonização**

Para Eve Tuck e K. Wayne Yang (2021), a descolonização implica romper com a tríade colonial, isto é, a repatriação da terra que foi saqueada pelos colonos aos indígenas e às nações nativas soberanas, a abolição da escravidão em suas formas atuais e o desmantelamento da metrópole imperial. A descolonização, nesse sentido, não é um expediente retórico, nem uma figura de linguagem. A adoção fácil do discurso descolonizador converte a descolonização em uma metáfora. De acordo com Tuck e Yang (2021), as implicações da descolonização são incomensuráveis com os objetivos evidentemente legítimos de descolonizar o pensamento, ou de descolonizar as escolas e suas práticas. É ainda incomensurável com a descolonização o emprego de métodos descolonizadores para produzir pesquisas que façam frente à desigualdade social e à violência epistêmica. O principal problema do uso metafórico da descolonização, segundo Tuck e Yang (2021), é o de que removemos os colonos da cena colonial, retiramos os culpados da cena do crime, de um crime contra a humanidade que ainda não foi devidamente julgado e, portanto, exige reparação histórica aos povos indígenas que foram e ainda são sistematicamente violentados pelo colonialismo de invasão.

No âmbito da educação, a obra e o pensamento de Paulo Freire têm encorajado por parte de educadores e educadoras o uso do termo “colonização” como metáfora de “opressão” (Tuck; Yang, 2021). Para Freire, não há nativos e colonos, indígenas e colonizadores, de modo que o colonialismo de invasão está ausente na discussão. “Em tal paradigma, a ‘colonização interna’ se reduz a ‘colonização mental’, o que logicamente leva a solução de descolonizar a própria mente e o resto virá por consequência” (Tuck; Yang, 2021, p. 86). Não se trata de desencorajar a luta de quem dedica sua vida e sua carreira a educar-se a si mesmo e aos outros para adquirir consciência crítica contra o racismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia, a xenofobia etc., assinalam Tuck e Yang (2021), mas de alertar para o risco de remover o colono da cena colonial, de mitigar seu sentimento de culpa e sua responsabilidade de colonizador. A descolonização, nesse sentido, aponta para a necessidade de o colono renunciar à terra e a seus privilégios; para o reconhecimento da necessidade de uma reparação histórica aos povos originários que

tiveram seus territórios devastados pela colonização. Daí a tarefa política de (re)pensar a descolonização.

## Referências

CAMARGO, Sandra Celso de; SALGADO, Raquel Gonçalves. “Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!”. In: SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **“Isso aí é rachismo!”**: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para educações descolonizadoras. São Carlos: Pedro e João, 2019. p. 25-42.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 01-15.

KRENAK, Ailton. A ideia de nação, com Ailton Krenak. **Youtube**, transmitido ao vivo em 07 de maio de 2022 pelo canal do Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/C8e66OFoyPQ?si=EgZgVenrnDKzZu9t> Acesso em: 2 set. 2023.

MBEMBE, Achilles. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. La descolonización no es una metáfora. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 38, p. 61-111, 2021.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.



Foto: Juliana Ilha Marafiga – EMEI Professora Ida Fiori Druck – Santa Maria – RS

# L'educazione dell'infanzia tra *non più e non ancora*

Agnese Infantino

## Nel mondo, senza guanti

La pedagogia dell'infanzia non si occupa tanto di tecniche e strategie educative ma riguarda profondamente il nostro stare responsabile nel mondo, nella consapevolezza che: “Nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale. Non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare” (Freire, 2014, p. 66). Se è impossibile uno sguardo neutrale, come rileva Freire, allora l'osservazione implica l'azione trasformativa dal momento che “[...] constato non per adattarmi ma per cambiare” (Freire, 2014, p. 66).

Collocandosi in questa prospettiva, la pedagogia dell'infanzia non può che porsi in connessione critica con il mondo e prestare attenzione a ciò che avviene nella quotidianità dei rapporti tra le figure adulte, non solo professioniste dell'educazione, e i/le bambini/e: i temi e le questioni rilevanti per l'educazione non sono altro rispetto a ciò che avviene nel mondo e che va assunto responsabilmente dal mondo adulto.

Questa connessione, sintetizzabile secondo l'insegnamento di Paulo Freire in “constatare per cambiare”, è quanto mai vitale nella fase storica che stiamo vivendo. Il nostro presente è caratterizzato dal convergere di più linee di tensione e movimento e dalla trasformazione degli equilibri consolidati nel corso del secolo scorso, tanto da imporci di prendere atto che anche i sistemi ritenuti illusoriamente stabili e duraturi sono profondamente entrati in crisi.

Un primo livello di crisi riguarda la nostra posizione in quanto esseri umani all'interno del più ampio sistema vivente. L'esperienza di pericolo per la nostra salute e per la nostra vita causata dal diffondersi della pandemia di Coronavirus ha segnato un punto di non ritorno, svelando la nostra assoluta vulnerabilità e impotenza in quanto esseri umani di fronte alla forza vitale - e per noi virale - di un virus. La nostra rappresentazione di esseri umani come soggetti privilegiati al centro dell'universo è andata in crisi, rendendo evidente da un lato la nostra

marginalità rispetto al fluire della vita nel più ampio sistema vivente e, dall'altro lato, la necessità di assumere nuovi paradigmi di pensiero, nell'ottica del post-umanesimo (Braidotti, 2014).

Su un altro versante, anche le attuali guerre in corso in Europa tra Ucraina e Russia e Palestina e Israele è un ulteriore duro colpo all'illusione, tutta occidentale, di perenne stabilità e di pace in cui, nonostante i numerosi e sanguinari conflitti nel mondo, ci siamo per lungo tempo arroccati. Il conflitto in atto, oltre a fare emerge le contraddizioni e gli squilibri delle politiche occidentali, svela anche la vulnerabilità e la fragilità della pace quando è intesa e praticata come esito raggiunto attraverso la guerra (Benasayag; Del Rey, 2008).

Infine, siamo di fronte a una crisi climatica, con le manifestazioni estreme e violente a cui stiamo assistendo impotenti, e ad una crisi economica, con l'aumento di imponenti flussi migratori e di dilagante povertà per fasce sempre più ampie della popolazione mondiale, che colpiscono soprattutto il Sud del mondo. Crisi climatica e crisi economica dimostrano congiuntamente l'inadeguatezza del sistema di produzione capitalistico e la necessità di pensare in forme interconnesse al lavoro, all'ambiente e all'energia all'interno di paradigmi alternativi, fondati sul principio di giustizia sociale (Revelli, 2020).

Constatando l'interconnessione di queste tensioni e crisi epocali, che si diffondono in profondi processi di transizione, non possiamo che avvertire il declino di equilibri e di riferimenti noti verso un orizzonte di cui ora riusciamo a prefigurare solo in modo offuscato quali potranno essere gli assetti futuri. Percepriamo di trovarci in un punto sospeso tra non più e non ancora.

Le nostre vite scorrono nel fluire quotidiano all'interno di questa trama come pieghe di processi in cui, nelle storie individuali, si intrecciano e si legano contemporaneamente più linee di tensione: biologica, culturale, sociale, tecnologica, relazionale.

Questa complessità interroga e sfida la pedagogia dell'infanzia che non può che porsi in termini aperti, con uno sguardo interrogante e di ricerca, dialogando criticamente con i processi che accadono nella realtà per pensare a come si possano favorire e sostenere le interazioni tra la complessità del nostro mondo e la vita dei bambini e delle bambine molto

piccoli/e, che stanno crescendo, evitando che ne siano travolti e sopraffatti. Così, senza essere rassegnati o acquiescenti, ci occupiamo di educazione quando: assumiamo consapevolmente ciò che accade nella realtà, osserviamo il nostro presente attentamente, indaghiamo con sguardo critico ciò che si snoda abitualmente nella vita dei più piccoli/e a partire dalle situazioni più ricorrenti e abituali della vita quotidiana, e ci interroghiamo su come le esperienze educative possano qualificare e migliorare i contesti di esperienza, sovvertendo gli equilibri soprattutto per chi, nell'assetto attuale, viene posto ai margini e svantaggiato.

In questa prospettiva, lo sguardo educativo è fortemente sollecitato dal presente e prende forma nello scorrere quotidiano. Può allora essere interessante riflettere su una situazione, per nulla eccezionale, che ho potuto osservare in treno una mattina mentre mi recavo al lavoro.

*Seduti di fronte a me ci sono un bambino (che stimo possa avere cinque anni) e un giovane uomo che lo accompagna (potrebbe essere il padre, un parente o un amico dei genitori). Parlano spagnolo, potrebbero essere originari di un Paese del Sud America. All'inizio il bambino guarda attentamente intorno, indica vivacemente, con gesti rapidi, ciò che lo circonda. Fa domande e parla con l'adulto dei treni e della gente sul treno. Continua a parlare e a fare domande all'adulto che è con lui che risponde e partecipa allo scambio fin quando l'adulto prende il suo smartphone per ascoltare della musica con l'auricolare. Il bambino inizia così a stare in silenzio, guardando fuori dal finestrino. Poi l'adulto toglie un auricolare dal suo orecchio per collocarlo in quello del bambino e ascoltare insieme la musica, guardando scorrere un video. I due osservano insieme, in silenzio, lo schermo dello smartphone che condividono.*

Il mondo e lo stare nel mondo che sperimenta oggi un bambino si compongono di livelli plurimi che corrono rapidamente, o forse di veri e propri mondi nei mondi, interconnessi in forme rizomatiche. Osservando questa scena, per nulla eccezionale ma piuttosto abituale e ricorrente nella quotidianità nell'hinterland milanese, qualcosa mi interrogava, percepivo elementi in movimento che chiedevano di essere colti e messi a fuoco. Riflettevo così che il punto riguardava non tanto il cellulare in sé, come elemento rilevante nell'interazione osservata, ma il fatto che l'introduzione del cellulare da parte dell'adulto aveva spostato l'interazione in corso con il bambino aprendola verso un altro livello di realtà, caratterizzato dalla dimensione digitale. Se piuttosto del cellulare fosse stata introdotta la lettura di un libro

probabilmente sarei comunque stata colpita dalla sensazione di osservare un salto di livello dalla realtà fisica, del qui e ora, alla realtà simbolica, del mondo rappresentato e concettualizzato nel libro. Ma uno smartphone non è un libro e inserirlo nell'interazione implica per chiunque, ma in modo particolare per i/le bambini/e, saper orientare e gestire l'attenzione verso un piano di realtà complesso, virtuale, e muoversi al suo interno con abilità e competenze specifiche. Le interazioni tra figure adulte e bambini/e si muovono ormai quotidianamente tra molteplici piani di realtà: fisica, virtuale, affettiva, socio-cognitiva, simbolica, culturale. Il presente di ogni bambino/a è fatto di intrecci tra plurimi livelli di complessità che spesso, da adulte/i, diamo per scontati oppure sminuiamo nel loro potenziale impatto, ma che al contrario, nella prospettiva dell'infanzia, meritano di essere assunti dal mondo adulto con responsabilità e consapevolezza. I processi educativi, sia nelle dinamiche di educazione informale sia all'interno dei contesti istituzionali della scuola e dei servizi per l'infanzia, sono parte di questo presente complesso che va quindi assunto esplicitamente se non si vuole condannarsi ad un ruolo residuale e slegato dal presente.

Se questo bambino, una volta sceso dal treno, arriverà in un servizio scolastico o educativo, troverà ad accoglierlo un contesto culturale connesso con questa complessità nel quale apprendere in forme complesse il mondo oppure entrerà in un universo radicalmente distante, semplificato, decontestualizzato e slegato da tutto il resto? Quale giornata educativa lo attende? Che tipi di esperienze di relazione, conoscenza, esplorazione, apprendimento potrà condividere con i compagni/e e le figure adulte? In altre parole, in un'aula scolastica questo bambino potrà sperimentare processi di senso connessi con l'esperienza complessa che sta vivendo nel mondo, di cui il tragitto in treno è solo un minimo spaccato, oppure sarà impegnato in operazioni e compiti fini a sé stessi, fuori dal tempo e dallo spazio? Nel caso poi si trattasse di un bambino esposto a condizioni di svantaggio socioculturale è evidente che questi interrogativi si fanno ancora più acuti e importanti.

La pedagogia dell'infanzia, in un'interpretazione critica come quella a cui mi riferisco, tematizza e problematizza questi interrogativi, generando possibili linee di azione e proposta educativa nello sforzo di riuscire ad attivare un radicamento trasformativo nel presente.

Per affondare ulteriormente lo sguardo sul presente potremmo allora affidarci ad un'operazione di immaginazione e figurarci l'ipotetico viaggio del bambino e dell'adulto osservati non nel 2023 ma nella prima metà del secolo scorso. Indubbiamente sarebbe stato scandito da altre dinamiche evidenti fin dalle caratteristiche materiali che avrebbero strutturato il contesto: i treni ad inizio secolo non solo erano meno veloci di quanto non lo siano oggi ma erano anche organizzati spazialmente in modi diversi, ad esempio per scompartimenti, a volte chiusi da porte, con dei finestrini meno ampi. Cosa avrebbe potuto osservare intorno a sé o dal finestrino di un treno un bambino in un ipotetico viaggio nel 1930? E quali bambini/e avevano l'opportunità di viaggiare quotidianamente in treno a quell'epoca? Per compiere quali tragitti? Oggi consideriamo del tutto naturale spostarci quotidianamente da una città all'altra ma nel secolo scorso non era probabilmente così scontato, e non certo per viaggi quotidiani che, quando necessari, erano svolti con altri mezzi (a cavallo, a piedi, in bicicletta...). Va anche considerato il costo del viaggio, non accessibile in modo così diffuso a tutte le fasce della popolazione nella prima metà del secolo. Viaggiare in treno apparteneva dunque all'ordine dell'eccezionale, con tutte le implicazioni che ne conseguono in termini culturali, sociali, relazionali. Possiamo allora affermare, in modo del tutto evidente, che le condizioni di vita e l'esperienza di stare al mondo nel nostro presente sono assai distanti da quelle del secolo scorso. E l'educazione? Quanto è cambiata l'educazione dell'infanzia dal secolo scorso? Soprattutto, è cambiata? Quali modelli e paradigmi permeano i nostri attuali approcci nell'educazione dell'infanzia? Credo che possiamo essere d'accordo nel ritenere che le pedagogie maturate nel corso del Novecento, dall'educazione attiva al socio-costruttivismo, continuino ad essere ancora per larga parte il nostro riferimento principale, se non esclusivo, nell'educazione dell'infanzia sebbene l'educazione dell'infanzia nel 2023 comporti dialogare con contesti culturali, sfide, contraddizioni e provocazioni impensabili nel secolo scorso.

Abbiamo a che fare con problemi educativi specifici ma ho l'impressione che si tenda a stabilire un contatto con essi affidandosi principalmente ad assunti noti e consolidati, riproponendo concezioni e chiavi di comprensione ereditate dalla pedagogia del Novecento, piuttosto che cercando di assumere prospettive inedite e originali.

Certo, le pedagogie del Novecento sono ancora importanti e proseguono a gettare luce sulla nostra contemporaneità. Infatti, come non potrebbe risuonare di estrema attualità, ahimè, la critica serrata e appassionata condotta nel 1950 da Maria Montessori a quello che nel volume “La scoperta del bambino” definiva provocatoriamente il *banco scientifico*? In quella lucida critica smontava le ragioni di una presunta educazione scientifica a fondamento dell'imposizione subita dagli scolari di restare seduti e fermi, intrappolati nel banco – scientifico appunto –, per molte ore al giorno piuttosto che fare esperienze a pieno corpo in un ambiente a misura di bambino. Ma oggi questa critica e i quadri educativi che la sostengono, per continuare a parlare nel nostro presente, chiedono di essere integrati per riuscire a pensare ciò che era impensato nel mondo del secolo scorso. Se la Montessori polemizzava con il *banco scientifico* noi oggi ci interroghiamo se e come i bambini/e possano davvero trarre beneficio dalle interazioni digitali, ad esempio, mediante la LIM (lavagna interattiva digitale) o altri dispositivi elettronici senza che siano sacrificate le dimensioni della corporeità e dell'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Osservare criticamente il banco scientifico o una LIM non è tuttavia la stessa cosa. Nello scenario educativo del nostro presente irrompono temi e questioni specifiche e inedite per le pedagogie che conosciamo, che ci pongono interrogativi nuovi e questioni che abbiamo bisogno di comprendere, assumere e maneggiare, anche trasformare, se vogliamo che l'educazione dell'infanzia sia un processo vivo e interconnesso con la contemporaneità.

Con ciò non intendo affermare che il sapere e le conoscenze della pedagogia maturate nel secolo scorso debbano essere superate; penso piuttosto, e molto semplicemente, che non bastino più e che non siano più in grado di sostenere da sole uno sguardo mobile e dialettico dentro le pieghe della realtà. Abbiamo la necessità di pensare i processi educativi all'interno di nuovi quadri concettuali, mediante concetti e parole nuove, in cui trovino posto elementi e temi che le pedagogie del Novecento non potevano pensare. In questo senso anche in educazione percepiamo di trovarci tra un non più e un non ancora. Abbiamo ad esempio bisogno di sfondi pedagogici che ci permettano di tematizzare e problematizzare in prospettiva educativa le interazioni tra i bambini/e e il mondo tecnologico del quotidiano che, lo si voglia o no, si compone di artefatti culturali con cui entriamo abitualmente in contatto e che testimoniano,

anche nella loro materialità, quanto la realtà sia stratificata in molteplici e conviventi livelli: fisico, relazionale, virtuale, simbolico. Questo intreccio chiede di essere colto, nominato, tematizzato. La nota contrapposizione tra cultura e natura oggi è superata dalla complessità del reale e, nelle relazioni educative assistiamo allo sviluppo di fitte connessioni tra dimensioni culturali, biologiche e tecnologiche. Oggi non abbiamo a disposizione nemmeno dal punto di vista lessicale dei termini che ci permettano di riferirci a questa complessità nominandola.

Come si posiziona rispetto questo livello di complessità un'educazione dell'infanzia che, seguendo Freire, vuole stare nel mondo e rifiuta di indossare i guanti?

## **Legare e connettere**

Nelle esperienze quotidiane di bambini e bambine, mondo fisico, mondo simbolico, mondo virtuale sono legati tra di loro in un movimento continuo, ed è in questo movimento che si delinea lo sviluppo dei processi educativi. Ma di fronte a questo livello di complessità del reale anche il mondo adulto avverte un profondo disorientamento che si manifesta in vario modo con segnali di difficoltà che possono tradursi nelle relazioni con i bambini/e in atteggiamenti di *laissez faire* nei quali la responsabilità delle scelte educative ricade spesso interamente sui piccoli/e. Può succedere quindi che, in nome del valore della libertà e dell'autonomia che induce a enfatizzare l'idea di "bambino competente", le figure adulte (professioniste e non) pratichino un assoluto non intervento lasciando che siano i bambini/e fin da molto piccoli/e a decidere da soli la loro alimentazione, l'abbigliamento da indossare, come e cosa fare nelle diverse situazioni con oggetti, materiali, strumenti con cui entrano in contatto, dispositivi digitali inclusi. In un mondo in cui tutto è rapidamente in movimento ma anche estremamente instabile e precario all'interno di scenari pervasi da incertezza, posizionarsi da adulti/e può certamente non essere semplice. Tuttavia, nella prospettiva dell'educazione dell'infanzia non possiamo che porci in dialogo con queste linee di mobile e incerta complessità. Si tratta così di riconoscere che l'educazione dell'infanzia non può prescindere dalle crisi e dalle difficoltà del mondo adulto che sono costitutive della tessitura educativa nel suo farsi e compiersi mentre i nuovi nati, come ci ricordava Hannah Arendt, intanto crescono, imparano, si muovono

prendendo parte a questo mondo. L'educazione dell'infanzia non può, cioè, essere pensata come dimensione astratta, dove regna l'immobile *do ver* essere popolato di ideali, di idee statiche di bambino, di modellizzazioni e rappresentazioni concettuali artificiali, del tutto sconnesse dalla vita. L'educazione dell'infanzia si fa, è in corso in mille forme e quando cerchiamo di ragionare sui processi educativi che si muovono a partire dai luoghi deputati all'educazione (nido, scuola dell'infanzia) ci troviamo a riflettere su come possono riuscire a collocarsi all'interno dei processi più complessivi in corso nel nostro mondo, cercando, senza illusoria onnipotenza, di generare un impatto qualitativo e trasformativo nelle esperienze delle persone piccole e grandi che vi prendono parte. Quali esperienze e quali processi educativi e benefici coinvolgono i bambini e le bambine che frequentano il nido e la scuola mentre vivono gli anni dell'infanzia nella nostra contemporaneità e con adulti esposti a queste crisi e profonde transizioni?

Per ragionare in questa direzione, per assumere quindi criticamente la complessità nella consapevolezza di esserne parte attiva, inoltriamoci allora più in profondità nel mondo dei contesti educativi.

La prima dimensione che si impone addentrandoci nel nido o nella scuola riguarda i processi colti nella loro natura sociale e collettiva: tutte le realtà educative e scolastiche che accolgono bambine e bambini, indipendentemente dai modelli educativi a cui si ispirano, sono fortemente caratterizzate per essere luoghi pensati per accogliere non singole persone ma *gruppi* di bambini/e. Nidi e scuole sono luoghi sociali, di sperimentazione e apprendimento della socialità, in cui il soggetto non è solo il singolo ma anche la collettività, che si vorrebbe rispettosa delle persone che la compongono.

Come accogliere i bisogni di cura, attenzione, relazione individualizzata espresse dai singoli bambini/e mentre si trovano in contesti collettivi? In che modo i processi educativi assumono come proprio campo d'attenzione i processi che accompagnano ogni bambina/o a diventare parte costitutiva di un gruppo di bambine/i che ha ritmi e dinamiche sovraindividuali senza che con ciò sia mortificata e alienata la dimensione individuale? Che forma assumono questi processi quando in particolare ci riferiamo ai primi tre anni di vita?

Si tratta di nodi complessi e critici che la riflessione della pedagogia dell'infanzia ha assunto ed elaborato nel tempo in esperienze educative rilevanti, penso, tra le altre, a quelle di Elinor Goldschmied, Emmi Pikler e alla stessa Maria Montessori. Da queste basi possiamo andare avanti.

Evidentemente bambini e bambine nei luoghi educativi incontrano figure adulte professioniste, incontrano i cosiddetti pari con i quali condividono più o meno intensamente numerose situazioni della giornata, dai momenti di gioco a quelli del riposo, dal pranzo alle uscite, dalle esplorazioni alle scoperte. Il gruppo dei bambini/e può condividere, per riprendere un'espressione di Madalena Freire, la passione di conoscere il mondo. Sappiamo infatti che nella dimensione collettiva, che via via prende forma delineandosi con una propria fisionomia (ogni gruppo non solo ha la sua storia ma ha anche le sue dinamiche specifiche, i suoi equilibri, conflitti e tensioni), bambine e bambini fanno esperienza dello stare insieme imparando a condividere idee, progetti, conoscenze, alleanze, intese e complicità, anche nel tentativo esplicito di erodere e contestare l'autorità adulta. Nei servizi è intensa la vita di gruppo tra bambini/e, indipendentemente dall'intenzionale e orientato investimento operato da parte di educatrici e insegnanti. Ma allo stesso tempo, per quanto la dimensione collettiva possa essere intensa e vivace nel fluire quotidiano, non può tuttavia ritenersi magico e del tutto spontaneo il processo mediante il quale gli individui, di ogni età, elaborano e consolidano dinamiche di partecipazione e appartenenza al gruppo. Merita allora tematizzare la questione nella consapevolezza che se, da un lato, la "collettività" non può certo essere affrontata come se fosse un contenuto didattico (senza dubbio il gruppo non è una proposta o un argomento per un laboratorio! Non si fa lezione di collettività!), dall'altro non può nemmeno essere abbandonata alla spontanea autoregolazione confidando che, col tempo, il gruppo da solo si farà e decollerà.

La dimensione collettiva della vita dei gruppi all'interno dei servizi educativi è un tema educativo, come altri, su cui avvertiamo la spinta del presente e che induce a riflettere oltrepassando gli approcci dicotomici, ereditati dal Novecento, ed escludendo il ricorso ad una logica binaria, oppositiva e gerarchica tra individuo/gruppo. Si tratta di impostare il ragionamento in termini più articolati, in grado di cogliere la natura dei processi di gruppo

come fenomeno complesso. Quando, in altre parole, osserviamo bambini e bambine coinvolti in trame di vita collettiva non ci troviamo di fronte a una condizione decisa e determinata meccanicamente dall'esterno, esito costruito dalle azioni svolte da educatrici e insegnanti. I processi di gruppo non si possono accendere o spegnere, attivare o disattivare schiacciando un interruttore, come se lo stare in gruppo possa essere un'ingiunzione cui attenersi, oppure un'area relazionale da cui fare entrare e fare uscire bambini/e.

Per ragionare intorno ai processi collettivi pensando alle dinamiche a cui partecipano i bambini/e dovremmo cercare di considerarli all'interno di linee processuali più ampie, necessariamente inclusive anche del mondo adulto. Se, cioè, pensiamo che le dinamiche di partecipazione collettiva condivise tra bambini/e siano una risorsa educativa, di cui abbiamo necessità, allora ci predisponiamo a riflettere innanzitutto su cosa significhi negli anni dell'infanzia vivere esperienze complesse del reale non solo individualmente ma all'interno di un gruppo di pari insieme alle figure adulte, nei servizi educativi.

La dimensione collettiva, nei servizi educativi, implica infatti per bambini/e prendere parte insieme alle figure adulte a situazioni di vita quotidiana che si animano di significati anche a partire dalle pratiche con le quali le figure adulte, tra loro, danno forma all'essere parte di un gruppo, lo investono di rilievo e senso, stanno in una dimensione collettiva fatta di differenze e pluralità. In questa prospettiva possiamo allora chiederci se e come l'apprendimento, ad esempio, sia ritenuto di natura processuale ed investito di un valore sovraindividuale e collettivo. Come imparano le figure adulte nei servizi educativi? Tra adulti/e c'è scambio di opinioni, c'è rispetto per la pluralità del pensiero? Le figure adulte, nelle interazioni tra loro, sono reciprocamente aperte a dialogare oltre i pregiudizi, a ragionare insieme sulle decisioni anche piccole che vengono prese quotidianamente? L'apprendimento e l'acquisizione di competenze sono considerate vicende individuali, relative al successo e alla riuscita dei singoli oppure sono processi in divenire, intrecciati in legami tra più piani, perciò anche nelle dinamiche collettive del gruppo o dei gruppi a cui ognuno/a prende parte?

Per cercare di delineare meglio la questione riporto brevemente una situazione osservata recentemente in una sezione di scuola dell'infanzia che accoglie bambine/i di cinque anni. La situazione osservata riguarda i maschi della sezione.

*Quattro bambini sono seduti al tavolo e giocano a carte, al gioco dell'UNO<sup>1</sup>. Altri tre bambini, disposti in piedi intorno al tavolo, assistono al gioco e attendono il loro turno per giocare. Passa l'insegnante, si siede al tavolo e osserva il gioco in corso. Interviene per ricordare le regole del gioco quando nota che si verificano delle incongruenze e i bambini non rispettano ciò che prevede una certa carta. Oppure quando i bambini, fortemente coinvolti, sbagliano i turni e invertono il senso da seguire per pescare la carta e decidere quale scartare. L'insegnante interviene ponendo domande dirette ai bambini, richiamando l'attenzione, dicendo loro di prendere il tempo per pensare alla carta che hanno pescato e a cosa stanno facendo, aiuta a ricordare in modo corretto le regole e a rispettarle. Il clima è di divertimento e di condivisa allegria, con risate e battute scherzose. Chiamata da altri bambini l'insegnante si deve allontanare e il gruppo prosegue nel gioco. Trascorso qualche minuto si avvicina l'altra insegnante della sezione, scambia qualche rapido commento con i bambini e viene sollecitata da un bambino in particolare che le lancia una sfida a carte. L'insegnante accetta, si siede di fronte al bambino e tutti gli altri si dispongono intorno, iniziando a fare un tifo sfrenato e rumoroso per il loro compagno. L'insegnante partecipa alla partita giocando pienamente la sua parte come fa del resto il bambino impegnatissimo e concentrato. La partita termina con la vittoria del bambino tra ovazioni ed esultanza incontenibile da parte del gruppo.*

Una situazione come questa può essere considerata un esempio interessante di vita di gruppo? Penso proprio di sì, per una serie di ragioni. Si tratta di una situazione non artificiosa ma di reale messa in atto di una pratica culturalmente situata, che porta i bambini a restare connessi con situazioni che hanno osservato compiersi da parte del mondo adulto e a cui stanno imparando a prendere parte attivamente. Il gruppo si compone spontaneamente intorno al gioco ma le dinamiche che si generano, grazie alla partecipazione attiva delle insegnanti, si colorano di implicazioni educative in cui risalta lo spazio che trova la possibilità di apprendimento. Entrambe le insegnanti, infatti, la prima assumendo un ruolo di tutor che fornisce un'impalcatura all'attività in corso, lo scaffolding di cui parla Bruner, la seconda

---

<sup>1</sup> “UNO è un gioco di carte non collezionabili statunitense creato da Merle Robbin nel 1971 e prodotto daile Mattel”. Disponibile su: [https://it.wikipedia.org/wiki/UNO\\_\(gioco\\_di\\_carte\)](https://it.wikipedia.org/wiki/UNO_(gioco_di_carte)). Accesso effettuato il: 14 aprile. 2024.

prendendovi parte attivamente, nella scia dell'apprendimento guidato teorizzato da Barbara Rogoff (2006), assumono esplicitamente il compito di prendersi cura delle interazioni nel gruppo dei bambini fornendo loro ciò che serve per realizzarle, portarle avanti e condurle fino a pieno compimento. Entrano all'interno nelle dinamiche del gruppo dei bambini, fornendo il loro contributo e mettendo a disposizione le loro competenze. Vivono le situazioni insieme al gruppo. Non lasciano i bambini da soli ma giocano la loro parte in quanto adulte (professioniste) rispettose che non impongono, non decidono che cosa fare, non comandano ma, partecipando attivamente, danno orientamento e guidano con delicatezza i processi attivati dai bambini, fornendo loro nulla di più dell'aiuto che si rende necessario affinché l'esperienza si realizzi in modo per loro significativo (Infantino, 2022).

Giocare a carte, per bambini di cinque anni, è del resto un'esperienza impegnativa e complessa dal punto di vista socio-cognitivo-relazionale.

Richiede attenzione, concentrazione, conoscenza e uso delle regole. Implica quindi per il gruppo dei bambini riuscire a stare contemporaneamente su più piani: simbolico (le regole non sono cose materiali ma implicano significati), concreto e fisico (le regole si mettono in atto con comportamenti, facendo delle cose), concettuale (le regole richiedono di pensare usando concetti), sociale (nel gioco il gruppo deve rispettare turni, ruoli, sanzioni), emotivo (sia vincere che perdere è un'esperienza emotivamente carica). Il gruppo vive queste esperienze e, anche grazie all'intervento delle insegnanti, le interazioni funzionano e i diversi piani restano fluidamente connessi.

Tenere insieme, connettere, mostrare le interconnessioni: forse è proprio questo il ruolo educativo svolto dalle insegnanti a favore del gruppo che, col suo ritmo, trova i modi per condividere fino in fondo la situazione creata intorno al gioco.

Questo esempio è interessante anche per un altro tipo di analisi che ci porta a considerare come nelle dinamiche di gruppo trova nuova possibilità di definizione il concetto di autonomia, tanto caro alla pedagogia dell'infanzia. Considerato dal punto di vista della vita collettiva, il concetto di autonomia (che, con l'educazione attiva, consideriamo non tanto come capacità dei

bambini/e di fare da soli/e ma come espressione di iniziativa, intraprendenza e interesse nelle interazioni con il mondo) rivela la sua natura interconnessa con i concetti di dipendenza e interdipendenza. Infatti, nella vita collettiva del gruppo, bambine/i sperimentano la forza dei legami che intrecciano il loro fare e pensare con quello del gruppo. Non si riesce da soli ad affrontare le imprese e i progetti che si propone di realizzare il gruppo, anzi si sperimenta l'interdipendenza data dalla percezione che l'uno dipende, ha bisogno anche molto concretamente dell'altro. Mi chiedo se uno sguardo educativo più sensibile e accorto alla dinamica collettiva non possa essere la breccia che apre verso nuove prospettive nell'educazione dell'infanzia, superando la visione finora prevalente che, probabilmente, ha condotto ad un'eccessiva accentuazione del valore dell'autonomia e della competenza individuale, forse assecondando così la spinta esercitata dal prevalere di valori individualistici, che ha portato a considerare l'individuo il centro dell'universo. L'epoca che viviamo, che possiamo definire improntata al post umanesimo, ci chiede di rivedere certe illusorie presunzioni e soprattutto impone un radicale riposizionamento degli esseri umani dentro il sistema vivente, nella consapevolezza che l'universo non è né per noi né grazie a noi. Allora anche l'educazione dell'infanzia si trova ad aprire nuove riflessioni e ad interrogarsi su come promuovere connessioni e interconnessioni, non autonomie e competenze centrate sull'individuo ma legami e interdipendenze, solidarietà all'interno di esperienze in cui i bambini e le bambine imparino a vivere positivamente le dinamiche collettive in gruppo.

Connettere, legare, tenere insieme: è forse questo un modo possibile in cui l'educazione dell'infanzia attuale, sulla scia di Freire, “constata per cambiare”?

## Bibliografia

BENASAYAG, Miguel; DEL REY, Angélique. **Elogio del conflitto**. Milano: Feltrinelli, 2008.

BRAIDOTTI, Rose. **Il Postumano**. Stampa politica. Roma: Derive Approdi, 2014.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dell'autonomia**. Saperi necessari per la pratica educativa. Torino: Edizione Gruppo Abele, 2014.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**. O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro e João, 2022.

MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino**. Roma: Garzanti, 1999.

REVELLI, Marco. **Umano Inumano Postumano**. Le sfide del presente. Torino: Einaudi, 2020.

ROGOFF, Barbara. **Apprenticeship in Thinking**. Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, 2006.



Foto: Janaína Raquel Cogo – EMEI Olhar de Criança – Santa Rosa – RS

# A educação da infância entre o não mais e o ainda não

Agnese Infantino

Tradução: Sueli Salva

Revisão Técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria

## No mundo sem luvas

A pedagogia da infância não se ocupa tanto de técnicas e estratégias educativas, antes preocupa-se profundamente com o nosso ser responsável no mundo, na consciência de que “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas” (Freire, 2014, p. 66). Se é impossível um olhar neutro, como afirma Freire, a observação implica ação transformativa do momento que “[...] constato não para me adaptar mas para mudar” (Freire, 2014, p. 66).

Posicionando-se nesta perspectiva, a pedagogia da infância não pode deixar de estabelecer uma ligação crítica com o mundo e prestar atenção para o que acontece nas relações quotidianas entre os adultos, e não apenas os profissionais da educação e as crianças: Os temas e questões relevantes para a educação nada mais são do que o que acontece no mundo e que deve ser assumido com responsabilidade pelo mundo adulto.

Esta ligação, que pode ser resumida segundo o ensinamento de Paulo Freire em “observar para mudar”, é mais vital do que nunca no momento histórico em que vivemos. O nosso presente é caracterizado pela convergência de múltiplas linhas de tensão, movimento e pela transformação dos equilíbrios consolidados ao longo do último século, tanto que somos obrigados a reconhecer que mesmo sistemas, considerados ilusoriamente estáveis e duradouros, entraram profundamente em crise.

Um primeiro nível de crise diz respeito à nossa posição como seres humanos dentro do sistema de vida mais amplo. A experiência de perigo para a nossa saúde e para as nossas vidas causada pela propagação da pandemia do Coronavírus marcou um ponto sem retorno, revelando a nossa absoluta vulnerabilidade e desamparo como seres humanos face à força vital - e para nós - viral - de um vírus. A nossa representação de seres humanos como sujeitos privilegiados no centro do universo entrou em crise, tornando evidente, por um lado, a nossa marginalidade no que diz respeito ao fluir da vida no sistema vivo mais amplo e, por outro lado, a necessidade de assumir novos paradigmas de pensamento, na perspectiva do pós-humanismo (Braidotti, 2014).

Por outro lado, as atuais guerras em curso na Europa entre a Ucrânia e a Rússia e entre Palestina e Israel são também mais um golpe para a ilusão inteiramente ocidental, de estabilidade e paz perenes na qual, apesar dos numerosos e sangrentos conflitos no mundo, permanecemos entrincheirados durante muito tempo. O conflito em curso, além de evidenciar as contradições e desequilíbrios das políticas ocidentais, também revela a vulnerabilidade e a fragilidade da paz quando esta é entendida e praticada como um resultado alcançado através da guerra (Benasayag; Del Rey, 2008).

Enfim, estamos confrontados com uma crise climática, com as manifestações extremas e violentas a que assistimos impotentes e uma crise econômica, com o aumento dos fluxos migratórios massivos e a pobreza galopante para segmentos cada vez maiores da população mundial, que afetam, principalmente, a população ao Sul do mundo. A crise climática e a crise econômica demonstram conjuntamente a inadequação do sistema de produção capitalista e a necessidade de pensar de forma interligada sobre o trabalho, o ambiente e a energia dentro de paradigmas alternativos, alicerçados no princípio da justiça social (Revelli, 2020).

Constatando a interligação destas tensões e crises históricas, que se espalham em profundos processos de transição, não podemos deixar de sentir o declínio dos equilíbrios e referências percebidos em direção a um horizonte, do qual agora só podemos prever vagamente quais poderão ser os arranjos futuros. Percebemos que estamos num ponto suspenso entre o não mais e o ainda não.

Nossas vidas escorrem no fluxo cotidiano dessa trama como dobras de processos nos quais, nas histórias individuais, múltiplas linhas de tensão se entrelaçam e se unem simultaneamente: biológicas, culturais, sociais, tecnológicas, relacionais.

Esta complexidade questiona e desafia a pedagogia da infância que só pode ser colocada em termos abertos, com um olhar questionador e investigador, dialogando criticamente com os processos que acontecem na realidade para pensar como se pode favorecer e sustentar as interações entre a complexidade do nosso mundo e da vida de meninos e meninas muito pequenos/as que estão crescendo, evitando que, por isso, sejam arrastados e aniquilados.

Assim, sem resignação ou aquiescência, tratamos da educação quando: Assumimos conscientemente o que acontece na realidade, observamos atentamente o nosso presente, nos indagamos com olhar crítico o que acontece habitualmente na vida dos pequenos e das pequenas a partir das situações mais recorrentes e habituais da vida cotidiana e nos questionamos sobre como as experiências educativas podem qualificar e melhorar os contextos de experiência, subvertendo o equilíbrio sobretudo daqueles que, na estrutura atual, são colocados à margem e em desvantagem.

Nessa perspectiva, o olhar educativo é fortemente convocado pelo presente e se concretiza no fluxo cotidiano. Considero, neste sentido, ser interessante refletir sobre uma situação, nada excepcional, que pude observar no trem certa manhã, a caminho do trabalho.

*Sentados à minha frente estão um menino (que calculo ter cinco anos) e um jovem que o acompanha (pode ser o pai, um familiar ou um amigo dos pais). Eles falam espanhol, podem ser originários de um país sul-americano. No início, o menino olha em volta com atenção e indica claramente o que está ao seu redor com gestos rápidos. Faz perguntas e conversa com o adulto sobre os trens e as pessoas que viajam. Ele continua conversando e fazendo perguntas ao adulto que está com ele que responde e participa da troca até que o adulto pega seu smartphone para ouvir música com seu fone de ouvido. O menino começa assim a ficar em silêncio, olhando pela janela. Em seguida, o adulto retira um fone do ouvido para colocá-lo no ouvido do menino e ouvir música e juntos assistem um vídeo. Os dois observam juntos, em silêncio, a tela do smartphone que compartilham.*

O mundo e o estar no mundo que uma criança experimenta hoje são constituídos por múltiplos níveis da realidade que se movem rapidamente, ou talvez por verdadeiros mundos dentro de outros mundos, interconexos em formas rizomáticas. Observando esta cena, nada excepcional, mas bastante habitual e recorrente na vida quotidiana no interior milanês, algo me interrogava, percebi elementos em movimento que pediam para serem captados e colocados em foco.

Refleti assim, que a questão não dizia respeito tanto ao celular em si, enquanto elemento relevante na interação observada, mas ao fato de a introdução do celular pelo adulto ter deslocado a interação em curso com a criança, abrindo-a para outro nível de realidade, caracterizado pela dimensão digital. Se a leitura de um livro tivesse sido introduzida em vez do celular, provavelmente ainda teria ficado impressionada com a sensação de observar um salto de nível da realidade física, do aqui e agora, para a realidade simbólica, do mundo representado e conceituado no livro. Mas um smartphone não é um livro e inseri-lo na interação implica para qualquer pessoa, mas em particular para as crianças, saber orientar e gerir a atenção para um plano de realidade complexo, virtual que está a mover-se dentro dele com habilidades e competências específicas.

As interações entre adultos/as e crianças transitam hoje diariamente entre múltiplos níveis de realidade: físico, virtual, afetivo, sociocognitivo, simbólico, cultural. O presente de cada criança é feito de entrelaçamentos entre múltiplos níveis de complexidade que muitas vezes, como adultos/as, tomamos como menores ou menosprezamos o seu impacto potencial, mas que pelo contrário, na perspectiva da infância, merecem ser assumidos pelo mundo adulto com responsabilidade e consciência. Os processos educativos, tanto na dinâmica da educação informal como nos contextos institucionais das escolas e dos serviços de acolhimento de crianças, fazem parte deste presente complexo que deve, portanto, ser explicitamente assumido se não quisermos condenar-nos a um papel residual desligado do presente.

Se esta criança, uma vez fora do trem, chegar a uma escola ou serviço educativo, encontrará um contexto cultural que a acolhe, ligado a esta complexidade, no qual poderá aprender o mundo de formas complexas ou entrará num universo radicalmente distante,

simplificado, descontextualizado e desligado de todo o resto? Qual jornada educacional a espera? Que tipos de experiências de relações, conhecimento, exploração e aprendizagem ela poderá compartilhar com seus colegas e as pessoas adultas? Por outras palavras, numa sala de aula, esta criança poderá experimentar processos de sentido ligados à experiência complexa que está vivendo no mundo, da qual a viagem de trem é apenas uma seção transversal mínima, ou estará envolvida em operações e atividades que são fins em si mesmas, fora do tempo e do espaço? No caso de a criança ser exposta a condições de desvantagem sociocultural, é evidente que estas questões se tornam ainda mais agudas e importantes.

A pedagogia da infância, numa interpretação crítica como a que me refiro, tematiza e problematiza estas interrogações, gerando possíveis linhas de ação e propostas educativas no esforço de conseguir ativar uma possibilidade transformadora no presente.

Para aprofundar o olhar sobre o presente poderíamos então contar com uma operação fictícia e imaginar a hipotética viagem da criança e do adulto observada não em 2023, mas na primeira metade do século passado. Sem dúvida teria sido marcada por outras dinâmicas evidentes, desde as características materiais que teriam estruturado o contexto: Os trens do início do século não só eram menos rápidos do que são hoje, mas também estavam organizados espacialmente de diferentes maneiras, por exemplo por compartimentos, as vezes fechados por portas, com janelas menos amplas. O que uma criança poderia ter observado ao seu redor ou da janela de um trem em uma viagem hipotética em 1930? E quais crianças tinham a oportunidade de viajar de trem todos os dias naquela época? Para completar quais viagens fariam? Hoje consideramos completamente natural deslocar-nos diariamente de uma cidade para outra, mas no século passado provavelmente não era desse modo, e certamente, não para viagens diárias que, quando necessário, eram realizadas por outros meios (a cavalo, a pé, de bicicleta...). Deve-se considerar também o custo das viagens, que não eram tão amplamente acessíveis a todos os segmentos da população na primeira metade do século XX. Viajar de trem pertencia, portanto, à ordem do excepcional, com todas as implicações daí resultantes em termos culturais, sociais e relacionais. Podemos então afirmar, de modo bastante evidente, que as condições de vida e a experiência de estar no mundo no nosso presente estão muito distantes

daquelas do século passado. E a educação? Quanto a educação infantil mudou desde o século passado? Acima de tudo, mudou? Que modelos e paradigmas permeiam as nossas atuais abordagens à educação infantil? Acredito que podemos concordar ao acreditar que as pedagogias desenvolvidas durante o século XX, desde a educação ativa ao socioconstrutivismo, continuam a ser em grande parte a nossa principal, senão exclusiva, referência na educação infantil, embora a educação infantil em 2023 envolva o diálogo com contextos culturais, desafios, contradições e provocações impensáveis no século passado.

Estamos perante problemas educativos específicos, mas tenho a impressão de que tendemos a estabelecer contacto com eles apoiando-nos, principalmente, em pressupostos conhecidos e consolidados, repondo concepções e chaves de compreensão herdadas da pedagogia do século XX, em vez de tentarmos assumir pressupostos novos e originais.

É certo pensar que as pedagogias do século XX ainda são importantes e continuam a lançar luz sobre a nossa contemporaneidade. Na verdade, como não poderia coar a crítica precisa, apaixonada e com extrema relevância feita em 1950 por Maria Montessori no volume “A descoberta da criança” que ela provocativamente definiu como a bancada científica? Nessa crítica lúcida ela desmontou as razões de uma suposta educação científica subjacente à imposição sofrida pelos escolares de permanecerem sentados e imóveis, presos à carteira - científica mesmo - durante muitas horas por dia, em vez de terem experiências de corpo inteiro num ambiente do tamanho de uma criança. Mas hoje, esta crítica e os quadros educativos que a sustentam, para continuarem a falar no nosso presente, pedem para serem integrados para podermos pensar o que não foi pensado no mundo do século passado. Se Montessori discutiu com a bancada científica, nós hoje nos perguntamos se e como as crianças podem realmente se beneficiar das interações digitais, por exemplo, através da Lousa Digital Interativa ou de outros dispositivos eletrônicos, sem sacrificar as dimensões da corporeidade e da aprendizagem através da experiência direta. Contudo, observar criticamente a bancada científica ou a Lousa Digital Interativa não é a mesma coisa. No cenário educacional do nosso presente, surgem temas e questões específicas e novas para as pedagogias que conhecemos, que colocam perguntas novas e questões que precisamos compreender, assumir e lidar, até

mesmo transformar, se quisermos que a educação infantil seja um processo vivo interligado com a contemporaneidade.

Com isso não pretendo afirmar que os saberes e conhecimentos da pedagogia desenvolvidos no século passado devam ser superados; penso, antes, e muito simplesmente, que já não são suficientes e que já não são capazes de sustentar por si próprios um olhar inquieto e dialético nas dobras da realidade. Precisamos pensar os processos educativos dentro de novos quadros conceptuais, mediante novos conceitos e palavras, nos quais possam ser encontrados elementos e temas que as pedagogias do século XX não conseguiam ainda pensar. Nesse sentido, mesmo na educação percebemos que nos encontramos entre um não mais e um ainda não. Por exemplo, necessitamos de bases pedagógicas que nos permitam tematizar e problematizar, numa perspectiva educativa, as interações entre as crianças e o mundo tecnológico da vida quotidiana que, queiramos ou não, é constituído por artefatos culturais com os quais habitualmente entramos em contato e que testemunham, também na sua materialidade, quanto a realidade se estratifica em níveis múltiplos e coexistentes: físico, relacional, virtual, simbólico. Essa trama pede para ser apreendida, nomeada, tematizada. A percepção do contraste entre cultura e natureza hoje é superado pela complexidade do real e, nas relações educativas assistimos ao desenvolvimento de conexões densas entre as dimensões culturais, biológicas e tecnológicas. Hoje não temos à nossa disposição, nem mesmo do ponto de vista lexical, termos que nos permitam referir-nos a esta complexidade nomeando-a.

Como se posiciona em relação a este nível de complexidade uma educação da infância, que segundo Freire, quer estar no mundo e se recusa a usar luvas?

## **Ligar e conectar**

Nas experiências cotidianas de meninos e meninas, o mundo físico, o mundo simbólico, o mundo virtual estão interligados num movimento contínuo, e é nesse movimento que se delineia o desenvolvimento dos processos educativos. Mas diante deste nível de complexidade da realidade, mesmo o mundo adulto, sente uma profunda desorientação que se manifesta de diversas formas com sinais de dificuldade que podem traduzir-se nas relações com as crianças

em atitudes de *laissez faire* em que a responsabilidade pelas escolhas educativas recai, muitas vezes, inteiramente nos mais pequenos. Pode, portanto, acontecer que, em nome do valor da liberdade e da autonomia que leva a sublinhar a ideia de uma “criança competente”, as figuras adultas (profissionais ou não) pratiquem a não intervenção absoluta, deixando as crianças muito pequenas a decidir por si mesmas o que comer, que roupa vestir, como e o que fazer em diferentes situações com objetos, materiais, instrumentos com os quais entram em contacto, incluindo dispositivos digitais. Num mundo onde tudo se move rapidamente, mas que é também, extremamente, instável e precário, dentro de cenários permeados de incertezas, posicionar-se como adulto, certamente, não pode ser fácil. Contudo, na perspectiva da educação infantil não podemos deixar de nos colocar em diálogo com estas linhas de complexidade móvel e incerta. Trata-se, portanto, de reconhecer que a educação infantil não pode ignorar as crises e dificuldades do mundo adulto que são constitutivas da tessitura educativa em seu fazer-se e realizar-se enquanto os recém-nascidos, como nos lembrou Hannah Arendt, que enquanto crescem, aprendem, se movimentam, participando deste mundo. Ou seja, a educação infantil não pode ser pensada como uma dimensão abstrata, onde reina a necessidade imóvel de ser povoada de ideais, de ideias estáticas de criança, de modelos artificiais e representações conceituais artificiais e completamente desligadas da vida. A educação infantil se faz e está acontecendo de mil formas e quando tentamos pensar os processos educativos que se movem a partir dos locais dedicados à educação (creche, pré-escola) nos encontramos refletindo sobre como eles podem nos colocar dentro os processos mais complexos em curso em nosso mundo, buscando, sem onipotência ilusória, gerar um impacto qualitativo e transformador nas experiências das pessoas pequenas e grandes que delas participam. Que experiências e que processos educativos e benéficos envolvem as crianças que frequentam a creche e a pré-escola ao viverem a sua infância no mundo contemporâneo e com adultos/as expostos a estas crises e profundas transições?

Para pensar nesta direção e, portanto, para assumir criticamente a complexidade na consciência de ser parte ativa dela, mergulhemos mais profundamente no mundo dos contextos educativos.

A primeira dimensão que surge quando entramos na creche ou na pré-escola diz respeito aos processos entendidos na sua natureza social e coletiva: Todas as realidades educativas e escolares que acolhem as crianças, independentemente dos modelos educativos que os inspiram, caracterizam-se fortemente por serem lugares projetados para acomodar não pessoas sozinhas, mas grupos de crianças. As creches e pré-escolas são locais sociais, de experimentação e aprendizagem sobre a sociabilidade, em que o sujeito não é apenas o indivíduo, mas também a comunidade e que se pretende respeitar as pessoas que a compõem.

Como acomodar as necessidades de cuidado, atenção e relações individualizadas expressas por cada criança enquanto estão em contextos coletivos? Como os processos educativos assumem como campo próprio de atenção os processos que acompanham cada criança para torná-las parte constituinte de um grupo em que cada uma possui ritmos e dinâmicas individuais, sem com isso reprimir e alienar a dimensão individual? Que forma assumem estes processos quando nos referimos, particularmente, aos primeiros três anos de vida?

São questões complexas e críticas que a reflexão sobre a pedagogia da infância tem assumido e elaborado ao longo do tempo em experiências educativas relevantes, penso, entre outras, nas de Elinor Goldschmied, Emmi Pikler e da própria Maria Montessori. A partir desta base podemos avançar.

Evidentemente, as crianças nos espaços educativos encontram figuras adultas profissionais, encontram os chamados pares com quem partilham, de forma mais ou menos intensa, inúmeras situações do dia, dos momentos de brincadeira aos momentos de descanso, do almoço aos passeios, das explorações as descobertas. O grupo de crianças pode partilhar, para usar uma expressão de Madalena Freire (1983), a paixão por conhecer o mundo. Com efeito, sabemos que é na dimensão coletiva, que gradualmente se configura e se delinea com uma característica própria (cada grupo não só tem a sua história, mas também as suas dinâmicas específicas, os seus equilíbrios, conflitos e tensões), as meninas e os meninos vivenciam o estar juntos aprendendo e compartilhando ideias, projetos, conhecimentos, alianças intensas, entendimentos e cumplicidade, mesmo na tentativa explícita de minar e contestar a autoridade

adulta. A convivência grupal entre as crianças é intensa nos contextos educativos, independentemente da intencionalidade e orientação feita por educadores/as e professores/as. Mas, ao mesmo tempo, embora a dimensão coletiva possa ser intensa e viva no seu fluxo quotidiano, o processo através do qual os indivíduos, de todas as idades, desenvolvem e consolidam dinâmicas de participação e pertencimento ao grupo não pode ser considerado mágico e completamente espontâneo. Vale, portanto, discutir a questão na consciência de que, por um lado, a “coletividade” certamente não pode ser abordada como se fosse um conteúdo educativo (sem dúvida o grupo não é uma proposta ou um tema para um laboratório! Não se faz lição de coletividade!), por outro lado, não pode sequer ser abandonado à auto-regulação espontânea, confiando que, com o tempo, o grupo se formará e se organizará por si próprio.

A dimensão coletiva da vida dos grupos nos serviços educativos é um tema educativo, como outros, sobre o qual sentimos o impulso do presente e que nos leva a refletir, indo além das abordagens dicotômicas, herdadas do século XX, e excluindo a utilização de uma lógica binária, oposicionista e hierárquica entre indivíduo/grupo. Trata-se de configurar o pensamento em termos mais articulados, capazes de apreender a natureza dos processos grupais como um fenómeno complexo. Quando, em outras palavras, observamos meninos e meninas envolvidos em tramas de vida coletiva não nos deparamos com uma condição decidida e determinada mecanicamente de fora, um resultado construído pelas ações realizadas por educadores/as e professores/as. Os processos coletivos não podem ser ligados ou desligados, ativados ou desativados apertando um botão, como se estar em grupo pudesse ser uma injunção a ser seguida, ou uma área relacional da qual as crianças podem entrar e sair.

Para pensar os processos coletivos pensando nas dinâmicas em que as crianças participam, deveríamos tentar considerá-los dentro de linhas processuais mais amplas, necessariamente incluindo também o mundo adulto. Ou seja, se pensarmos que a dinâmica de participação coletiva partilhada entre as crianças é um recurso educativo de que precisamos, então precisamos nos preparar, antes de mais nada, para refletir sobre o que significa, nos anos da infância, viver experiências complexas da realidade, não apenas individualmente, mas

coletivamente, dentro de um grupo de pares juntamente com figuras adultas, nos contextos educativos.

A dimensão coletiva, nos contextos educativos, implica, de fato, que as crianças participem juntamente com as figuras adultas em situações da vida quotidiana permeadas de significados a partir também das práticas com as quais as figuras adultas, entre si, dão forma ao fazerem parte de um grupo, investindo-o de importância e significado, estão, portanto, em uma dimensão coletiva feita de diferenças e pluralidade. Nesta perspectiva podemos então perguntar-nos se e como a aprendizagem, por exemplo, é considerada de natureza processual e investida de um valor supra individual e coletivo. Como aprendem os adultos nos serviços educativos? Existe troca de opiniões entre adultos, existe respeito pela pluralidade de pensamento? As figuras adultas, nas suas interações umas com as outras, estão mutuamente abertas ao diálogo para além dos preconceitos, para raciocinarem juntas até mesmo sobre as pequenas decisões que são tomadas cotidianamente? A aprendizagem e a aquisição de competências são consideradas eventos individuais, relacionados com o sucesso dos indivíduos ou são processos em curso, entrelaçados em conexões entre múltiplos níveis, portanto, também na dinâmica coletiva do grupo ou grupos dos quais cada um faz parte?

Para tentar delinear melhor a questão, relato brevemente uma situação observada recentemente numa seção de uma creche que acolhe crianças de cinco anos. A situação observada diz respeito ao sexo masculino da seção.

*Quatro crianças estão sentadas à mesa jogando cartas do jogo UNO<sup>1</sup>. Outras três crianças, em volta da mesa, assistem ao jogo e aguardam a sua vez de jogar. A professora passa, senta à mesa e observa o andamento do jogo. Ela intervém para lembrar as regras do jogo quando percebe que ocorrem inconsistências e as crianças não respeitam o que determinada carta exige. Ou quando as crianças, fortemente envolvidas, se revezam erradamente e invertem a direção para pescar a carta e decidir qual descartar. A professora intervém fazendo perguntas diretas às crianças, chamando a sua atenção, dizendo-lhes para prestarem atenção na carta que tiraram e no que estão fazendo, ajudando-as a lembrar corretamente*

---

<sup>1</sup> “Uno (estilizado UNO) é um jogo de cartas estadunidense com detalhes especiais (que o diferenciam do Mau-mau), desenvolvido por Merle Robbins [...]”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno\\_\(jogo\\_de\\_cartas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno_(jogo_de_cartas)). Acesso em: 14 abr. 2024.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

*as regras e a respeitá-las. O clima é de diversão e alegria compartilhada, com risadas e piadas. Chamada por outras crianças, a professora precisa se afastar e o grupo continua com a brincadeira. Após alguns minutos, se aproxima a outra professora da seção, faz alguns comentários rápidos com as crianças e é solicitada por uma criança em particular que lhe lança um desafio de cartas. A professora aceita, senta na frente da criança e todos os demais se ajeitam, começando a torcer loucamente e em voz alta pelo companheiro. A professora participa do jogo, desempenhando plenamente o seu papel, assim como a criança muito ocupada e concentrada. A partida termina com a vitória da criança em meio a ovações e comemoração incontrolável do grupo.*

Uma situação como esta pode ser considerada um exemplo interessante de vida em grupo? Penso que sim, por uma série de razões. Esta não é uma situação artificial, mas uma implementação real de uma prática culturalmente situada, que leva as crianças a permanecerem ligadas a situações que observaram acontecer no mundo adulto e nas quais estão aprendendo a participar ativamente. O grupo se forma espontaneamente em torno do jogo, mas as dinâmicas que são geradas, graças à participação ativa das professoras, são matizadas com implicações educativas nas quais se destaca o espaço que encontra a possibilidade de aprender. Ambas as professoras, aliás, a primeira assumindo o papel de tutora que fornece uma sustentação para a atividade em curso, o andaime, de acordo com o que fala Bruner, a segunda participando ativamente dela, na esteira da aprendizagem orientada teorizada por Barbara Rogoff (2006), assumem explicitamente a tarefa de cuidar das interações no grupo de crianças, proporcionando-lhes o que é necessário para realizá-las, levá-las adiante e conduzi-las até finalizar. Elas entram na dinâmica do grupo infantil, dando a sua contribuição e disponibilizando as suas competências. Elas vivenciam situações junto com o grupo. Não deixam as crianças sozinhas jogando, mas fazem o seu papel de adultas (profissionais) respeitosas que não impõem, não decidem o que fazer, não comandam, mas, participando ativamente, orientam e guiam com delicadeza os processos acionados pelas crianças, proporcionando nada mais do que a ajuda necessária para que a experiência se realize de forma significativa para elas (Infantino, 2022).

Jogar cartas para crianças de cinco anos é, aliás, uma experiência exigente e complexa do ponto de vista sócio-cognitivo-relacional.

A ação de jogar cartas requer atenção, concentração, conhecimento e uso de regras. Implica, portanto, que o grupo de crianças possa estar em vários níveis ao mesmo tempo: simbólico (as regras não são coisas materiais, mas implicam significados), concreto e físico (as regras são implementadas colocam em ação comportamentos, fazendo coisas), conceitual (as regras exigem pensar usando conceitos), social (no jogo o grupo deve respeitar sua vez, papéis, sanções), emocional (tanto ganhar quanto perder é uma experiência carregada de emoção). O grupo vive estas experiências e, também, graças à intervenção das professoras, as interações funcionam e os diferentes níveis permanecem conectados de forma fluida.

Manter-se unido, conectar, mostrar as interligações: Talvez seja justamente esse o papel educativo desempenhado pelas professoras em favor do grupo que, com seu ritmo próprio, encontra formas de compartilhar plenamente a situação criada em torno do jogo.

Este exemplo é interessante também para outro tipo de análise que nos leva a considerar como nas dinâmicas do grupo encontra novas possibilidades de definição o conceito de autonomia, tão caro à pedagogia da infância. Considerado do ponto de vista da vida coletiva, o conceito de autonomia (que, com a educação ativa, consideramos não tanto como a capacidade das crianças de fazerem as coisas por si próprias, mas como uma expressão de iniciativa, desenvoltura e interesse nas interações com o mundo) revela a sua natureza interligada com os conceitos de dependência e interdependência. Na verdade, na vida coletiva do grupo, meninas e meninos experimentam a força dos vínculos que entrelaçam o seu fazer e pensar com o do grupo. Não é possível enfrentar sozinho as organizações e projetos que se propõe realizar, pelo contrário, experimenta-se a interdependência dada pela percepção de que um depende e até precisa do outro de forma muito concreta. Pergunto-me se uma abordagem educativa mais sensível e atenta às dinâmicas coletivas não poderia ser a brecha que se abre para novas perspectivas na educação infantil, superando a visão até agora prevalecente que provavelmente levou a uma ênfase excessiva no valor da autonomia e da competência individual, talvez, apoiando assim o impulso exercido pela prevalência de valores individualistas, que tem levado o indivíduo a ser considerado o centro do universo? A época em que vivemos, que podemos definir como marcada pelo pós-humanismo, pede-nos a revisão de certas presunções ilusórias

e, sobretudo, impõe um reposicionamento radical do ser humano no sistema vivo, na consciência de que o universo não é por nós, nem graças a nós. Então também a educação infantil se encontra abrindo novas reflexões e questionando-se sobre como promover conexões e interconexões, não autonomia e competências centradas no indivíduo, mas vínculos e interdependências, solidariedade dentro de experiências em que meninos e meninas aprendem a vivenciar positivamente dinâmicas coletivas em grupo.

Conectar, unir, manter unido: será esta talvez uma forma possível pela qual a educação infantil atual, na esteira de Freire, “constata para mudar”?

## Referências

BENASAYAG, Miguel; DEL REY, Angélique. **Elogio del conflitto**. Milano: Feltrinelli, 2008.

BRAIDOTTI, Rose. **Il Postumano**. Stampa politica. Roma: Derive Approdi, 2014.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dell'autonomia**. Saperi necessari per la pratica educativa. Torino: Edizione Gruppo Abele, 2014.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**. O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro e João, 2022.

MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino**. Roma: Garzanti, 1999.

REVELLI, Marco. **Umano Inumano Postumano**. Le sfide del presente. Torino: Einaudi, 2020.

ROGOFF, Barbara. **Apprenticeship in Thinking**. Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, 2006.



Foto: Lucas Wendt – EMEF Sergio Lopes – Santa Maria – RS

# Observações sobre como Ana Júlia aprende a falar: uma conversa com Wittgenstein

Antonio Miguel

Ana Júlia Valim Miguel Verly

Para manter-me fiel ao propósito (auto)terapêutico que orientou a escrita deste texto – propósito este já manifesto no seu próprio título –, é preciso dizer-lhes, leitores, que este texto não pode ser resumido. Intencionalmente, a sua escrita não constitui uma narrativa contínua com começo, meio e final conclusivo. Por tratar-se de um texto segmentado e não-dogmático, ele permite uma multiplicidade de significações, tantas quantas ele puder afetar a sensibilidade de cada leitor(a) no tempo fugaz de duração de cada ato de leitura. Os interlocutores que participam desta conversa são indicados pelas respectivas iniciais de seus nomes e sobrenomes e as referências relativas às suas falas são apresentadas em notas de rodapé.

O que poderia melhor expressar o caráter do aprender a falar a sua língua por Ana Júlia, senão os caracteres das gramáticas de diferentes jogos de linguagem do choro humano?

**LW**<sup>1</sup> – A dor de um só ser humano é a dor de toda a humanidade.

**AM**<sup>2</sup> – Cada um é cada um. Só Ana Júlia é Ana Júlia. Só ela aprendeu a falar assim. Só eu sou eu. Só eu posso falar de como ela, afetando-me, levou-me a falar – assim como passo a falar – de como ela aprendeu a falar.

---

<sup>1</sup> Aforismo atribuído a Ludwig Wittgenstein.

<sup>2</sup> Antonio Miguel, avô materno de Ana Júlia Valim Miguel Verly, filha de Fernanda Valim Côrtes Miguel e Rodrigo Moreira Verly, nascida em 21 de dezembro de 2021, na cidade de Diamantina (MG).

**AM** – Logo em seus primeiros dias de vida, era visível que Ana Júlia procurava reproduzir através de movimentos com o seu corpo o movimento dos objetos em seu campo de visão. Deitada em seu berço, quando eu balançava as gotas de chuva de papel colorido do móvel que pendia do teto sobre o seu berço, ela movimentava frenética e caoticamente seus braços e pernas mantendo os seus olhinhos atentamente fixos para o movimento das gotas coloridas de chuva. Era este o seu jeito de conversar sem palavras com as gotas de chuva. Era este o seu jeito corporalmente efetivo de significar o movimento efetivo das gotas de chuva de papel.

**AM** – Aprender é como aprender a significar. Aprender a significar é como aprender a (inter)agir.

**AM** – No mesmo mês em que completou 1 ano de vida – quando realizava os seus exercícios sonoros sem que conseguisse repetir sequer uma palavra de sua língua de forma articulada –, eu a segurava no colo e lhe mostrava uma fotografia que retratava mamãe, papai, vovó e eu. Tentando desafiar a sua capacidade de identificar e discriminar pessoas que lhe eram familiares, eu lhe perguntava: onde está a mamãe, o papai, a vovó, o vovô? Embora às vezes se confundisse – sobretudo diante da semelhança fisionômica entre a mamãe e a vovó –, Ana Júlia apontava corretamente as pessoas com o seu dedinho indicador tocando no porta-retratos. Entretanto, sempre que eu lhe perguntava “onde está o vovô?”, ela se virava para mim e me olhava fixamente nos olhos, como se o vovô da fotografia fosse “menos real” do que aquele que a segurava no colo. Em outras ocasiões, quando eu lhe mostrava a sua própria fotografia e lhe perguntava: – onde está a Ana Júlia?, ela ficava olhando, atenta, para sua própria foto, e como não podia olhar para si mesma, ela não apontava o seu dedo para ninguém.

**AM** – Entre as palavras e as coisas, parece haver um fazer da linguagem que não se confunde com o falar da linguagem. Antes de falar palavras de sua língua, Ana Júlia respondia adequada e significativamente, com gestos e ações, os comandos e as perguntas que eu lhe fazia oralmente.

**LW**<sup>3</sup> – Mas quantos tipos de sentenças existem? Talvez asserção, pergunta e ordem? – Há inúmeros destes tipos: inúmeros tipos diferentes de emprego de tudo o que chamamos de “sinais”, “palavras”, “sentenças”. E esta multiplicidade não é nada fixa, dada de uma vez por todas; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, poderíamos dizer, passam a existir, e outros envelhecem e são esquecidos. (Nós podemos ter uma imagem aproximada disto nas mudanças da matemática). A expressão “jogo de linguagem” deve enfatizar aqui que o falar de uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Ponha diante de si a multiplicidade de jogos de linguagem por estes e outros exemplos: dar ordens e agir segundo ordens; descrever um objeto segundo a aparência ou por medição; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); informar um acontecimento; fazer suposições sobre o curso dos eventos; propor uma hipótese e comprová-la; apresentar os resultados de um experimento mediante tabelas e diagramas; inventar uma história; ler; atuar em uma peça teatral; cantar cantigas de roda; adivinhar enigmas; fazer uma piada; contá-la; resolver um modelo de cálculo aplicado; traduzir de uma língua para outra; solicitar, agradecer, blasfemar, cumprimentar, rezar. – É interessante comparar a multiplicidade de ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade de tipos de palavra e de sentença, com o que os lógicos dizem sobre a estrutura da linguagem. (E também o autor do *Tractatus Logico-Philosophicus*).

**AM** – Para Ana Júlia, significar adequadamente a fala humana se mostrou antecedente e mais fácil do que reproduzir palavras e frases da língua com a qual eu me comunicava com ela. Seria sedutor tentar generalizar esta conquista comunicativa para todos os bebês humanos, mas algo me impede de fazê-lo. Este “algo” é a minha desconfiança ou descrença no poder explicativo ou preditivo de leis genéricas e universais – quantitativas ou qualitativas – relativas ao comportamento dos seres humanos e às interações que com eles estabelecemos. Contento-me, portanto, em descrever o comportamento de Ana Júlia relativamente às interações que com ela estabeleço e às situações com as quais ela mesma cria e se envolve e que eu apenas observo atentamente.

---

<sup>3</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas / Philosophische Untersuchungen*. Tradução de João José R. L. de Almeida. Curitiba: Horle Books, 2023a. §23.

**AM** – Um papagaio aprende a falar palavras e frases numa língua qualquer sem atribuir a elas – suponho – quaisquer significados.

**LW**<sup>4</sup> – Se um leão pudesse falar, nós, humanos, não entenderíamos.

**AM** – Naquele momento, Ana Júlia, sem ainda propriamente saber falar, parecia-me falar: – Diferentemente dos papagaios, antes de aprender a falar palavras e frases de minha língua, eu aprendo a significá-las. Penso comigo mesmo: – estaria ela-me dizendo que pode pensar antes de poder falar? Que pode pensar com os signos sonoros dos jogos fonéticos de linguagem da língua que falo com ela, antes de poder efetivamente falar?

**LW**<sup>5</sup> – Penso, de fato, com a minha caneta, pois minha cabeça frequentemente não sabe nada daquilo que minha mão está escrevendo.

**AM** – Você parece-me dizer que atos ou jogos de fala numa determinada língua são apenas modalidades de jogos de linguagem, que o falar de uma língua é apenas uma modalidade do (inter)agir com signos em um jogo de linguagem, no caso, com base nas regras de jogos fonéticos de linguagem dessa língua.

**AM** – Quando estava prestes a completar 1 ano de vida, em dezembro de 2022, Ana Júlia recebeu a primeira visita de suas primas e tios paternos. Recebeu a tia Camilla e as primas Antonia, Mariah e Clara com o corpinho saltitante, sorriso nos lábios, braços estendidos e gestos de abrir e fechar as mãozinhas que pareciam dizer: – “Sejam bem-vindas!”; – “Gosto de vocês!”; – “Vamos brincar?”, ou outros afetos prazerosos do tipo. Mas quando o tio Robinho – robusto, barbudo e de fala alta e estridente – estendeu-lhe os braços, chamando-a para o seu colo, ela, no colo da mãe, prontamente voltou o seu rosto para trás e apertou fortemente seu corpo contra o corpo da mãe, como se nele buscasse proteção, demonstrando medo, repúdio e rejeição.

---

<sup>4</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Parte II, seção XI, p. 216.

<sup>5</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Cultura e valor**. Tradução de Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 2000. p. 34.

**AM** – Como Ana Júlia poderia ter aprendido afetos de medo, repulsa e rejeição, sem que ninguém lhe tivesse ensinado? Em outras ocasiões, eu havia notado que ela expressava afetos semelhantes, não em relação a seres humanos, mas em relação a objetos ou a situações que lhe pareciam ameaçadores ou que lhe pudessem causar algum dano ou desconforto físico. Logo que começou a engatinhar e a movimentar-se com autonomia relativa no espaço de sua casa, a levantar-se sozinha, apoiando-se nos objetos e a passar de um a outro, desde que estivessem a uma distância suficientemente segura de seus braços, Ana Júlia expressava uma prudência excessiva em suas movimentações, como se ela soubesse de antemão que poderia cair e machucar-se, sem que ainda nunca tivesse caído. Como teria ela aprendido afetos de antecipação da queda, de medo da queda e de proteção antecipada à queda, sem que ninguém lhe tivesse ensinado? Ela expressava esses mesmos afetos ao subir e descer de sofás e de outros objetos situados em planos distintos ao plano do chão por onde engatinhava com segurança.

**GG**<sup>6</sup> – No seu envolvimento responsivo às estruturas de exigência do mundo, a ação corporal e a linguagem trabalham solidariamente. Elas representam diferentes formas de se criar equivalências funcionais que correspondem à estrutura de exigência do mundo. Elas não só estão simplesmente armazenadas no corpo, mas são também utilizadas em ocasiões apropriadas. Este é um aspecto novo no pensamento de Wittgenstein, qual seja, o do uso daquilo que o corpo memorizou. O corpo pensante pode, assim, fazer um uso social daquilo que memorizou. Wittgenstein é extremamente cuidadoso, contudo, para não dar a esta ideia um aspecto psicológico. Em vez disso, ele emprega a metáfora da linguagem como “caixa de ferramentas”, da qual podemos “pegar ferramentas para usos futuros”. Não são os nossos próprios sentidos que apreendem as coisas do mundo – esta ideia distingue Wittgenstein dos fenomenólogos. Quando nos concentramos inteiramente no presente, nosso corpo “se estende” sobre nosso entorno sensorialmente perceptível. Com o nosso olhar “sentimos” as coisas e as pessoas e apreendemos suas qualidades de uso. Tomemos, por exemplo, a experiência de andar descalço por um caminho cheio de pedras. Mesmo antes de nosso pé tocar a primeira pedra afiada, já antecipamos a dor aguda. Hesitamos, colocando cada pé no chão

---

<sup>6</sup> GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013. p. 62.

com o máximo cuidado. Nessa projeção da ação, que se dá por meio dos sentidos combinados da visão e do tato, o corpo relacional, interagindo com os objetos do mundo, evoca ideias e sensações puramente antecipatórias ou relacionadas a situações futuras. Em certas práticas culturais, é possível intensificar em grau extraordinário as faculdades perceptivas de antecipação e memória. Um alpinista só precisa dar uma olhada na superfície rochosa para saber se será capaz de segurar os afloramentos e protuberâncias ou se estes podem ameaçar se romper. Da mesma forma, um esquiador em declive antecipa os perigos de uma curva para a qual está se precipitando em alta velocidade e se prepara para movimentos futuros antes mesmo que a curva apareça.

**AM** – Ana Júlia também expressava afetos de prudência, desconfiança, repúdio, aceitação ou rejeição em relação aos alimentos que lhe eram oferecidos, desde quando começou a alimentar-se com frutas e vegetais. Diferentemente dos afetos de atração, segurança e confiança em relação ao leite materno que parecia ser voluntariamente buscado nas tetas da mamãe, quando a colherzinha, com algum outro alimento que lhe era oferecido, se aproximava de sua boca, ela o lambia devargazinho, experimentava e, caso ele lhe afeioasse, ela o mastigava prudentemente até engoli-lo. Caso contrário, o alimento era prontamente rejeitado. Como Ana Júlia havia aprendido a gostar ou desgostar de certos alimentos, a selecioná-los, aprovando-os ou rejeitando-os, sem que ninguém lhe tivesse ensinado?

**AM** – Aprendizagens de afetos – prazerosos ou desprazerosos – têm provavelmente semelhança com a evitação de dores ou desconfortos físico-corporais. Mas como Ana Júlia teria aprendido a evitar o tombo antes de ter levado o primeiro? Explicar esta aprendizagem recorrendo a um suposto e genérico “instinto de sobrevivência”, não seria senão forçar uma explicação causal para um efeito que não tem causa?

**LW**<sup>7</sup> – Não entendemos melhor os gestos chineses do que as frases chinesas. [Ou seja, a falta de compreensão não se limita a frases. Pois, como aprendemos a linguagem dos gestos estrangeiros? Eles podem ser explicados para nós em palavras. Podemos dizer-nos: “entre estas

---

<sup>7</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig . **The big Typescript TS 213**. Edited and translated by C. Grant Luckhardt and Maximilian A. E. Que. London: Blackwell Publishing Ltd., 2005. § 70, p. 8e.

peças isto é um gesto de escárnio” etc. Ou, por outro lado, aprendemos a compreender estes gestos da mesma forma que aprendemos quando crianças a compreender os gestos e expressões faciais dos adultos – sem explicação. E, neste sentido, aprender a compreender não significa aprender a explicar, e assim, compreendemos a expressão facial, mas não podemos explicá-la por nenhum outro meio].

**AM** – Aprendi com Ana Júlia que a invenção dos seus primeiros jogos significativos de linguagem, isto é, dos seus processos pessoais de significar as relações que ela estabelecia com os objetos e as pessoas ao seu redor – e também a própria fala humana em sua língua nativa – estavam intimamente conectados com a invenção e a iteração obscessiva de seus jogos de ação corporal, tais como: bater, empurrar, abrir, fechar, arrastar, empurrar, girar, pegar, largar, amassar, rasgar, torcer etc. Esses e outros são verbos que remetem à exploração de objetos ao seu redor, agindo diretamente sobre eles, inspecionando-os e observando atentamente o modo como tais objetos reagem às suas ações sobre eles. Quando começou a engatinhar e, posteriormente, a andar e a movimentar-se autonomamente, ela mesma ia à busca dos objetos que mais lhe interessava a fim de explorá-los (brincar com eles?). Assim, antes de aprender a significar, por exemplo, o verbo “bater” e seus diferentes modos de flexão em sua língua nativa, Ana Júlia precisou realizar reiteradamente essa ação batendo com objetos, batendo em objetos ou batendo em seu próprio corpo. E antes de aprender a falar a palavra correspondente ao verbo bater e suas flexões, ela aprendeu a responder adequadamente ao som da palavra “bater” e suas flexões, sempre que alguém lhe pedisse para bater. O mesmo ocorria com verbos indicadores de gestos que ela precisaria realizar unicamente com o seu próprio corpo, tais como “sorrir”, “fazer naninha”, “fazer careta”, “jogar beijo” etc. Só depois de ter repetido muitas vezes essas ações, isto é, de ter aprendido a responder adequadamente aos comandos verbais correspondentes a essas ações em sua língua nativa, é que Ana Júlia começou a balbuciar as primeiras palavras. E essas primeiras palavras não foram nenhum desses verbos correspondentes a ações que ela havia aprendido a realizar ou a responder adequadamente quando ouvia as palavras que lhes correspondiam. Não foram propriamente verbos. As suas primeiras palavras foram fonemas miméticos de contrações das palavras “mãe”, “mamãe”, “papai”, neném, vovó, gato etc. As primeiras palavras que ela elegeu falar, a seu modo, não foram

aquelas correspondentes aos verbos que ela havia aprendido a fazer efetivamente por conta própria ou em resposta a um comando verbal que lhe fosse dirigido. É como se a aprendizagem dos seus primeiros jogos agenciadores de linguagem (jogos de ação corporal) e de seus primeiros jogos significativos de linguagem da fala humana – isto é, jogos que respondiam adequadamente a comandos verbais da fala em sua língua nativa – em nada houvesse contribuído para a aprendizagem de seus primeiros jogos de fala. Quero dizer, por não corresponder a nenhum verbo ou ação que ela pudesse aprender a realizar com ou sobre outros objetos, a palavra correspondente ao substantivo “mamãe” parece ter sido aprendida pela repetição mimética dos sons correspondentes às contrações dos lábios das bocas que lhe pronunciavam reiteradamente a palavra “mamãe”. Provavelmente, repetir diretamente – com o seu próprio corpo, lábios e boca – uma palavra pronunciada por outros corpos, lábios e bocas foi muito mais difícil para Ana Júlia do que aprender efetivamente a abrir e fechar uma gaveta ou a responder adequadamente a um comando verbal de abrir e fechar uma gaveta. Parece, então, que Ana Júlia aprendeu a falar as palavras “abrir” e “fechar”, não propriamente depois de ter aberto e fechado reiteradamente várias gavetas, mas só depois que as palavras “abrir” e “fechar” lhe foram ditas em referência a ações de abrir e fechar gavetas – ou outros objetos a que tais verbos pudessem se aplicar – por ela própria ou por outras pessoas.

**AM** – Em seus cerca de 1 ano e 4 meses, quando Ana Júlia falava inteligivelmente apenas algumas palavras, a sua babá filmou-a numa cena em que ela ordenava os seus três cães labradores – maiores do que ela – que haviam entrado na sala, a saírem de lá imediatamente: “pra fóia!”, “pra fóia!”, gritava ela em tom autoritário e com o dedinho em riste. E os cães, obedientes, saíram imediatamente, após o que, ela empurra a pesada porta, fechando-a. Provavelmente, imitando o papai ou a mamãe em cenas análogas, Ana Júlia aprendeu a significar e a reproduzir o jogo de linguagem do dar ordem aos cães, bem como o gesto correspondente à expressão “para fora” e o modo correto de entoá-la, antes mesmo de saber pronunciar corretamente ou não tal expressão.

**AM** – Em seus cerca de 1 ano e 5 meses, diante de uma longa cena de conversa ininteligível consigo mesma, a vovó de Ana Júlia lhe pergunta: – “Em que língua você está falando?”. Sem

hesitar, Ana Júlia mostra a sua língua para a vovó. Diante da compreensível impossibilidade de dar uma resposta adequada à pergunta da vovó, Ana Júlia identifica, pela entonação, que a enunciação da vovó se tratava de uma pergunta, ressignificando-a, porém, com base na única palavra – “língua” – para a qual ela poderia, naquele momento, dar um significado em sua língua. Assim, a pergunta da vovó que ela “ouviu” teria sido: – Ana Júlia, mostra a língua para a vovó?

**AM** – Como computadores, telefones celulares, livros, papel, lápis e canetas coloridas eram objetos que participavam da vida cotidiana dos pais-professores de Ana Júlia, ela logo se interessou em rabiscar papéis com lápis ou canetas coloridas. Por volta de 1 ano e 3 meses, tivemos a ideia de oferecer-lhe pincel e tintas coloridas não tóxicas e laváveis para que desenhasse numa grande folha de papel estendida sobre uma mesa. Fomos surpreendidos pelo interesse, concentração e prazer demonstrados na realização da atividade de pintura. Começamos pela tinta azul. Ela molhava o pincel na tinta e borrava o papel de azul. Aí, dizíamos a ela: – “Esta cor se chama azul”. E ela repetia: – “Azul”. Depois vieram outras cores: o amarelo, o vermelho, o verde, o preto. Sempre nomeávamos as cores e nem sempre ela repetia os seus nomes com a mesma facilidade com que dizia “azul”. As palavras “vermelho” e “verde” lhe eram mais difíceis de falar do que “amarelo” e “preto”. Mas sempre repetia, de algum modo, os nomes das cores. E quando lhe perguntávamos: – “Que cor é esta”, apontando uma das cores, diante da impossibilidade de distingui-las e identificá-las, ela respondia: – “Azul”, que era a palavra relativa à cor que ela conseguia falar com mais facilidade. Então, todas as cores lhe eram azuis.

**AM** – Ana Júlia já havia participado anteriormente de outros jogos de linguagem nos quais os nomes das cores de certos objetos lhe eram ditos para que ela os repetisse. Mas ela sempre demonstrou dificuldade ou desinteresse em repeti-los, talvez porque os objetos se mostrassem a ela mais interessantes do que as suas cores. Apontando para um imã de geladeira, eu lhe dizia: – “Olha este gatinho azul”. E ela me respondia: – “gato”. Eu insistia: – “fala azul”. E ela persistia: – “gato”. A cor parecia assumir um papel secundário nesses jogos de linguagem de aprendizagem de palavras relativas a cores. Ou melhor, os meus jogos de linguagem de aprendizagem de palavras relativas a cores ela os transformava em jogos de linguagem de nomeação dos objetos coloridos que eu lhe mostrava. Isso não ocorria, porém, quando ela

participava dos jogos de linguagem de pintar com tintas coloridas em papel branco. Em tais jogos, como não havia desenhos ou figuras com formas definidas ou identificáveis, os nomes das cores das manchas coloridas que ela fazia no papel deixavam de assumir um papel secundário e eram aprendidos mais facilmente, ainda que continuassem indistinguíveis uns dos outros. Assim, se a gente, apontando para uma mancha colorida no papel, lhe perguntasse: – “Que cor é essa?”, ela respondia: – “Azul”, a palavra relativa à cor que ela conseguia pronunciar com maior clareza e facilidade.

**AM** – Ana Júlia adorava ver as taças de cristal de diferentes cores na cristaleira do apartamento de seus avós. E sempre me “pedia” (– “Abre!) para abrir as portas da cristaleira e acender as luzinhas de led para melhor admirá-las. Fiquei surpreso quando, ao pegar uma linda taça de cristal azul-cobalto e dizer-lhe: – “Pega! Passa as mãozinhas nela!”, Ana Júlia deslizou as suas mãozinhas pela taça e imediatamente virou as palminhas abertas em direção aos seus olhos e observou-as atentamente, ficando surpresa pelo fato do azul da taça não ter-lhe tingido as mãos, como ocorria com a tinta azul na qual ela metia os dedinhos para pintar o papel branco. Pareceu-me, naquele momento, que ela havia conectado, por semelhança, dois jogos de linguagem relativos a cores de objetos de que havia participado, jogos estes realizados em diferentes lugares (o de tintas, em sua casa, em Diamantina; o das taças, em meu apartamento em Campinas) e em temporalidades distintas (cerca de 1 mês de diferença temporal). Não se tratava, penso eu, de semelhança sensorial ou perceptiva entre duas impressões sensoriais da cor azul, na “mente” de Ana Júlia, em duas situações ou momentos distintos, como diria, por exemplo, um psicólogo empirista clássico. Tampouco se tratava de semelhança conceitual, como se ela, no jogo de linguagem da pintura com tintas, tivesse formado o conceito de azul, por mera nomeação verbal da cor azul pelo gesto de apontar, transferindo-o, posteriormente, mediante memória conceitual, sensitiva ou afetiva, para o jogo de linguagem das taças, para, nele, “lembrar-se” da cor azul. A memória corporal das cores no jogo de linguagem de pintar com tintas coloridas parece ter-lhe sido mais impregnante, marcante e impactante do que o jogo de linguagem das taças coloridas, uma vez que, por mais de uma vez, Ana Júlia passou as mãozinhas na taça azul-cobalto e observou as palminhas das mãos viradas para os seus olhos, demonstrando surpresa pelo fato do azul não ter-lhe tingido as mãos, frustrando as suas

expectativas. O jogo de linguagem da pintura parece ter-lhe sido mais impregnante e, portanto, mais corporalmente marcante e memorável do que o jogo das taças, pelo fato de, nele, Ana Júlia ter agido corporalmente de maneira mais efetiva, afetiva e duradoura: ela teve que fazer várias experiências de manipulação do pincel até decidir-se pelo modo que lhe pareceu mais adequado de molhá-lo na tinta e tingir o papel; depois dedicou-se ao próprio ato de pintar, de esfregar o pincel com tinta no papel e avaliar os seus efeitos; aí veio o pintar com outras cores; aí decidiu abandonar o pincel e pintar com os próprios dedinhos, sentir a textura das tintas e, sobretudo, o manchar os dedos, as mãozinhas e os bracinhos com tintas de cores diversas etc. etc. Daí, a sua surpresa pelo fato do azul-cobalto da taça de cristal não ter-lhe manchado as mãozinhas... Parecia-me tratar-se, então, não de memória analógica de sensações, percepções, imagens mentais ou conceitos, mas sim, de memória analógico-praxiológica de um agir efetivo sobre tintas com pincel ou dedos que produziu efeitos e afetos visualmente perceptíveis no desenho colorido impresso na folha de papel. Memória analógico-praxiológica entre o azul que manchava as mãozinhas no jogo de linguagem do pintar com tintas e o azul que não manchava as mãozinhas no jogo de linguagem de passar as mãos no azul da taça de cristal azul-cobalto.

**AM** – Nesse mesmo jogo de linguagem de nomeação das cores de taças coloridas, ao olhar para o interior espelhado e brilhante de uma taça de estanho, Ana Júlia ficou surpresa em ver o seu rostinho refletido no fundo da taça. Olhando-se várias vezes no “espelho de estanho”, voltou-se, em seguida, para mim e, apontando com o dedinho para o fundo da taça disse: – “Jujú”, o pseudônimo carinhoso com o qual nós a chamamos em família. Aí, eu lhe disse: – “Tem outra Jujú aí dentro da taça?”. Confusa, ela olhava-se novamente no espelho de estanho e, em seguida, olhava interrogativa para mim. Então, eu lhe disse assim: – “Vamos despejar a outra Jujú que está aí dentro da taça? E comecei a inclinar a taça na direção de uma de suas mãozinhas, ao que ela prontamente respondeu fazendo uma conchinha com a mão para “pegar” a “outra Jujú”. Ana Júlia já havia, antes, se visto várias vezes em espelhos e sempre sorria quando nele se identificava com a sua imagem refletida. O mesmo acontecia com fotografias, na qual se via e apontava o dedinho para a foto dizendo: – “Jujú”. Mas sempre me batia a curiosidade de saber que “imagem” ela fazia de suas próprias imagens espelhadas ou fotográficas: será mesmo que ela achava que havia outra Jujú colada no papel da fotografia ou movimentando-se “atrás do

espelho”? A palminha da mão feito conchinha para pegar a “outra Jujú” que estava sendo derramada da taça de estanho parecia confirmar a segunda hipótese. Mas essa segunda hipótese parecia não confirmar-se em jogos de linguagem de esconder, procurar e achar o objeto escondido – o jogo do “cadê?” –, mesmo quando tal objeto era ela mesma. Desde bem pequenininha, Ana Júlia adorava participar de tais jogos, tanto dos que eu lhe propunha quanto dos que ela mesma inventava. Eu escondia meu rosto com uma toalha e lhe dizia: – Cadê o vovô? Ela demorava um pouco para simular um “tempo de procura” e, logo em seguida, puxava a toalha de meu rosto, sorrindo e dizendo: – “Achei!”, ou então, simplesmente sorrindo e balançando o corpo todo, quando ainda não sabia falar essa palavra. A certeza de que o vovô não havia desaparecido e que se encontrava oculto pela toalha não parecia ser abalada de forma alguma. Mas, parecia tratar-se de uma “certeza dos olhos”, isto é, de uma certeza que poderia ser constatada pelos olhos. Tanto é que a partir de certo momento, Ana Júlia inventou um surpreendente jogo de linguagem de “cadê?”. Ela fechava os seus olhinhos e os cobria com as duas mãozinhas e perguntava para mim: – Cadê Jujú? E eu simulava uma procura em outros lugares gritando: – “Cadê? Cadê a Jujú?”. E como eu não a achava, ela descobria e abria os olhinhos e, gargalhando, dizia: – “Achei!”. Ao fechar e esconder os seus próprios olhinhos, Ana Júlia parecia acreditar que havia desaparecido do meu campo de visão, de modo que a sua certeza acerca da existência e materialidade dos objetos e dos corpos de outras pessoas ao seu redor, bem como de seu próprio corpo, parecia estar firmemente instalada naquilo que lhe era diretamente acessível à visão.

**LW**<sup>8</sup> – A criança aprende a acreditar num monte de coisas. Quer dizer, ela aprende, por exemplo, a agir de acordo com essas crenças. Pouco a pouco, forma-se um sistema de coisas em que se acredita, e, nele, algumas são incrivelmente firmes, outras estão mais ou menos sujeitas a alteração. O que é firme não o é porque seria em si mesmo óbvio ou evidente, mas, sim, porque é fixado pelo que está a seu redor.

---

<sup>8</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **On certainty**. Edição: G. E. M. Anscombe; G. H. von Wright. Ox ford (UK): Blackwell Publishers, 1969. §144.

**AH**<sup>9</sup> – Sempre que os adultos nomeavam algum objeto e se voltavam para ele, percebia e entendia que o objeto vinha a ser designado pelos sons que eles proferiam, porque queriam apontar para ele. Isto, entretanto, abstraía dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, a linguagem que, pelo jogo das caras e dos olhos, pelos movimentos dos membros e o soar da voz, mostra os sentimentos da alma quando esta ambiciona algo, ou apreende, ou recusa, ou foge. Assim, aprendi a compreender passo a passo que coisas as palavras designavam, na medida em que eu ouvia os proferimentos várias vezes nos seus lugares determinados e em diferentes sentenças. E trouxe por elas, na medida em que minha boca se acostumou a estes sinais, meus desejos à expressão.

**LW**<sup>10</sup> (referindo-se à fala anterior de Agostinho) – Nestas palavras conservamos, assim me parece, uma determinada imagem da essência da linguagem humana. A saber, esta: as palavras da linguagem nomeiam objetos – proposições são combinações de tais nomeações. Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: toda palavra tem um significado. Este significado é correlacionado à palavra. Ele é o objeto que a palavra substitui. Agostinho não fala de uma diferença de tipos de palavra. Quem descreve o aprendizado da linguagem desta maneira, imagina primeiramente, assim acredito, substantivos como “mesa”, “cadeira”, “pão” e nomes de pessoas, e somente em segundo plano os nomes de certas atividades e qualidades e os demais tipos de palavra como algo que se irá encontrar.

**LW**<sup>11</sup> – Agostinho descreve, podemos dizer, um sistema de comunicação; só que nem tudo o que chamamos de linguagem é esse sistema. E isso tem que ser dito em muitos casos onde se levanta a questão: “Esta apresentação é útil ou inútil?”. A resposta é então: “Sim, é útil; mas somente para este domínio estreito e circunscrito, não para a totalidade que você pretendia apresentar”. É como se alguém explicasse: “Jogar consiste em movimentar coisas sobre uma superfície de acordo com certas regras...” – e nós lhe respondêssemos: você parece pensar em

---

<sup>9</sup> Agostinho de Hipona. *Confissões* apud WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas / Philosophische Untersuchungen**. Tradução de João José R. L. de Almeida. Curitiba: Horle Books, 2022a. §1, p. 10.

<sup>10</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas / Philosophische Untersuchungen**. Tradução de João José R. L. de Almeida. Curitiba: Horle Books, 2022a. §1, p. 10.

<sup>11</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**, op. cit. §3.

jogos de tabuleiro; mas esses não são todos os jogos. Você pode corrigir a explicação ao restringi-la expressamente a esses jogos.

**LW**<sup>12</sup> – Agostinho descreve a aprendizagem da linguagem humana como se a criança tivesse ido para uma terra estrangeira e não compreendesse a língua do país; isso significa: como se ela já tivesse uma linguagem, só que não aquela. Ou também: como se a criança já pudesse pensar, só que, ainda não, falar. E “pensar”, aqui, significaria algo como: falar para si mesmo.

**TS**<sup>13</sup> – Não se deve entender um ato de significação como uma ação de uma mente imaterial que controla o corpo como um capitão dirige um navio. Uma pessoa é o seu corpo. Se tem significado, para alguém, que tal e tal ação deve ser levada a cabo, então, essa pessoa realiza a ação corporal que constitui o significado dessa ação. Pois, sendo o seu corpo, é a mesma pessoa que significa que também realiza a atividade corporal. Para tal pessoa, não há qualquer necessidade de apossar-se de, de habitar ou de ativar seu corpo para que a sua atividade corporal ocorra. Um corpo instrumental não implica que o corpo seja um instrumento.

**TS**<sup>14</sup> – Aliás, a distinção entre ser e ter um corpo corta nas três dimensões da expressão corporal. Com uma gama de expressões corporais à sua disposição, uma pessoa se sente geralmente em casa, em seu corpo, expressando automaticamente as condições mentais e intelectuais e realizando ações por meio de uma performance natural e espontânea do corpo. Ela é um corpo não problemático. No entanto, avarias em qualquer dimensão da expressão corporal podem levá-la a estabelecer uma distinção entre ela e seu corpo. Exemplos de tais distúrbios são depressão debilitante, choro ou o riso incontroláveis, dor crônica ou aguda, paralisia, tiques nervosos e o esforço exigido em aprendizagem complexa e sutil, bem como em atividades coordenadas, tais como tocar piano ou esqui. Quando ocorrem tais distúrbios, o corpo também para ou deixa de expressar certas condições de vida espontaneamente. [...] Com

---

<sup>12</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**, op. cit. §32.

<sup>13</sup> SCHATZKI, Theodore R. **Social practices**: a Wittgensteinian approach to human activity and the social. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 45.

<sup>14</sup> SCHATZKI, Theodore R., op. cit. 1996. p. 46.

a frustração, a dificuldade e a deformação da expressão, a coincidência inquestionável entre uma pessoa e seu corpo é rompida.

**LW**<sup>15</sup> – Por conseguinte, é enganador falar do pensamento como se se tratasse de uma “atividade mental”. Podemos dizer que o pensamento é essencialmente uma atividade que opera com signos. Esta atividade é realizada pela mão, quando pensamos por intermédio da escrita; pela boca e pela laringe, quando pensamos por intermédio da fala; e se pensamos imaginando signos ou figuras, é-me impossível mostrar-vos qualquer princípio ativo pensante. Se então me disserem, que em tais casos, o espírito pensa, apenas chamarei a vossa atenção para o fato de estarem a usar uma metáfora, de o espírito ser aqui um agente num sentido diferente daquele que nos leva a considerar a mão como um agente na escrita. Se discutirmos de novo sobre a localização da ocorrência de pensamento, temos o direito de afirmar que ela corresponde ao papel em que escrevemos ou à boca que fala. E se falarmos da cabeça ou do cérebro como sede do pensamento, isto corresponderá a uma utilização da expressão “localização do pensamento” num sentido completamente diferente.

**GG**<sup>16</sup> – Uma criança que aprende a nadar não pode conceber em pensamentos como é nadar quando ela nada. Explicações e instruções de comportamento por parte dos adultos são, em geral, inúteis; elas tornam o processo de aprendizagem ainda mais difícil. Mas um professor pode mostrar a técnica à criança, que então se orienta pelo comportamento corporal do modelo e tenta imitar seus movimentos. Na água, contudo, a criança sente que os movimentos são diferentes do que na terra. Um bom professor fica na piscina ao lado do aluno, pega suas mãos e as conduz com movimentos firmes pela água. O aluno sente a condução dos braços e a posição das mãos; ele sente como pode ajustar seus movimentos à flutuabilidade, até finalmente dominar o uso do seu corpo na água. Na situação comum com o professor houve participação de sentidos diferentes do sentido da visão. Assim, o aluno sente em sua pele e com os músculos a flutuabilidade e os efeitos dos movimentos da natação. Aprender a nadar começa, na primeira

---

<sup>15</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **O livro azul**. Lisboa: Edições 70, 1992. p. 32-33.

<sup>16</sup> GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013. p. 74-75.

fase, com a imitação de outras pessoas; o modelo de conduta é então apropriado pelo aluno com seus movimentos e incorporado por ele com o apoio do professor. Na situação de aprendizagem a criança efetua uma concordância motora com o professor. Para o processo de aprendizagem, é essencial que ele próprio possa executar o passo decisivo do aprendizado – a compreensão de como funciona a técnica. [...] Um exemplo impressionante desse tipo de imitação é o processo em que surgem as primeiras técnicas de comunicação entre mãe e filho, quando a criança responde ao sorriso da mãe com sua própria forma mímica, que, por sua vez, é imitada pela mãe. Quando a criança finalmente aprendeu algumas técnicas, ela está em condição de adquirir modelos básicos de jogos de linguagem. Wittgenstein descreve esse processo como um tipo de encenação pública, similar ao aprendizado de um jogo de bola.

**JL**<sup>17</sup> – Usualmente, a aprendizagem contextualizada não é investigada de forma isolada, mas como parte de uma dualidade da qual a aprendizagem descontextualizada constitui a outra metade. Mas as teorias sobre o contexto [...] intencionam aplicar-se amplamente a toda prática social: elas afirmam que não há prática social descontextualizada. Essa afirmação nos compromete a explicar aquilo que tem sido frequentemente considerado como “conhecimento descontextualizado” ou “aprendizagem descontextualizada” como práticas sociais contextualizadas.

**LW**<sup>18</sup> – Você interpreta a nova concepção como a visão de um novo objeto. Você interpreta um movimento gramatical que você fez como um fenômeno quase físico que você está observando. (Pense, por exemplo, na questão “são os dados dos sentidos o material constitutivo do universo?”. Mas a minha expressão “Você fez um movimento ‘gramatical’” não está livre de objeções. Você encontrou, antes de tudo, uma nova concepção. É como se você tivesse inventado um novo estilo de pintura; ou então, um novo metro, um novo tipo de canção.

---

<sup>17</sup> LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth (Eds.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 35.

<sup>18</sup> Wittgenstein, 2009, PI-401, p. 128. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations**. Translated by Gertrude E. M. Anscombe, Peter M. S. Hacker, and Joachim Schulte. — Rev. 4th ed./by P. M. S. Hacker and Joachim Schulte. UK: Wiley-Blackwell Publishing Ltd., 2009.

**LW**<sup>19</sup> – Pode-se descrever a alguém matemática superior, salvo ao tempo que se a transmite? Ou também: esta aula é uma descrição da arte do cálculo? Descrever a alguém o jogo de tênis não significa ensiná-lo a jogar (e vice-versa). Por outro lado: quem não soubesse o que é tênis e ora o aprende a jogar, ele o sabe então. (Conhecimento por descrição e conhecimento por familiaridade).

**AM**<sup>20</sup> – Por um lado, Wittgenstein fala em aprender gramaticalmente, conceitualmente, por descrição verbal, isto é, assimilando ou traduzindo, exclusivamente por encenações corporais verbais, as práticas corporais nem sempre verbais ou exclusivamente verbais que são diretamente encenadas em diferentes contextos de atividade. É o caso, por exemplo, da diferença que ele estabelece entre jogar tênis e descrever (verbalmente) uma partida de tênis. É claro que, para jogarmos uma partida de tênis, não precisamos emitir uma única palavra; simplesmente deixamos nossos corpos serem orientados pelas regras do jogo de tênis e por condicionamentos diversos de outra natureza. É por isso que só podemos aprender a jogar tênis jogando tênis, fazendo o nosso corpo participar diretamente de uma partida de tênis. Isso significa, por um lado, que não podemos aprender descritivamente ou verbalmente a jogar tênis. Mas significa, por outro lado, que podemos aprender descritivamente ou verbalmente as regras do jogo de tênis, bem como a narrar, comentar e avaliar uma partida de tênis. Então, só é possível aprendermos a jogar tênis artisticamente, pelo estilo da pintura, por familiaridade, por semelhanças de família, fazendo o nosso corpo agir analógico-mimeticamente, isto é, observando e imitando os movimentos corporais de outros jogadores de tênis, treinando ou disciplinando o nosso corpo com base nas regras e nos instrumentos permitidos no jogo de tênis. Para isso, nosso corpo não age orientado por conceitos; age preponderantemente por observação visual e por imitação cinestésica.

**AM** – Parodiando Leibniz que disse que “a música é um exercício inconsciente da aritmética, em que o espírito ignora que calcula”, fico tentado a dizer que Ana Júlia aprende a falar a sua

---

<sup>19</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Anotações sobre as cores – Bemerkungen über die Farben**. Apresentação, estabelecimento do texto, tradução e notas por João Carlos Salles Pires da Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2009b. § 291, p. 181.

<sup>20</sup> MIGUEL, Antonio. **Um jogo memorialista de linguagem**: um teatro de vozes. Campinas: FE-UNICAMP, 2016. p. 217.

língua nativa artisticamente, pelo estilo da pintura, como um exercício sensível – isto é, nem voluntário e nem involuntário – de matemática algorítmico-praxiológica, em que o seu corpo ignora estar seguindo regras.

**LW<sup>21</sup>** – A criança aprende a caminhar, a arrastar-se, a jogar. Não aprende a jogar voluntariamente ou involuntariamente. Mas, o que converte os movimentos do jogo em movimentos voluntários? – Como seria se fossem involuntários? – Poder-se-ia perguntar igualmente: o que converte, então, esses movimentos em um jogo? – Seu caráter e seu âmbito.

**FS<sup>22</sup>** – Life is serious. Art is gay.

**LW<sup>23</sup>** – Que estreiteza da vida mental da parte de Frazer! E que impossibilidade de conceber uma outra vida diferente da inglesa do seu tempo! Frazer não consegue pensar em nenhum sacerdote que não seja, fundamentalmente, um pároco inglês do nosso tempo, com toda a sua estupidez e debilidade. [...] A apresentação que faz Frazer das concepções mágicas e religiosas dos seres humanos é insatisfatória: ela faz com que essas concepções apareçam como erros. Estava, então, Agostinho errado quando invocava a Deus em cada página das Confissões? E se ele não estava errado, então, quem estava, poder-se-ia dizer, era o santo budista – ou outro

---

<sup>21</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Zettel**. Traducción de Octavio Castro y Carlos Ulises Moulines. Prólogo explicativo de G. E. M. Anscombe y C.H. von Wright. Londres: Basil Blackwell, 1967. § 587, itálicos meus.

<sup>22</sup> Aforismo do filósofo e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805) extraído do “Prólogo” de sua trilogia de dramas intitulada *Wallensteins Lager* (“Acampamento de Wallenstein”), completada em 1799. Ao longo de uma reflexão de 21 de outubro de 1916 acerca da vontade humana, contida no seu *Diário de 1914-1916*, Wittgenstein mobiliza esse aforismo como uma possível “resposta” à seguinte questão que ele levanta: “Aesthetically, the miracle is that the world exists. That what exists does exist. Is it the essence of the artistic way of looking at things, that it looks at the world with a happy eye?” In: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Notebooks 1914-1916**. Edited by G. H. von WRIGHT and G. E. M. ANSCOMBE with an English translation by G. E. M. ANSCOMBE. Harper & Row, Publishers New York and Evanston, 1969. p. 86e.

<sup>23</sup> Uma das observações terapêuticas feitas por Wittgenstein à obra monumental “The Golden Bough” do antropólogo escocês James Frazer. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Observações Sobre o Ramo de Ouro de Frazer/Bemerkungen über Frazers The Golden Bough**. Tradução de João José R. L. de Almeida. Curitiba: Horle Books, 2022b.

qualquer – cuja religião expressa concepções completamente diferentes. Mas nenhum deles estava errado. Exceto quando afirmava uma teoria.

**AM** – Por volta de 1 ano e meio, Ana Júlia já falava razoavelmente bem várias palavras isoladas e repetia razoavelmente bem grande parte das palavras que a gente pedia para que ela repetisse, ou outras que ela repetia à exaustão por conta própria, como se quisesse certificar-se de que ela havia aprendido a pronunciá-las corretamente e que não mais esqueceria de fazê-lo em outras ocasiões, ou então, talvez, como se quisesse vangloriar-se por ter conseguido mais uma conquista no domínio da prática cultural da fala em sua língua nativa. E essa conquista parecia ir além do reconhecimento de uma mera possibilidade de repetir adequadamente palavras pronunciadas pelos adultos. E esse “ir além” poderia, talvez, estar significando que ela havia se dado conta de como opera a máquina da fala humana em sua língua nativa – por percepção de semelhanças e diferenças entre sons que podiam ser emitidos pela vibração de suas cordas vocais – e de que precisaria, portanto – por ensaio e erro – disciplinar a vibração de sons emitidos por suas cordas vocais até selecionar – e então, imitar e repetir à exaustão – as combinações de fonemas reconhecíveis como culturalmente significativas para a comunidade de falantes de sua língua nativa. Quando Ana Júlia se deu conta do modo como operava o aspecto maquinal da prática cultural da fala humana em sua língua, ela também aprendeu que poderia falar palavras que não lhe fizessem, no momento, significado algum, mas que, posteriormente, poderia significar culturalmente algo para a comunidade de falantes de sua língua. Por exemplo, ela aprendeu a falar e a repetir a palavra “choque”, sem que essa palavra lhe fizesse qualquer significado. Um dia, no parquinho, ao escorregar pelas paredes de plástico lisinhas de um escorregador tubular curvo e os seus cabelos ficarem todos eriçados, a sua mãe, ao pegá-la na saída do tubo e levar um choque eletrostático, gritou: – “Nossa, levei um choque!” Ana Júlia repetiu a palavra e, certamente, aprendeu a atribuir-lhe o significado que ela passou a adquirir naquele jogo de linguagem do escorregar por um tubo de plástico. Depois disso, à noite, ao assistir um desenho da série “Masha e o Urso”, ela se depara com uma cena em que um raio cai sobre o urso que estava procurando Masha debaixo de chuva. O urso fica todo eletrizado e brilhante, como se estivesse pegando fogo, e cai estático no chão. No mesmo instante, a sua mãe diz: – “Olha lá, o urso levou um choque!”. E Ana Júlia novamente grita a

palavra “choque”, aprendendo a atribuir-lhe um outro significado naquele novo jogo ficcional de linguagem do desenho animado. Mas, além de ter aprendido um novo significado para a palavra “choque”, ela também, provavelmente, aprendeu que uma mesma palavra pode significar coisas diferentes nas diferentes situações em que ela é repetida e usada de um modo culturalmente significativo. E a partir dessa constatação, ela mesma poderá inventar, por semelhanças e diferenças corporais afetivas – isto é, por percepções e sensações que afetam o seu corpo como um todo – novos usos da palavra “choque”, como aquele em que, um dia, ao tocar numa xícara contendo leite quente, ela afasta imediatamente a mãozinha e grita: – “choque”! Fiquei imaginando que se ela tivesse levado casualmente um “choque térmico” por volta de 6 meses, quando ainda não conseguia expressar o seu afeto pronunciando qualquer palavra culturalmente significativa para os adultos ou para si mesma, ela certamente o expressaria afastando a mãozinha dando um grito ou chorando. Expressões corporais e choro são jogos afetivos pré-linguísticos de linguagem inventados por bebês que ainda não falam a sua língua. Penso que, de modo algum, tais jogos desaparecem ou deixam de ser jogados, pelos adultos, posteriormente ao domínio da fala humana numa língua nativa. Penso que, sempre que não dispomos de um recurso linguístico para expressar um afeto – incômodo ou não –, nós, humanos – crianças ou adultos –, choramos e gesticulamos de modo agramatical, isto é, sem obedecer a quaisquer regras, ainda que chorar e gesticular sem governo possam também, em situações diversas, ser vistos como jogos de linguagem culturalmente significativos.

**AM** – Quando ainda não conseguia pronunciar nenhuma palavra, Ana Júlia respondia perguntas que lhe requeriam responder “sim” ou “não”, simplesmente movimentando a cabeça de cima para baixo para responder “sim” ou movimentando-a lateralmente para responder “não”. Era assim – através de gestos – que ela expressava não apenas a sua compreensão das perguntas que lhe eram feitas, como também, as escolhas binárias que tais perguntas lhe possibilitavam fazer. Já quando ela já havia aprendido a falar muitas palavras, perguntas desse tipo passaram a ser respondidas com um “sim” ou com um “não”, ou ainda, através da repetição *ipsis litteris* dos verbos que tais perguntas mobilizavam. Assim, à pergunta: – “Você quer água?”, ela respondia: – “Quer”; à pergunta: – “Você já comeu frutinha?”, ela respondia: – “Comeu”. Já por volta de 1 ano e 7 meses, ela me surpreendeu com uma resposta diferente à seguinte pergunta do mesmo

tipo: – Você comeu a tortinha de frango que o papai fez pra você? – “Comiu!”. Este tipo de resposta diferenciada – isto é, que não mais se contentava em apenas repetir *ipsis litteris* os verbos das perguntas, mas que inventavam modos *sui generis* de flexioná-los –, parecia mostrar, não apenas, que Ana Júlia começava a distinguir entre práticas que já haviam sido por ela realizadas e outras que ela poderia vir a realizar, como também, entre uma mesma prática já realizada e outra que ainda poderia vir a sê-lo, através de modos distintos de se flexionar os verbos que se referiam a tais práticas. Penso, porém, que ela vai precisar ainda fazer muitos ensaios e erros para aprender, não propriamente como flexionar corretamente tais verbos em conformidade às regras gramaticais constitutivas da norma culta de sua língua nativa, mas para aprender como flexioná-los em conformidade às regras gramaticais seguidas pelas comunidades de falantes – de crianças e de adultos – de sua língua com as quais ela convive, pelas quais ela tenderá a desenvolver um sentimento de pertencimento ou nas quais ela receberá acolhimento.

**AB**<sup>24</sup> – E prá esquecê nós cantemos assim:

Saudosa maloca, maloca querida,

Dim dim donde nós passemos dias feliz de nossas vida.

**AM** – No futuro, a escola certamente exigirá de Ana Júlia seguir as regras gramaticais da norma culta. Ela, provavelmente, as aprenderá mas, certamente, irá negá-las ou ignorá-las para continuar falando os dialetos das diferentes comunidades de prática com as quais ela convive, pelas quais ela tenderá a desenvolver um sentimento de pertencimento ou nas quais ela receberá acolhimento.

**AM** – O que aprendemos na escola quase sempre esquecemos ou ignoramos na vida.

**NR**<sup>25</sup> – Batuque é um privilégio

---

<sup>24</sup> Versos da canção “Saudosa maloca” do músico e compositor brasileiro Adoniran Barbosa (1912-1982).

<sup>25</sup> Versos da canção “Feitio de oração” do músico e compositor brasileiro Noel Rosa (1910-1937).

Ninguém aprende samba no colégio

Sambar é chorar de alegria

É sorrir de nostalgia

Dentro da melodia.

**AM** – Mas, ao mesmo tempo em que Ana Júlia se especializava no jogo de linguagem da repetição da fala de palavras isoladas, eu a pegava, com muita frequência, em sessões de treinamento da “fala fluente”. Nesses momentos, ela se dirigia à mamãe, ao papai, à vovó ou a mim e disparava a “narrar fluentemente”, com expressão facial, entonação e gesticulação convincentes, algo que parecia fazer sentido apenas para ela, e que a gente fazia um esforço imenso para entender, ou fingia entender apenas para continuar a “conversar” com ela. Sempre que eu flagrava Ana Júlia nesses seus jogos de linguagem de fala fluente significativa apenas para si mesma, eu era remetido ao episódio do “indígena escritor-leitor” dos *Tristes Trópicos* de Claude Lévi-Strauss.

**CL-S**<sup>26</sup> – Está claro que os Nhambiquara não sabem escrever; mas tampouco desenham, com exceção de alguns pontilhados ou zig-zags em suas cabaças. Como entre os Caduveo, distribuí, entretanto, folhas de papel e lápis, de que nada fizeram no início; depois, um dia, eu os vi ocupados em traçar no papel linhas horizontais onduladas. O que queriam fazer? Tive de me render à evidência: escreviam ou, mais exatamente, procuravam dar ao seu lápis o mesmo emprego que eu, o único que então podiam conceber, pois eu ainda não tentara distraí-los com meus desenhos. Os esforços da maioria se resumiam nisso; mas o chefe do bando via mais longe. Apenas ele, sem dúvida, compreendera a função da escrita. Assim, reclamou-me um bloco e nos equipamos da mesma maneira quando trabalhamos juntos. Ele não me comunica verbalmente as informações que lhe peço, mas traça sobre o seu papel linhas sinuosas e as apresenta para mim, como se ali devesse ler a sua resposta. Ele próprio como que se ilude com a sua comédia; cada vez em que a sua mão termina uma linha, examina-a ansiosamente, como se a significação

---

<sup>26</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Tradução de Wilson Martins. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957. p. 314-315.

devesse brotar, e a mesma desilusão se pinta no seu rosto. Mas não a admite; está tacitamente entendido entre nós que os seus riscos possuem um sentido que eu finjo decifrar; o comentário verbal segue-se quase imediatamente, e me dispensa de pedir os esclarecimentos necessários. Ora, mal havia ele reunido todo o seu pessoal, tirou dum cesto um papel coberto de linhas tortas, que fingiu ler, e onde procurava, com uma hesitação afetada, a lista dos objetos que eu devia dar em troca dos presentes oferecidos: a este, contra um arco e flechas e um facão de mato! A outro, contas para os seus colares... Essa comédia se prolongou durante 2 horas. O que esperava ele? Enganar-se a si mesmo, talvez; mas, antes, surpreender os companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele obtivera a aliança do branco e participava dos seus segredos.

**AM** – Ao ser remetido a fazer esta analogia entre o modo como Ana Júlia se apropria da prática cultural da fala em sua língua nativa e o modo como o “indígena escritor-leitor” de Lévi-Strauss imita, por falseamento, o seu pseudo-domínio da prática cultural da escrita e da leitura do europeu branco, eu não estou, é claro, querendo comparar – por equiparação ou semelhança – um suposto modo infantil genérico de pensar com um suposto modo adulto de pensar de povos que, tais como os povos indígenas, eram ou continuam sendo considerados primitivos por seus colonizadores europeus. Menos ainda, com um suposto modo adulto genérico de pensar de mulheres ou loucos, como o fizeram, muitas vezes, pensadores tais como Sigmund Freud, Lucien Lévy-Brull, Jean Piaget e tantos outros, na passagem do século XIX para o XX. O próprio Lévi-Strauss, em seu livro “As relações elementares do parentesco”, denominou essas teorizações psicologizantes whig-historicistas, desenvolvimentistas e preconceituosas de “ilusão arcaica”, por estarem elas baseadas no arbitrário e refutável pressuposto que via nos povos originários – considerados “primitivos”, “não-civilizados”, “iletrados” e “inferiores” por etnólogos, antropólogos, historiadores e psicólogos europeus – uma imagem aproximada de uma mais ou menos metafórica infância da humanidade, cujos principais estágios histórico-cronológicos seriam reproduzidos também, no plano individual, pelo desenvolvimento intelectual da criança. Contra tal pressuposto, Lévi-Strauss argumentou que “a cultura mais

primitiva é sempre uma cultura adulta e, por isso mesmo, incompatível com as manifestações infantis que podem ser observadas na mais evoluída civilização”<sup>27</sup>.

**AM** – De tanto presenciar as lutas dos pais de Ana Júlia para fazê-la “dormir na hora certa” e os diferentes tipos de choros que ela inventava como formas de resistência ou de transgressão ao “dormir normativo”, fiquei me perguntando sobre como o sono, o dormir e o choro espontâneos de Ana Júlia haviam se transformado em práticas culturais ou jogos de linguagem, isto é, fiquei me perguntando sobre como Ana Júlia havia aprendido a sentir sono, aprendido a dormir e aprendido a chorar e a inventar diferentes tipos de choros.

**AM** – Pouco antes de completar o seu primeiro ano de vida, logo após ter vivenciado o incômodo do despontar dos primeiros dentinhos de leite, Ana Júlia aprendeu a lançar aos outros – inicialmente à mamãe e ao papai, e depois aos avós – o seu primeiro sorriso falso. Isso aconteceu quase que na mesma época em que ela também aprendeu a chorar falsamente, a chorar de manha, como se costuma dizer, a chorar um choro que não mais correspondia a uma dor, à fome ou a um efetivo desconforto corporal. Para Ana Júlia, bebê de alguns meses, a expressão significativa dos seus afetos, das suas dores e dos seus incômodos corporais efetivos em diferentes jogos de linguagem mobilizadores de diferentes tipos de choros me pareceram anteceder os jogos de linguagem nos quais ela expressava significativamente seus afetos falsos ou fictícios de dores e demais incômodos corporais, após o que, ambos os tipos de afetos – uma vez aprendidos, por terem sido devidamente considerados e respondidos pelos adultos – passam a ser corporalmente expressos e praticados indistintamente.

**Coutinho**<sup>28</sup> – Foi todo contido... teve um momento mais né... não sei se de paz, mas deu tá... o que vocês acham?

---

<sup>27</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

<sup>28</sup> O diálogo a seguir entre Coutinho – o diretor e cineasta brasileiro Eduardo Coutinho (1933-2014) – e Marília – a atriz brasileira Marília Pera (1943-2015) – é a reprodução de um segmento do filme *Jogo de Cena* (2007), de Eduardo Coutinho, em que a atriz conversa diretamente com o diretor (o qual, ao longo do diálogo, permanece invisível ao espectador), tecendo comentários acerca da experiência que ela teve, no referido filme, de reencenar episódios já

**Marília** – É que teve um momento em que eu falei da filha dela e veio a imagem da minha filha e eu dei uma marejada... e veja como eu também to dando agora porque... Vem... a filha né... a tua filha, a tua continuidade. Vem na memória emotiva vem a carinha da filhinha, né?

**Coutinho** – (Intencionalmente não audível para a audiência): ...

**Marília** – Isso é algo... não sei se é interessante ficar.... que eu te falei das vezes que a gente se encontrou... que é... quando o choro é verdadeiro, a pessoa sempre tenta... esconder. É... assim... Esconder. Quer esconder, não quer chorar.

**Coutinho** – As pessoas em geral?

**Marília** – Na frente de uma câmara. Ou... sei lá... numa análise... Porque cada análise é uma... Mas quando o sentimento é doloroso, verdadeiro, a pessoa tenta esconder a lágrima. E o ator – principalmente o ator, hoje – tenta mostrar a lágrima, né? Então, essa é uma... é uma...

**Coutinho** – Você fala ‘hoje’ porque você fala da televisão ou porque você fala do ator de teatro em geral?

**Marília** – Eu acho que é o ator mais da tela e principalmente o ator de televisão, porque as lágrimas são sempre muito...

**Coutinho** – Copiosas?

**Marília** – Bemvindas, né? São bemvindas. Todos desejam as lágrimas. Então, os atores mais modernos sempre estão mostrando as lágrimas.

**Coutinho** – Mas, portanto, aquele momento que você teve a coisa ali com a tua filha, você, enquanto atriz, você...

**Marília** – Tentei segurar. É! Tentei segurar. Não deixei...

---

encenados, no próprio filme, da vida de outra mulher que, no próprio filme, já havia anteriormente reencenado narrativamente episódios de sua própria vida. No filme, este segmento tem início em 33min55s e tem o seu final em 49min57s.

**Coutinho** – (Intencionalmente não audível para a audiência): .....

**Marília** – Porque eu acho que é mais emocionante quando você quer esconder a emoção. Quando você...

**Marília** – (Tirando um pequeno frasco escuro do bolso da jaqueta) – Ah, sabe uma coisa que eu botei aqui até pra te mostrar...

**Coutinho** – Marca-passo?

**Marília** – Que Deus me livre de marca-passo...

**Coutinho** – Marca-passo fora?

**Marília** – É... cristal japonês.

**Coutinho** – Isso faz o quê?

**Marília** – Isso aqui é só você passar um pouquinho... chora-se muito.

**Coutinho** – Vai ter que começar a usar, né?

**Marília** – Eu botei aqui só pra te mostrar.

**Coutinho** – É?

**Marília** – Eu falei assim.... se o Coutinho quiser muito muito muito muito que eu chore, eu faço assim (levando o dedo nos cantos dos olhos, como se passasse neles um pouco do cristal japonês)... e choro!

**Marília** – Então, se você pedisse muito e se eu não conseguisse... chorar... Olha, Marília, eu gostaria que você... vertesse lágrimas.

**Coutinho** – Eu não exigiria...

**Marília** – Não que você exigisse, mas que você quisesse muito.... eu gostaria de... entendeu? Aí eu ia fazer assim: (levando novamente o dedo no canto do olho, disfarçando o movimento e sorrindo para Coutinho).

**GA**<sup>29</sup> – No choro, o sujeito da linguagem parece chegar a abolir-se para revelar o que está para além da voz e para além das “bordas mudas da palavra”; mas esta experiência é, uma vez mais, experiência de um limite, de “uma impossibilidade de expressar”, um naufragar no indecível e não uma realidade positiva. Os limites da voz são velados pelo choro.

**PV**<sup>30</sup> – E é aí, no seio mesmo das trevas onde se fundem e confundem o que pertence à nossa espécie, o que pertence à nossa matéria vivente e o que pertence às nossas recordações, às nossas forças e debilidades escondidas e, por fim, o vago sentimento de não haver existido sempre e de ter de deixar de existir, onde se encontra o que tenho chamado a fonte das lágrimas: O INEFÁVEL. Porque nossas lágrimas são, a meu ver, a expressão de nossa impotência para expressar, ou seja, para nos livrar, através da palavra, da opressão do que somos.

**LW**<sup>31</sup> – Há, por certo, o inefável. Isso se mostra, é o Místico. O método correto da filosofia seria propriamente este: nada dizer, senão o que se pode dizer; portanto, proposições da ciência natural, algo que nada tem a ver com filosofia; e então, sempre que alguém pretendesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que não conferiu significado a certos sinais em suas proposições. Para este alguém, esse método seria insatisfatório – não teria a sensação de que lhe estivéssemos ensinando filosofia; mas ele seria o único rigorosamente correto. Minhas proposições elucidam desta maneira: quem me entende, acaba por reconhecê-las como contra-sensos, após ter escalado através delas – por elas – para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela). Deve sobrepular essas proposições, e então, verá o mundo corretamente. Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar.

---

<sup>29</sup> AGAMBEN, Giorgio. El yo, el ojo, la voz. In: AGAMBEN, Giorgio. **La potencia del pensamiento**: ensayos y conferencias. Traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008. p. 107.

<sup>30</sup> Paul Valéry *apud* AGAMBEN (op. cit., 2008. p. 106).

<sup>31</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. Tradução, Apresentação e Ensaio Introdutório por Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 2010. § 6.522, 6.53, 6.54 e 7.

**AM** – Como uma fotografia, participa até hoje de minha memória corporal afetiva aquele momento em que Ana Júlia, em resposta ao meu sorriso franco e sincero, esticou lateralmente os lábios e, num movimento mecânico repentino e de curtíssima duração, pôs à mostra a sua gengiva com três ou quatro dentinhos, expressão esta que eu, naquele momento, cheguei a suspeitar ter sido um sorriso falso.

**LW<sup>32</sup>** – Seremos, talvez, precipitados ao assumir que o sorriso de um bebê não é uma dissimulação? – E sobre que experiência se baseia nossa assunção? (Mentir é um jogo de linguagem a ser aprendido como qualquer outro).

**LW<sup>33</sup>** – Por que um cachorro não pode simular dores? Ele é assim tão honesto? Pode-se ensinar um cachorro a simular dores? Pode-se, talvez, instruí-lo a uivar de dor em determinadas ocasiões, sem que sinta dores. Mas, para uma simulação real, faltaria ainda a este comportamento o entorno correto.

**AM** – Por volta de seus 19 meses de vida, embora eu não tivesse presenciado, fiquei sabendo por sua mãe que Ana Júlia, sentada na cadeirinha acoplada ao banco traseiro do automóvel que a mãe dirigia, começou a entoar uma sequência de sons que sua mãe significou como um “choro falso”: – “annnnn ann...”. E, logo em seguida, Ana Júlia falou com fala fluente: – “Estou chorando mamãe!”. Ao ouvir este relato de sua mãe, dei-me conta de que, naquele momento, Ana Júlia não só teria inventado um jogo de linguagem do choro falso ou de representação teatral do choro verdadeiro – e, portanto, aprendido, de fato, a chorar falsamente –, como também, inventado ou aprendido a jogar um jogo metarreferencial de linguagem de expressão linguística do seu próprio choro falso ou teatral: – “Estou chorando mamãe!”, como se, ao mentir para si mesma, ela estivesse querendo convencer sua mãe de que ela não estaria simulando um choro, mas realmente chorando, ou então, como se, ao usar a sua mãe como cobaia, ela estivesse querendo testar a fidelidade de sua representação teatral de um choro falso, recorrendo ao meta-argumento verbal redundante: – “Estou chorando mamãe!”. Foi assim

---

<sup>32</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas** (op. cit., 1979, §249).

<sup>33</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas** (1979, §250).

que penso ter Ana Júlia aprendido a mentir, bem como aprendido que aprender a mentir para o outro, não é senão aprender a mentir para si mesma.

**AM** – Bebês humanos expostos a diferentes tipos de vulnerabilidade – fome, doença, abandono, privações, violência física – tendem a não aprender, ou a aprender a sorrir tardiamente. Por extensão, penso também ser mais difícil para eles estamparem no rosto um sorriso ou um choro falsos. Falsos afetos desse tipo parecem só ser aprendidos tardiamente, mais como respostas a gestos de desafetos do que a gestos de afetividade humana.

**UMA MÃE E SEU FILHO**<sup>34</sup> – Até as lágrimas eram negras. Quando meu filho chorava, suas lágrimas eram negras. Quando seu nariz escorria, o muco era negro. Mesmo a saliva em sua boca era negra. Os soldados vieram à noite, quando as crianças estavam dormindo. Eles tiraram este aqui da cama e um dos soldados pisou na cabeça dele com suas botas pesadas, pondo todo o peso sobre ela. Eles me seguraram e seguraram meu marido e nos ameaçaram com seus rifles. Eu disse: – por favor, levante sua bota, você está esmagando a cabeça dele. Vejam este pequenino. Ele não fala uma palavra desde então. Foi horrível! Eles assassinaram meu marido. Meu filho conseguia falar, mas não diz mais nada agora. Só uma vez ele disse: – Mamãe: nunca mais quero aprender a falar”.

**AM** – Muitas crianças aprendem a falar a sua língua nativa, mas não devemos supor que isso ocorre para todas as crianças e nem que exista uma teoria geral que explique como essa aprendizagem se processa, uma vez que esse processo é idiossincrático para cada criança. Não devemos também supor – como mostra o exemplo real do menino do documentário de Herzog – que, uma vez aprendida, a prática cultural da fala não possa ser desaprendida. Traumas provocados por diversas doenças ou por violências a que bebês, crianças ou adultos são submetidos, podem comprometer ou impedir que essa aprendizagem ocorra, ou mesmo reverter irreversivelmente esse processo, em qualquer estágio, após ter ele se iniciado.

---

<sup>34</sup> Depoimento de uma mãe que, encenando corporalmente a mudez de seu filho, participa de uma cena do documentário *Lessons of the darkness (Lições das Trevas)* do diretor alemão Werner Herzog, que transcorre sob um fundo tenebroso de negras ondas de fumaça provindas de campos petrolíferos do Kuwait em chamas, no período pós-Guerra do Golfo.

**AM** – Aprender a chorar ou a sorrir – isto é, aprender a participar significativamente de jogos de linguagem de choros e sorrisos humanos – é aprender a significar expressões corporais, muitas vezes restritas à face humana, de modo convencional compartilhado por uma ou mais formas humanas de vida, mas não por todas.

**AM** – Para diferentes formas de vida – e para os respectivos modos como elas convencionam usar as palavras “choro”, “sorriso” e “humanidade” – os cães e, em geral, os demais animais, não podem dar um sorriso verdadeiro, menos ainda, um sorriso falso.

**AM** – O caráter de um choro (ou de um sorriso) é significado pela gramática do jogo de linguagem em que este afeto é corporalmente expresso.

**AM** – É compreensível que – para certas crianças que participam de uma mesma forma de vida – o choro e o sorriso falsos antecedam a aprendizagem significativa das primeiras palavras com sentido compartilhado por suas respectivas comunidades linguísticas.

**AM** – Quando Ana Júlia passou a sorrir mais frequentemente sempre que me via, ou a chorar por coisas supostamente sem motivos, eu não podia mais distinguir com certeza quando o sorriso ou o choro expressavam realmente afetos físicos prazerosos ou incomodativos ou quando eram cínicos, interesseiros, apelativos ou negociadores.

**AM** – Por volta de 1 ano e 3 meses, quando Ana Júlia já andava e até mesmo corria com relativa segurança, nas visitas que vovó e eu fazíamos a ela, logo que chegávamos e ela corria em nossa direção, a gente agachava, abria os braços e dizíamos: – Vem! Dá um abraço no vovô! Dá um abraço na vovó! A princípio, a gente estranhava, pois, a esse tipo de comando, Ana Júlia respondia com um brusco freio no seu movimento em nossa direção. Ela parava, não como se nos estranhasse ou estivesse evitando o nosso contato físico, mas como se não estivesse entendendo o nosso comando verbal, como se não estivesse entendendo o que a palavra “abraço” poderia significar. Então, a gente ia até ela e abraçava-a, balançando os nossos corpos entrelaçados de um lado para o outro, sem que o nosso abraço fosse por ela correspondido. Em seguida, a gente lhe dizia: – Dá um beijo no vovô! Dá um beijo na vovó! Traduzi do mesmo modo a ausência de resposta de Ana Júlia a este novo, porém semelhante, comando: como uma

incompreensão do que a palavra “beijo” poderia significar e, portanto, uma incompreensão de que ação ela deveria realizar para responder adequadamente ao comando “dar um beijo”.

**AM** – Por volta da mesma época, quando o amiguinho Caê e sua cuidadora vieram visitá-la, logo que entraram, a cuidadora de Caê lhe disse: – Dá um abraço na amiguinha! Sem rodeios, Caê caminhou de braços abertos em direção a Ana Júlia e a enlaçou num forte e sufocante “abraço”, por ela não correspondido, não porque, penso eu, o “abraço” não lhe pareceu ter sido lá muito afetuoso, mas porque nem a palavra “abraço” e, menos ainda, a palavra “afeto”, ou ainda, um abraço como expressão de afeto, poderiam ter recebido por parte dela as significações culturalmente acordadas que lhes atribuímos. Porém, diferentemente de Ana Júlia, Caê já havia aprendido a abraçar, ainda que não pudesse significar tal prática cultural como uma expressão de amizade, amor e afeto, distinguindo-a, portanto, de práticas de expressão de ódio, de agressão ou de violência física. Mesmo assim, penso ter sido com este “agressivo” abraço sufocante que lhe deu Caê – comparado com outros abraços afetuosos, calorosos e igualmente sufocantes –, que Ana Júlia foi aprendendo a dar um significado culturalmente adequado à palavra “abraço”, bem como a ver nos atos de abraçar e beijar demonstrações de afeto, amor e carinho. Foi assim que, a partir de certo momento, ela passou a abraçar e a beijar os avós, o papai e a mãe – e quem mais por quem ela, de fato, gostaria de demonstrar afeto – de uma forma culturalmente esperada e adequada.

**AM** – Penso que à medida em que Ana Júlia for aprendendo a atribuir diferentes significados culturalmente constituídos e instituídos a jogos de linguagem do sorrir, do chorar, do abraçar e do beijar – e passar a sorrir, a chorar, a abraçar e a beijar de modos significativamente diversos, ela não estará aprendendo a se tornar mais ou menos cínica, mais ou menos falsa ou mais ou menos afetuosa; ela estará aprendendo a se tornar simplesmente humana. Quero dizer: ela estará aprendendo a distinguir e a encenar as diferentes gramáticas de jogos de linguagem do sorrir, do chorar, do abraçar e do beijar. Mas ela estará aprendendo também que nem sempre será possível distinguir quando o sorriso, o abraço, o beijo, o choro, a alegria, o grito, a dor e o sofrimento humanos se mostram de fato sinceros, cínicos, afetuosos, traiçoeiros, verdadeiros, falsos, nem verdadeiros e nem falsos, tanto uma coisa como outra, nem uma coisa nem outra...

Ela estará então aprendendo a reconhecer o caráter aberto, ilimitado, ambíguo, indefinido, figurativo e artístico das significações humanas.

**LW**<sup>35</sup> – Um grito de sofrimento não pode ser maior que o de um ser humano.

**OS** – “O grito de Gaza” do artista tunisiano Omar Esstar.



Figura 1 - “O grito de Gaza” (Omar Esstar)

Fonte: Breno Altman. X. Disponível em:

<https://twitter.com/brealt/status/1758550882390622364>. Acesso em: 02 mar. 2024.

**AM** – Ela estará aprendendo, então, a experienciar significativamente os limites da dor e da alegria da humana vontade de se viver decolonialmente com engenho e arte....

---

<sup>35</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. 1944, MS 128, p. 50.



Foto: Gislaine Rodrigues Couto – Santa Maria – RS

# Pesquisa com crianças e reflexividade construcionista: modos de olhar e modos de ver

Sueli Salva

## Introdução

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem a criança que você olha de ave.*  
Manoel de Barros

Este artigo materializa pensamentos e reflexões sobre a pesquisa com crianças. Trata-se de um tema que tem sido amplamente discutido por pesquisadoras e pesquisadores da área da educação, tais como Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria, Anete Abramowicz, Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado, Flavio Santiago, apenas para citar algumas/uns brasileiros e outras/os reconhecidas/os internacionalmente como Manuel Jacinto Sarmento, Willian Corsaro, Pia Christensen e Allison James. Ainda que seja um tema presente na agenda de pesquisadoras e pesquisadores, o fato da construção de uma nova perspectiva de infância tem questionado desafios conceituais inerentes à pesquisa com crianças. A mudança instiga a pensar que não é apenas a metodologia ou a técnica que muda, mas a concepção epistemológica da pesquisa, infância e criança.

No campo da educação infantil é quase consenso utilizar a metodologia de pesquisa com crianças, no entanto, o que efetivamente caracteriza a pesquisa com crianças? Qual margem pode ser borrada nesse limiar entre pesquisa sobre as crianças e pesquisa *com crianças*? As interrogações surgem a partir da leitura do livro de Pia Christensen e Allison James (2005) “Investigação com crianças perspectivas e práticas” no qual percebe-se que as crianças as quais os investigadores se referem, não são tão pequenas e efetivamente interferem no modo de fazer pesquisa, inclusive direcionando modos de perguntar e, até mesmo, o quê perguntar.

A partir da leitura desse livro, passo a interrogar: o que é pesquisa com crianças? Até que ponto fazemos efetivamente a pesquisa com crianças quando assim nomeamos a metodologia, sem correr o risco de torná-la meramente um jogo de palavras? Partindo desses questionamentos, o objetivo do artigo é problematizar a perspectiva da pesquisa **com** crianças a partir da reflexividade construcionista, como forma de situar a criança como sujeito participante e ativo no percurso da pesquisa. Essa percepção exige a construção de concepções coerentes com a participação das crianças, bem como há a exigência de outros modos de olhar em relação à sua participação.

Para guiar a reflexão, valer-me-ei do referencial teórico de autores e autoras do campo da sociologia da infância. Considero que, mesmo com um lastro de publicações e reflexões sobre pesquisas com crianças, a metodologia insere-se no campo da reflexividade e por isso, convoca continuamente a repensar os modos de fazer, os modos de trilhar caminhos investigativos, os modos de analisar e/ou interpretar, que são, a meu ver, desafiadores.

As perguntas colocadas acima me levam a entender a expressão “com” e os múltiplos sentidos que se pode atribuir a ela. Inspirada por Manuel de Barros, de sua paixão pelas palavras e poética que o acompanha na arte de garimpar e de [...] “escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras” (Barros, 2013, p. 17). Foi percebendo que na pesquisa com crianças há clamores, que comparados à história da humanidade não são antigos, mas suficientes para fazer um ruído, que leva a muitas interrogações quanto à pesquisa com crianças.

Início a escovação pela palavra **com**, para chegar à **pesquisa com crianças**, três palavras que permeiam a escrita. Na gramática da língua portuguesa “com” é uma preposição, “[...] palavra gramatical com função subordinativa [...] indica que seu conseqüente se subordina a um antecedente” (Luft, 1991, p. 139). A expressão “pesquisa com criança”, portanto, pode ser entendida como a criança subordinada ao pesquisador. Desse modo, poderia se constituir novamente uma relação de poder verticalizada uma vez que é a criança subordinada a um antecedente? Neste caso o pesquisador? Seria então apenas mais um jogo de palavras com

vistas a disfarçar uma relação adultocêntrica com a criança? Como é possível sair dessa armadilha? Como construir uma relação descolonizadora com as crianças na pesquisa com crianças? A pesquisa com crianças pode ser um disfarce para seguir com práticas adultocêntricas, desconsiderando a presença da criança, ainda que se utilize a expressão com?

Outros dicionários consultados (Com, 2023; Lo Zingarelli, 2001) me permitem entender diferentes contextos em que a palavra “com” pode ser colocada e os sentidos que ela pode conter. Ambos indicam que “com” significa estar junto, estar em companhia, mas também pode ser a possibilidade de indicar a utilização de um instrumento. A depender do lugar que ocupa e da concepção de criança, faz muita diferença. Temos então “com” companhia, parceria, união, relação – lugar de sujeito. Temos também “com” instrumento para chegar a algum lugar e assim a criança torna-se objeto, o meio para se chegar a algum lugar. Surge assim mais uma pergunta: Na pesquisa com criança, ela é nossa companhia ou nosso instrumento? Também podemos entender **com**, como maneira de chegar a algum lugar, ir ‘com’, tornando a própria caminhada uma qualidade da ação. Caminho com a criança, caminhar com ela. ‘Com’ também pode ser entendido como valor concessivo, ou seja, mesmo com tantas dificuldades escolho pesquisar ‘com as crianças’. Depois de tudo ainda fica a pergunta: O que pode nos orientar enquanto coletivo de pesquisadores para que a pesquisa seja efetivamente com a criança no sentido de parceria, de ir lado a lado, de ter lugar de sujeito, ter autoria e autonomia?

Feita essa primeira introdução, apresento o que constará no artigo. No primeiro item do artigo serão abordados os modos de ver a criança na pesquisa – da psicologia à antropologia, sociologia e pedagogia da infância. A seguir o foco será no processo de descolonização para pensar a pesquisa com crianças e pesquisa em coautoria com as crianças, considerando o conceito de reflexividade construcionista na pesquisa com crianças, a seguir uma breve reflexão sobre assentimento e as considerações finais.

## A pesquisa com crianças: há quantos modos de ver as crianças?

*Quanto pesa uma lágrima?  
- Depende: a de uma criança manhosa pesa menos  
que o vento, a de uma criança com fome pesa mais  
que toda a terra.  
Gianni Rodari*

Algumas categorias serão levadas em consideração nesta discussão: a idade e autonomia das crianças, como sujeitos e infância como categoria construída para elaborar modos de entender a criança. Sem vincular a idade como condicionante para a criança ter mais ou menos autonomia, mas para os limites e possibilidade de intervir nas decisões acerca da pesquisa, a infância se circunscreve à categoria idade, porém ter mais ou menos autonomia se alicerça na concepção de infância e se estende aos aspectos sociais, culturais e históricos, sendo a idade apenas mais um elemento. Ser criança não é um vir a ser, é um modo de estar no mundo. E como se percebe a criança? Como diz Rodari, “Depende!” E do quê? Depende do jeito que a gente vê, e há muitos modos de ver, modos esses que se modificaram ao longo da história, sendo a criança vista desde um não sujeito, depois como apenas alguém comparado com o adulto, mas de pouca idade, depois alguém que um dia seria sujeito, alguém a vir a ser, para hoje ser entendida como sujeito, diferente do adulto, porém não inferior e com papel ativo na sociedade.

Compreender a criança a partir dessa perspectiva exigiu que, da mesma forma que as mulheres, as crianças passassem a ser consideradas, antes de tudo, sujeitos. Por exemplo, para Aristóteles (Durán, 2000) embora tivessem alma (escravos eram desprovidos) a mulher não tinha autoridade e as crianças tinham alma imperfeita. É no Renascimento que a criança começa a ser vista como diferente do adulto, porém, como ela precisa da mãe para sobreviver, ainda é considerada um ser incompleto (Gélis, 1991). De qualquer modo, segundo o autor, a constituição da família nuclear, com o espaço doméstico mais propício à intimidade, deu-se início ao que se denomina sentimento de infância. Sem precisar a evolução desse sentimento de infância e ainda que a criança passe a ser vista, percebida, ela é considerada como um ser inacabado que pode

ser moldado tanto fisicamente (através de faixas para corrigir deformidades) quanto moralmente através de educação e castigos. Segundo Gélis (1991), essas pequenas mudanças no modo de perceber as crianças vem acompanhadas de muitas outras mudanças na sociedade dos séculos XVIII e XIX. Ou seja, “o sentimento da infância [...] é sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas do pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental em relação à vida e ao corpo” (Gélis, 1991, p. 328). Em outra frente, ainda nesse período histórico, Freud, desde uma perspectiva psicanalítica, escandaliza a sociedade ao considerar que a criança é imbuída de sexualidade, sem caráter erótico, mas como processo de conhecimento de si, descoberta da corporeidade (Schindhelm, 2011).

A psicologia desempenhou um importante papel no estudo das crianças, porém, em um paradigma bem diferente da sociologia da infância. “No paradigma psicológico tradicional, a investigação é sobre crianças; tem como objetivo estudar o seu desenvolvimento e estas são observadas, avaliadas e julgadas” (Mayall, 2005, p. 125). De acordo com o autor, no paradigma psicológico, o investigador se coloca distante da criança, não mantém uma relação com elas e as crianças são comparadas aos adultos e, por isso, consideradas incompetentes, não confiáveis. O conceito de geração, nesse caso, é utilizado, não para demarcar a diferença, mas a hierarquia entre adultos e crianças, sendo os adultos aptos e competentes e as crianças inaptas e incompetentes. Essa hierarquia justificava os castigos físicos e controles que os adultos exerciam sobre as crianças, elas não tinham muitas alternativas senão obedecer e submeter-se às ordens dos adultos.

A partir do paradigma da Antropologia, para Mayall (2005), a diferença demarcada pela geração é suspensa no sentido de hierarquia entre adulto e criança e busca entender a criança considerando a sua participação na sociedade, por isso, o autor chama atenção à importância de considerar o conceito de geração, pois a partir dele pode-se demarcar diferenças nos modos de perceber a criança. Ao perceber a criança como diferente e não como inferior, ainda que pertencente a essa categoria permanente, a geração, supõe crer no conhecimento da criança, daí a importância de outra postura do pesquisador que “[...] envolve a observação participante com crianças; inclui observar, escutar, refletir e, também relacionar-se com as crianças no

diálogo, como apropriado aos acontecimentos que ocorrem naturalmente” (Mayall, 2005, p. 124).

A influência da Antropologia, História, Sociologia e a partir de uma dimensão crítica da infância alicerçada no pensamento descolonizador gera uma mudança de paradigma na forma de perceber a criança e por conseguinte nos modos de realizar a pesquisa com crianças. O discurso científico sobre a criança, como subalterna, a desumaniza e a produz como “outro” (FARIA *et al.*, 2015). Para as autoras, será preciso uma mudança na perspectiva colonizadora e adultocêntrica que introduza um novo marco epistemológico que supere a lógica colonial e possibilite utilizar novas ferramentas analíticas, construídas com outros interlocutores teóricos capazes de romper com a perspectiva disciplinadora, positivista, colonizadora e subalternizada da criança. Essa perspectiva possibilita a construção de uma nova abordagem. Essa abordagem:

[...] propõe-se a trabalhar *com* crianças, no sentido em que o adulto tenta entrar no seu mundo de conhecimento, e que a sua própria compreensão e conseqüentemente as suas agendas podem ser modificadas através da experiência investigativa; porém, os seus objetivos não são necessariamente disponibilizados para as crianças (Mayall, 2005, p. 125, grifo da autora).

Para Mayall (2005) um conceito chave parte de uma perspectiva de considerar o conhecimento das crianças sobre determinados temas. As crianças compõem um grupo social, diferente dos adultos e considerar os conhecimentos que as crianças têm sobre o mundo as torna aptas a exprimirem seu conhecimento sobre o que são e sobre as suas relações com os adultos. Se considerarmos que as crianças têm conhecimentos, elas se tornam sujeitos legítimos para dizer sobre si e sobre como significam o mundo, seu modo de estar no mundo e é no diálogo com elas que podemos aprender sobre o que pensam e o que sabem. “Tal mudança requer uma postura descolonizadora, que significa construir um olhar e uma escuta que privilegia a criança, sua voz, seus gestos, suas linguagens, quer sejam expressivas, simbólicas, metafóricas, imaginativas, cognitivas” (Salva; Martinez, 2022, p. 122).

Cabe-nos enquanto pesquisadores uma posição segura, que enfrente a posição iluminista de criança como vir a ser, como sujeito do futuro, para entender a criança presente, no tempo

presente, com direito de ser, direito de dizer, de expressar seu modo de pensar, de brincar e nossa postura de observador, “olhador” e “escutador” atento, aberto ao que pode vir, aberto aquilo que a criança oferece como novidade, interpretação, nunca apenas repetição do mundo. Precisamos de “alma infantil” que Graciliano Ramos (1945, p. 120) viu em sua professora ao escrever suas memórias no livro *Infância*, essa alma infantil com “dúvidas numerosas”. Só permeados de dúvidas sobre as crianças e seus universos, nos instituímos capazes de andar com elas pela pesquisa.

O olhar adultocêntrico e psicologizante que estratifica por idades, que atribui capacidades e fazeres aos “não adultos” para se tornarem adultos no futuro, continuamente vem sendo questionado por desconsiderar valores, conhecimentos, desejos e experimentações próprios do ser criança hoje, tomando a infância apenas como vir a ser, e sem voz ativa na sociedade (FARIA, *et al.*, 2015, p. 14, grifos das autoras).

O indivíduo desde antes do seu nascimento sofre a influência da cultura já existente, ou seja, a criança nasce em um mundo já velho diz Hanna Arendt (2005) mas, a criança que chega nesse mundo é nova e, ao passo que traz algo novo ao mundo, também influencia a cultura existente. “Neste sentido, toda a criança é território a ser colonizado, deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar. Pela linguagem será nomeada, definida. Nomeia-se a raça, o gênero, a etnia, a condição etária e geracional” (Aquino, 2015, p. 96), nem por isso, deve a criança estar posicionada na condição de objeto, pelo contrário, a defesa é de garantia do lugar de sujeito de fala, de pensamento, de história, de cultura, de vida. “Debruçamo-nos sobre a potência da criança levando à radicalidade a concepção da criança como produtora de cultura e, em nosso entender, capaz de protagonizar processos de microrrevolução” (Salva, Schütz, Mattos, 2021, p. 170).

Nessa direção, não faz sentido a pesquisa com crianças se o paradigma segue sendo aquele em que o que os adultos fazem e dizem é mais valorizado do que aquilo que as crianças fazem e dizem. Nesse sentido, olhar, escutar e estar atento, ainda que seja fundamental, não é suficiente se não formos capazes de levar a sério a perspectiva das crianças conforme alertam Woodhead e Faulkner (2005). Essa postura exige admitir que, ainda que se escute, há uma

relação de poder que se institui entre pesquisador(a) e sujeito criança. Por essa razão, a reflexividade pode se tornar um princípio interessante para pensar a pesquisa com crianças, pois não só nos auxilia diante da complexidade da pesquisa, como nos faz perceber nosso papel ativo, nossos limites e nossas interferências, enquanto pesquisador, no contexto investigado.

## Reflexividade Construcionista na pesquisa com crianças

O menino contou  
que morava nas margens  
de uma garça.  
Achei que o menino  
era descomparado.  
porque as garças  
não tem margem.  
Mas ele queria ainda  
que os lírios sonhassem.  
Manoel de Barros

Manoel de Barros viu um menino, ao vê-lo, dedicou-se a escutá-lo talvez e por isso foi capaz de escrever: “O menino contou que morava nas margens de uma garça”. Como o poeta conseguiu ver o menino e a sua imaginação, uma das características das culturas infantis e que ganhou vida nos seus versos? O poeta viu um menino que procura o inusitado e, às vezes, encontra o impossível para o mundo dos adultos. O poeta que vê o menino e escuta as suas bonitezas foi um grande observador e procurador de palavras que cumprissem a sina de dizer que olhava como quem olha um mundo novo, diferente. Além de ser capaz de ver, procurava palavras para dizer o que estava em seu pensamento, mas também dizer o que era capaz de observar e interpretar.

Sabe-se que escrever poesia não é o mesmo que pesquisar, mas também se entende que a poesia contém uma estética que convida à sensibilidade, a buscar as palavras adequadas para construir e desenvolver a pesquisa com crianças. A estética convida a olhar e escutar as crianças e empreender um esforço para compreendê-las, construir interpretações plausíveis e sempre provisórias acerca das culturas infantis, das interações, das invenções e dos modos de

compreender o mundo que as crianças expressam. E nós, que somos pesquisadoras e pesquisadores, formadoras e formadores de pesquisadoras e pesquisadores, quando nos aventuramos na pesquisa com criança, como procuramos compreendê-las? Em que nos ancoramos para empreender a pesquisa?

Não tenho a pretensão de responder tais perguntas uma vez que “o como” é sempre o maior desafio, porém no desafio de pensar a pesquisa, alguns conceitos podem ser guias que os ajudem a pensar. Refiro-me ao conceito de reflexividade construcionista desenvolvido por Enzo Colombo (2016, 2021) e pelas pesquisadoras Pia Christensen e Allison James (2005).

A reflexividade é um dos elementos-chave que nos ajuda a problematizar questões epistemológicas, teóricas e empíricas na pesquisa com crianças. Considero a reflexividade como uma guia que demarca o percurso e que atende os princípios éticos, políticos e estéticos. Tais princípios estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), documento que determina os parâmetros e orienta como deve ser articulado o processo educativo na educação infantil. Ainda que o tema da discussão neste artigo não seja o processo educativo na educação infantil, consideramos que respeitar os princípios ali colocados é uma atitude *sine qua non* para pensar a pesquisa com crianças quando nos propomos a desenvolver a pesquisa de mãos dadas com elas.

Segundo as DCNEI, os princípios éticos dizem respeito à “[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”; os princípios políticos referem-se à “[...] garantia de direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática”; e os princípios estéticos direcionam a atenção à “[...] valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009). Christensen e James (2005, p. XVI) consideram a reflexividade “[...] uma necessidade metodológica na investigação” ligada à biografia e aos entendimentos teóricos e discursivos, não apenas em relação ao pesquisador como também em relação à criança que participa da pesquisa. Ou seja, trata-se de uma dupla reflexão “[...] que faz uma contribuição importante à compreensão e à análise das vidas diárias das crianças” (Christensen; James, 2005, p. XVII).

Para John Davis, Nick Watson e Sara Cunningham-Burley (2005), a reflexividade implica pensar que o pesquisador é situado, isso exige um questionamento constante da interpretação realizada, pois essa ocorre no encontro de duas linguagens: (1) aquela produzida pelo sujeito, neste caso, a criança com seu modo de ser, sua cultura, sua linguagem; e (2) a metalinguagem produzida pelo pesquisador que por sua vez dialoga com as suas próprias convicções influenciadas pelo seu modo de compreender o mundo, valores, concepções construídas com base nos autores e na sua própria experiência. Ou seja, a interpretação é sempre parcial e provisória; por essa razão, exige que essas ideias pré-concebidas sejam alvo de constante avaliação e reinterpretação.

O Sociólogo italiano Enzo Colombo detalha aspectos importantes em relação ao próprio conceito de reflexividade considerado por ele um conceito chave para as ciências sociais e humanas. Em sua abordagem, ele situa a reflexividade em diferentes perspectivas: A primeira é a reflexividade neopositivista, que, mesmo questionando as próprias ações no intuito de conhecer determinada realidade, busca um afastamento no sentido de compreender a realidade de acordo com os fatos. Essa abordagem compreende que há intervenção do pesquisador no contexto e nos sujeitos, e por isso, faz um exercício contínuo de vigilância para evitar interferências. A segunda é a reflexividade estruturalista, que faz um esforço para compreender além das aparências, considerando o risco de entender apenas o aparente. Trata-se, do mesmo modo, de uma vigilância constante e de um desejo de buscar o que está oculto, inconsciente. Nesse sentido, a reflexividade se alicerça no bom senso e na ideia de possibilitar que a realidade possa surgir da forma mais real possível. A terceira é a reflexividade romântica vinculada à subjetividade do pesquisador que exige um exercício do próprio pesquisador no processo de conhecimento de si. Ainda prevê certo grau de honestidade do próprio pesquisador, uma vez que essa perspectiva considera que o conhecimento da realidade depende muito mais do pesquisador e de seu modo de compreender a realidade social do que dos sujeitos, implica antes de tudo conhecer a si próprio para conhecer o outro. A outra perspectiva abordada por Colombo (2021) é a reflexividade construcionista que nos interessa sobremaneira neste artigo.

De acordo com o autor, a reflexividade construcionista chama atenção à importância do diálogo, que neste caso é diálogo com o sujeito da pesquisa, diálogo com outros pesquisadores, diálogo com o campo teórico já construído no campo, pois nem pesquisador nem sujeito observados são guardiões do conhecimento. O diálogo se traduz em uma prática que permite a produção de uma especificidade do conhecimento sobre realidade que considere a relação entre os três, que possibilite a construção de novos vocabulários, de outros entendimentos sobre o tema, ou seja, é uma reflexividade relacional. O conhecimento, nesse caso, não é aquele produzido pelo pesquisador, desde a sua própria perspectiva, nem a tradução literal do sujeito observado, senão aquele produzido na interação e no diálogo entre os três campos. Essa triangulação possibilita a produção de outro conhecimento sobre determinada realidade, construída constantemente, modificada permanentemente, confrontada entre as diferentes posições, situada temporalmente, provisória e possível naquele contexto, com aqueles sujeitos, à luz de determinados referenciais metodológicos e teóricos. Exige estar aberto a outras perspectivas e confrontá-las, visando a construção de novos conhecimentos. Trata-se, pois, de uma reflexividade relacional, que implica reconhecer assimetrias, diferenças e que exigem condições institucionais e coletivas para instituir-se como tal.

Colombo (2016; 2021), ao discutir a reflexividade no campo teórico, enfatiza a necessidade de compreender o caráter de construção da realidade pelos sujeitos, considerando que as condições sociais e culturais também interferem nessa construção. Portanto, a realidade social depende tanto dos sujeitos como do contexto que ele está inserido e, isso exige a superação de paradigmas sistêmicos e estruturalistas que consideram que determinada realidade está pronta, e passa a compreender que os sujeitos são ativos e em constante interação. Exige, portanto, uma mudança de olhar e compreender os sujeitos. No plano epistemológico e metodológico coloca em evidência o percurso, ou seja, como conhecemos aquilo que nos propomos conhecer e como compreendemos aquilo que nos propomos compreender. Neste sentido, para Colombo (2021, p. 4) a reflexividade implica entrelaçamento de “[...] questões epistemológicas (como conhecemos o que acreditamos saber) [...]”; questões teóricas – como chegamos a compreender aquilo que compreendemos; questões empíricas – como o conhecimento e compreensão se conectam com a realidade social.

Consideramos, portanto, a reflexividade construcionista, para fins da pesquisa com crianças, um conceito interessante para levar a pesquisa COM crianças à radicalidade, considerando que tal perspectiva, “[...] é entendida como capacidade de se distanciar criticamente das próprias construções e como consciência do caráter construído do conhecimento social” (Colombo, 2021, p. 24). Importa ainda “[...] enfatizar a circularidade e a interligação existente entre conhecimento da realidade e a realidade, entre o olhar subjetivo e a percepção objetiva, entre ação e interpretação” (Colombo, 2016, p. 19). Nesse sentido não cabe ao(a) adulto(a) pesquisador(a) dizer sobre, senão construir uma relação que possibilite colocar em diálogo diferentes compreensões, possibilitar que sejam questionadas, revistas, problematizadas. Compreende-se ainda que cada posição é sempre provisória diante de um conhecimento também provisório, de uma realidade que muda continuamente na correlação de forças, que é influenciada pelos modos de ver, compreender e interpretar determinada situação ou realidade. Para Colombo (2021, p. 14)

[...] todo o conhecimento e toda investigação da realidade social tem um caráter circular e interacional e é precisamente nisso que reside sua capacidade explicativa. Nem o pesquisador, nem os sujeitos observados são guardiões de um saber objetivo em si, de uma interpretação privilegiada da realidade social – ambos o são em seus respectivos campos, para os fins práticos nos quais atuam, pelo que podem apreender desde sua posição específica.

Se ambos são responsáveis, considerar a criança é fundamental, uma vez que tal paradigma não serve apenas na relação adulto-adulto mas também na relação adulto-criança, “[...] requer espaços institucionais favoráveis ao diálogo e ao confronto” (Colombo 2021, p. 16), requer estar em constante vigilância e autoanálise enquanto pesquisador(a). Considerando as crianças bem pequenas, em que consistiria um espaço favorável ao diálogo? A partir da perspectiva da reflexividade construcionista, induz-nos a pensar nesse espaço como um espaço relacional, em que a escuta se institui para além de escutar a voz, senão perceber os diferentes movimentos, gestos, silêncios, choros, recusas, risos, olhares das crianças. Requer compreender que crianças se comunicam com o corpo inteiro, entendidas como atores sociais, criadores de culturas próprias, capazes de demonstrar através de diferentes formas o modo

como constroem e o que constroem. Rinaldi (2016, p. 236) assevera que, ao considerar a pedagogia e a pesquisa como uma escuta sensível: “A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar”. No caso das crianças, a pedagogia italiana indica que elas têm cem linguagens a serem consideradas.

Sabe-se que crianças bem pequenas usam outras linguagens para se comunicar, como também o modo de participação é diferente. Um bebê de 10 meses, embora seja capaz de comunicação, ainda não é capaz de exprimir assentimento acerca da pesquisa, tampouco decidir sobre os caminhos da pesquisa, mas pode, com seu corpo, manifestar incômodo a nossa presença, quando nos olha e chora, ou por outro lado balançar os braços e o olhar em nossa direção quando entramos no espaço. A questão do assentimento é um tema-chave dentro da pesquisa com crianças, já que é preciso garantir procedimentos éticos que assegurem o bem-estar da criança.

Por sua vez, o modo de participação de uma criança de três anos é diferente, tanto em relação ao seu modo de se comunicar, como posicionar-se acerca do seu desejo de participar ou não da pesquisa. Mesmo assim, com essa idade, ainda há dúvidas em relação à orientação do caminho da pesquisa e decisões acerca do seu andamento, em especial quando se trata de assentimento. Da mesma forma que nos estudos sobre relações étnico-raciais, se entende a necessidade de abordar considerando a interseccionalidade no intuito de avançar na discussão e incluir crianças negras, indígenas, imigrantes, a pesquisa com crianças precisa considerar a classe, gênero, raça e idade, como defende Ana Lúcia Goulart de Faria (2022). Considerar a idade, ainda que corresponda a um critério biológico e que nem todas as crianças respondam da mesma forma, mesmo com idades aproximadas, é importante pois a diferencia do adulto, sem que seja considerada inferior. A idade, no conjunto de outras categorias, considera as diferenças e a diversidade das crianças.

O que pode haver em comum entre crianças de diferentes idades em relação ao pesquisador é o seu posicionamento e sua atitude responsiva com a criança considerando que exige, conforme indicam Martin Woodhead e Dorothy Faulkner (2005, p. 3) “[...] escutar

atentamente, observar sistematicamente, registrar corretamente” e, especialmente, superar a perspectiva de criança como sujeito da falta, para sujeito de fala ou de outra forma de comunicação e, o(a) pesquisador(a), como sujeito imbuído da habilidade de olhar e ver, escutar e compreender as crianças. Muitas vezes, sob argumento de criança como sujeito frágil, que não se comunica oralmente, os adultos se autorizam a falar por elas, demonstrando através dessa postura o caráter adultocêntrico do(a) pesquisador(a) quando a pesquisa com crianças exige falar com elas.

O assentimento das crianças para realizar a pesquisa precisa ser compreendido para além de um processo apenas burocrático e exigido no momento de registro do projeto, ou momento de entrada em campo, como um processo protocolar. Trata-se de aproximação com a criança que vai além e está alicerçada em uma postura ética e de completa atenção à criança. A via protocolar de um documento de assentimento firmado entre as crianças e o(a) pesquisador(a) termina no momento de sua apresentação, porém o assentimento se prolonga durante todo o tempo em que o(a) pesquisador(a) estiver em campo. Supõe uma negociação permanente e tentativa constante de participar das atividades das crianças. Willian Corsaro e Luisa Molinari (2005), ao refletirem sobre a entrada a campo na pesquisa com crianças, consideram que esse processo requer tempo e aceitação das crianças nos seus contextos a tal ponto de considerarem o(a) pesquisador(a) participante legítimo(a) no universo das crianças. Isso requer que, ainda que o(a) pesquisador(a) não tenha tamanho nem idade das crianças, compartilhe similaridades com a cultura da infância.

No caso de William Corsaro, como americano, não saber comunicar-se em língua italiana, as crianças o consideraram como participante legítimo no universo infantil, pois, ainda que adulto, não conhecia a língua. Nesse caso, a legitimidade concedida se constituiu de uma forma muito mais explícita e foi, de certa forma, aceito mais facilmente no mundo das crianças. Se ali o fato de compartilhar falta de competência linguística os identificava, o que pode nos identificar ao falarmos a mesma língua com nossas crianças? Ainda, com tantas diferenças culturais e sociais que vivenciamos em nosso país, o que pode nos aproximar do universo das crianças a ponto de termos assentimento para além do protocolar? Sem tentar responder de

forma pragmática a essas questões, consideramos que os direitos das crianças devem estar sempre em primeiro lugar. O que supõe estar alerta e, ao menor sinal de desconforto da criança, avaliar a continuidade da presença do(a) pesquisador(a). Ter o cuidado ao tecer comentários sobre as crianças com outro adulto na presença delas. Nesse sentido, antes de entrar em campo é fundamental um diálogo franco e aberto com os demais adultos que convivem com as crianças, explicitando as razões de estar no contexto com as crianças, deixando demarcado que interação será construída com a criança. Ter o cuidado para não colocar as crianças em situações de imposição tanto de brincadeiras, como de aceitação do adulto presente no contexto. Estar vigilante e sensível para perceber reações de desconfortos das crianças na presença do pesquisador. Construir uma relação de reciprocidade com as famílias, uma vez que faz parte do protocolo o assentimento das famílias. Ainda, e também muito importante, é construir uma perspectiva de criança que corresponda ao seu estatuto de criança ativa, competente, produtora de cultura, com direito a se expressar, comunicar como criança que é em toda a sua inteireza. Nesse sentido, requer despir-se do adultocentrismo que vê a criança a partir do que lhe falta. Incluir a perspectiva das crianças como modo de entender seu modo de ser e estar no mundo e apreender as culturas infantis. Ter a humildade de entender o desafio epistemológico, ético e metodológico que ainda precisamos construir quando o tema é a pesquisa com crianças, que, ao superá-lo, talvez nos possibilite entender “em língua de criança” o que é a criança e como é ser criança com todas as potencialidades e possibilidades.

Trata-se nesse sentido de perceber a criança como presença e presente, marcada pela classe social, gênero, idade, etnia, cultura. Entendida como capaz, produtora de cultura, que necessita compreensão a partir de si própria, em sua singularidade, reconhecendo-a como capaz, como produtora de sentidos sobre o mundo, ainda que significativamente diferentes do mundo adulto. A criança pode expressar sua própria voz como sujeito capaz de dizer sobre si e sobre o mundo, e nós, enquanto adultos, sermos capazes de despir a nossa couraça adultocêntrica.

Dáí a necessidade de colocarmo-nos em uma postura de escuta e observação, pois o que vemos nem sempre provém da voz, mas de um corpo que se comunica por outras linguagens.

A reflexividade construcionista nos convoca a pensar sobre o que vemos e escutamos, compreendendo que nosso olhar está atravessado por valores já construídos, em que a análise e a interpretação serão marcadas por essas percepções e estarmos vigilantes não basta, senão admitir que esse é um elemento constituidor da pesquisa. Trata-se nesse sentido de uma reflexividade situada, atravessada, por crenças, valores, classe, gênero, e enquanto pesquisador(a) exige colocar-se em diálogo com as experiências e interesses dos sujeitos pesquisados, nesse caso das crianças, compreender que elas próprias são marcadas por valores, mas também exprimem novas perspectivas a partir de sua própria compreensão e interpretação. Exige, portanto, que o(a) pesquisador(a) se coloque em vigilância contínua sobre o percurso e modo em que está sendo construído na interação com as crianças, quais espaços ou lugares permitem a expressão das crianças. Essa vigilância é importante considerando que o(a) pesquisador(a) deve estar “[...] ciente de que a intervenção do observador afeta substancialmente a realidade” (Colombo, 2016, p. 17). Além disso, importa o modo como as crianças se movimentam, pois, ainda que sejam pequenas, já compreendem o lugar de poder que adulto ocupa em relação a elas, uma vez que as crianças têm uma relação de dependência dos adultos, considerando que elas precisam dos cuidados e proteção dos adultos. Ainda assim, é preciso encontrar possibilidades concretas de escuta, diálogo e acolhimento, considerando as diferentes linguagens que as crianças utilizam para se expressar.

## **Sobre ainda aprender a caminhar e pesquisar com as crianças**

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!  
Manoel de Barros

Finalizo este artigo com um convite para que sejamos capazes de ver sentido no fazer da criança quando ela carregar “água na peneira”, quando fizer “peraltagem com as palavras”. Como adultos, já desaprendemos a ver certas coisas, em especial aquelas feitas pelas crianças. Desafia-nos, portanto, a pesquisa com crianças, pois é o momento que precisamos retirar camadas de nós mesmos, destituir-nos do adultocentrismo.

Um dos grandes desafios de pesquisadores e pesquisadoras é compreender-se como sujeitos que historicamente construíram uma relação assimétrica com as crianças e nesse sentido podem ver-se, enquanto adultos, como aqueles que têm palavras formuladas sobre as crianças. Há, portanto, uma relação de poder que não se destitui, ainda que a postura seja de escuta e respeito. Vivemos em um contexto social e cultural em que as crianças já aprenderam o seu lugar no mundo, e, em relação a isso, não há possibilidade de negar essa relação. De forma alguma ela é amenizada. A possibilidade mais coerente nesse sentido é admitir essa relação, considerando-a como parte do processo de pesquisa.

Historicamente várias concepções de crianças se fizeram existentes na pesquisa científica, em especial, na psicologia e na antropologia. Outrossim, destaca-se a perspectiva que se inaugura com a sociologia da infância e da antropologia que orienta a uma mudança de paradigma, desafiando as visões adultocêntricas e psicologizantes que estratificam as crianças por idades e as tratam apenas como seres em processo de tornarem-se adultos. Se faz necessária uma chamada para reconhecer e valorizar a voz, os conhecimentos e as experiências das crianças no presente em uma sociedade que está sempre em transformação. A pesquisa com crianças exige sensibilidade, reflexividade e um compromisso genuíno de entender e respeitar o ponto de vista das crianças, garantindo assim uma abordagem sensível no estudo da infância.

A reflexividade construcionista, como elemento potencializador da pesquisa com crianças, se faz presente neste texto como um convite a um olhar crítico sobre nossos processos de pesquisa e como produzimos conhecimento levando em consideração o contexto, a entrada no campo, a linguagem das crianças, o assentimento e a responsabilidade na produção científica. O conhecimento é construído na interação e diálogo entre nós, as crianças e o campo teórico existente. Colocamos ênfase na necessidade de considerar as condições sociais e culturais na construção da realidade, superando paradigmas que considerem as crianças como objetos a serem estudados, mas sim, tomando-as como sujeitos de direito que usam múltiplas linguagens para se expressarem. As crianças são sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura: fazer pesquisa com crianças precisa levar em consideração o potencial das crianças como sujeitos que não virão a ser algo, mas já são sujeitos e que, por meio de suas interações e brincadeiras, constroem e reconstroem a realidade a sua volta.

## Referências

- AQUINO, Lígia. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: ALB, 2015. p. 95-105.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 235-245, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jan. 2024.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando com crianças e a infância: Culturas de Comunicação. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005. p. XIII-XX.

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e escrita sociológica. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644420690>. Acesso em: 30 set. 2023.

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e Pesquisa Social: a produção dialógica da realidade. [Entrevista cedida a] Leandro Pinheiro. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, e85, p. 01-36, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67093>. Acesso em: 27 jul. 2023.

COM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/com>. Acesso em: 17 jan. 2024.

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

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando no mundo das crianças - uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância na Itália. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005. p. 191-213.

DAVIS, John; WATSON, Nick; CUNNINGHAM-BURLEY, Sara. Aprendendo a vidas das crianças com deficiência. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005. p. 215-241.

DURAN, María Angeles. **Si Aristóteles levantara la cabeza**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A pesquisa com/sobre/para crianças - descolonizando o olhar e a escuta: uma conversa com Ana Lúcia Goulart de Faria. [Entrevista cedida a] Sueli Salva, Leandro Pinheiro e Lucas Pires **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, e62, p. 01-25, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70256>. Acesso em: 09 de jul. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. Invitações pós-Coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: ALB, 2015, p. 9-23.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da Vida Privada**: Da Renascença ao Século da Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 331-370.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Globo, 1991.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

MAYALL, Berry. Conversa com crianças - trabalhando com problemas geracionais. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005. p. 123-141.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1945.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 235-247.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 160-178, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar - um exercício de descolonização. In: MOURÃO, Maria Nadja; OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; MARTINEZ, Lucas da Silva (Orgs.). **Brinquedos e cultura**: Aspectos interdisciplinares do brincar. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022, p. 121-133.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na Educação Infantil. **Revista Aleph**, Niterói, ano V, n. 16, p. 35-47, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39056>. Acesso em: 17 jan. 2024.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com crianças. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005.

ZINGARELLI, Nicola. **Lo Zingarelli minore**. Bologna: Zanichelli editore, 2001.



Foto: Lucas Wendt – EMEF Sergio Lopes – Santa Maria – RS

# A pesquisa com crianças: um espaço para o protagonismo infantil

Heloisa Elesbão  
Jordana Lima  
Graziele Fernandes

## Considerações introdutórias

O presente texto traz como inspiração a experiência docente na pós-graduação, onde as autoras tiveram a oportunidade de aprofundar estudos, fazer trocas e ampliar as pesquisas em torno da temática da infância. Quando passamos a entender e acolher o olhar, a escuta e o posicionamento das crianças, entendemos que elas podem não ser apenas citadas e trazidas como dados, mas podem, sim, ser participantes das pesquisas que a elas se remetem.

Esse novo olhar acerca das crianças, nas pesquisas, foi gerado muito em torno das novas concepções de infância e criança. Conforme Fernandes (2005), a nova concepção de criança como ator social e a infância como múltipla exigiu novo posicionamento dos pesquisadores da infância. Essa nova forma de compreender as crianças e suas infâncias faz com que o pesquisador tenha que assumir uma nova postura em relação à produção de conhecimento, ou seja, o conhecimento deve ser produzido junto com as crianças. Mas, para que isso efetivamente aconteça, muitos são os desafios, um deles é a compreensão do papel da criança na sociedade contemporânea.

Esse desafio de buscar compreender o papel da criança na sociedade remete à desconstrução de ideias preconcebidas, um exercício descolonizador acerca do entendimento sobre infância e toda a sua interseccionalidade. Conforme Salva, Schütz e Mattos (2021, p. 163),

As pesquisas construídas a partir de princípios etnográficos e da pesquisa com crianças buscam problematizar as matrizes adultocêntricas e coloniais que sustentam o

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

conceito de criança universal, imersas em normativas gênero, raça e idade, assim como procuram valorizar as diferentes linguagens infantis. Portanto, ao refletir sobre as brincadeiras e interações de crianças em contextos educativos, vislumbramos ressignificar o próprio horizonte do que pensamos sobre as culturas infantis.

Ressignificar o que pensamos sobre culturas infantis perpassa, inicialmente, pela compreensão que temos da criança. Criança, conforme Abramowicz (2018, p. 374), “[...] é uma forma cuja essência é vazia (lotada de forças)”. De acordo com a autora, ao longo dos tempos, atribuíram às crianças características variadas, partindo dos que as viam como um perigo devido à fragilidade, ingenuidade e doçura, até mesmo àqueles que as viam dessa forma por conta da violência, indocilidade, dificuldade em se comportar de forma civilizada.

Tomás (2014; 2017) traz, em suas pesquisas e estudos, reflexões acerca da infância, em uma visão crítica sobre seus direitos e sobre a educação das crianças na primeira infância. Conforme a autora,

[...] o século XX foi por excelência o “século da criança”. Assistimos aquilo ao que designei num outro escrito, de processo de descolonização da infância (Tomás, 2011). Não se trata apenas de defender a libertação das crianças, com vistas à sua formação e reconhecimento como categoria social autônoma e isolada, mas de um processo de descolonização epistêmica, de socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças e dos fundamentos do adultocentrismo da racionalidade (Tomás, 2014, p. 139).

Pensar sobre a descolonização da infância nos propõe, enquanto educadores, além de rever práticas e currículo, refletir sobre o conceito de infância e compreendê-la para além das imposições sociais e dos fundamentos adultocêntricos que regem a sociedade.

Podemos definir adultocentrismo como um processo de invisibilização e apagamento da infância em prol da criação de “protótipos de adultos”, negando a subjetividade infantil em nome de um futuro escolhido, desejado, por adultos. Nesse sentido, crianças e adolescentes têm o seu presente negado em função de um futuro que elas não escolheram e do qual não desejam participar (Santiago; Faria, 2015). Nesse caso, onde fica o direito das crianças e o espaço do seu protagonismo?

De acordo com Tomás (2017), o tempo em que vivemos é primordial para dialogarmos sobre os direitos das crianças e suas infâncias. Ao longo dos tempos, já observamos melhorias mundiais acerca dos direitos das crianças e suas infâncias.

Assim, Malaguzzi (1999 *apud* Freitas *et al.*, 2015) nos coloca que não podemos desconsiderar o protagonismo das crianças em relação à própria aprendizagem e em relação à sua vida. Ao considerar a criança protagonista de seu desenvolvimento, é importante favorecer o seu envolvimento com o espaço da escola, permitindo que a criança perceba o local como um segundo educador. Sendo a escola um espaço importante para o desenvolvimento infantil, faz-se necessário que a pensemos como um lugar de criação e potencializador do protagonismo infantil.

Mas qual seria a relação da escola com as pesquisas com crianças? Primeiramente, a escola é o ambiente em que mais crianças convivem, juntas, e, em segundo lugar, os professores, enquanto docentes, também são pesquisadores de suas práticas.

A partir dessas considerações introdutórias, o presente capítulo tem por objetivo discutir a pesquisa com as crianças como um espaço para o protagonismo infantil e o direito à infância, a partir de alguns autores que retratam a temática e de leituras realizadas no seminário “Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **A pesquisa com/sobre as crianças e os direitos da infância**

As pesquisas com as crianças, conforme já apontava Fernandes (2005), têm tido um expressivo aumento que, conforme a autora, dá-se muito em virtude de um movimento que tem como foco a reconceituação da infância, já iniciada na década de 80, ainda no século XX. Ela sinaliza, também, que o aumento dessas pesquisas se dá muito em vínculo à Sociologia da Infância, área na qual “[...] assinala a exigência científica de construir conhecimento em parceria com as crianças, encaradas como atores sociais e co-construtores, que podem e devem ser estudados a partir de si próprias” (Fernandes, 2005, p. 8).

Conforme Christensen e James (2005, p. 14), “[...] a infância e a vida das crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das percepções dos adultos prestadores de cuidados”. O que nos leva à discussão acerca da maneira como as pesquisas estão sendo conduzidas, ou seja, com ou sobre as crianças.

Assim, quando nos remetemos à temática crianças, infâncias e pesquisa, conforme Demartini (2022), há dois grupos: relato **sobre** as crianças e **sobre** as infâncias ou relato das próprias crianças. O primeiro se refere a pessoas que já passaram pela infância e, atualmente, estão produzindo relatos sobre a temática. Esses relatos podem ser enunciados por adolescentes, jovens, adultos ou idosos, nos quais são trazidas experiências vivenciadas num período passado, ou seja, que não é o presente. Já os relatos feitos pelas próprias crianças são aqueles em que elas expressam suas memórias, suas identidades.

O ato de pesquisar com as crianças não é uma tarefa fácil, considerando que a criança é contemporânea, do presente. O ser criança variará de acordo com o tempo em que seu nascimento ocorreu e é, de certa forma, uma inconstância; além de não ser igual a antes, não será a continuidade do tempo presente (Abramowicz, 2018). Portanto, “[...] a criança é um presente do qual nós, adultos, *não fazemos parte e desconhecemos*, pois não somos mais crianças *é um presente em infância, um tempo que não somos/temos mais*” (Abramowicz, 2018, p. 375, grifos da autora).

Conforme a autora, esse é o motivo das pesquisas com as crianças quererem a visão que elas têm a nos contar, pois não podemos mais estar no presente que é ser criança na atualidade. Além disso, a fala das crianças nesse tipo de pesquisa possibilita que haja uma inversão da hierarquia, pois proporciona o ouvir atentamente, uma fala que, por vezes, não é levada em conta em nosso dia a dia.

No desenvolvimento das pesquisas, assim como nas práticas em sala de aula, as crianças possuem o direito de serem protagonistas de suas ações; assim, de acordo com Fantin e Girardello (2019), pesquisar com as crianças acarreta assumir o compromisso de vê-las como atores sociais de direitos, garantindo espaços para que elas realmente participem da pesquisa

com autoria, sendo consideradas suas opiniões, seu modo de ver e analisar as coisas, mais do que dando-lhes voz, ouvindo-as.

A pesquisa com as crianças difere de pesquisar a criança, pois, na primeira, implica-se que o propósito da pesquisa seja “[...] as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana” (Souza; Castro, 2008, p. 53).

Para que uma pesquisa com crianças realmente se efetive é necessário que o conhecimento do adulto, em detrimento do conhecimento da criança, não seja supervalorizado, assim, fundamentalmente, é preciso a compreensão de que ambos, crianças e adultos, podem ter uma visão diferente de suas experiências vividas, sendo que todas as experiências devem ser consideradas, sem distinção. As diferentes compreensões de uma mesma experiência entre adultos e crianças se originam não apenas pelas diferenças cognitivas entre ambos, mas, sim, pelas diferenças nas relações que firmam com objetos e experiências vivenciadas (Souza; Castro, 2008).

Conforme Fernandes (2016, p. 761),

[...] a investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos.

Então, o que garantiria o sucesso de uma pesquisa com crianças? De acordo com Christensen e James (2005), o que efetivamente garantirá o sucesso de uma pesquisa com as crianças são os caminhos metodológicos adotados. Nesse sentido, entendemos a importância de, primeiramente, compreendermos o que queremos investigar para, posteriormente,

pensarmos num caminho que possibilite às crianças a andarem juntas conosco nesse processo e, com isso, serem protagonistas dessa produção também. No entanto, pesquisar com crianças será sempre um desafio.

Para Woodhead e Faulkner (2005), a pesquisa com a participação das crianças, de maneira ativa e com a produção de novos conhecimentos, requer que se deixem para trás certos hábitos que tendem a pesquisar sobre as crianças e não com as crianças. Contudo, esse é um processo lento, considerando que “[...] velhos hábitos demoram a desaparecer, especialmente no seio daqueles que têm os pés bem enraizados nas tradições de pesquisa empírica” (Woodhead; Faulkner, 2005, p. 23). Estamos, nesse sentido, caminhando a passos lentos, no entanto, já observamos um aumento no número de pesquisas que, efetivamente, sejam feitas com as crianças e não sobre as crianças.

As pesquisas com crianças pautadas pelo viés da Sociologia da Infância não têm medido esforços para desenvolver estudos de maneira mais horizontal, que venham a ter as crianças como sujeitos históricos e sociais (Fernandes, 2016). Essa horizontalidade nas pesquisas pode vir a favorecer o protagonismo infantil dentro dos estudos, tema que será discutido na sequência.

## **A pesquisa com crianças e o protagonismo infantil**

Como a pesquisa com crianças pode favorecer o protagonismo infantil? Antes de respondermos essa pergunta, é pertinente situarmos o entendimento do protagonismo infantil.

Assim, o que será esse protagonismo? O que ele visa? O protagonismo infantil visa o rompimento de uma visão adultocêntrica. Para Santiago e Faria (2015), isso é uma das formas de preconceito mais enraizada, de maneira natural, em nossa sociedade. Conforme os autores, o poder hierárquico é definido pela idade, assim, temos como natural a sobreposição do poder do adulto em relação à criança; com isso, desmerece-se os saberes produzidos pelas crianças. Nesse sentido, o período da infância

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

[...] na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

Conforme Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019), nos últimos tempos, as crianças pequenas têm ganhado mais espaço para exercer seu protagonismo em diferentes áreas, como a publicitária, de investigação, além da educacional. Um dos pontos principais para as crianças estarem conquistando o espaço no meio educacional é a ampla discussão que vem sendo dada em torno das práticas educativas, principalmente as reflexões alavancadas na Educação Infantil.

Um aspecto relevante diante da temática, que permite refletir a infância, é a proposta de universalização do acesso à Educação Infantil, trazida junto ao Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001, p. 9). Conforme o PNE (Brasil, 2001, p. 9), a meta um previa a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do documento.

Sabemos que a realidade dos municípios ainda não contempla essa meta, contudo, as políticas já indicam a importância de garantir o direito das crianças à educação e, além disso, tornar a Educação Infantil obrigatória aos quatro anos de idade também acaba por dar um status de importância a essa etapa da Educação Básica.

Outro aspecto relevante é o posicionamento dos educadores acerca dessa etapa da Educação Básica, nesse sentido, faz-se pertinente nos assumirmos como defensores da importância da Educação Infantil. Nos papéis de professores e pesquisadores de nossa própria prática, de maneira a possibilitar que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos e, principalmente, tenham seu protagonismo nesse processo educacional preservado, é imprescindível que se assumam uma postura crítica, reflexiva e defensiva da Educação Infantil.

O avanço e o aumento das pesquisas que têm como foco as crianças, entendendo-as como sujeitos sociais e de direitos, têm forte influência no surgimento da Sociologia da Infância e têm, de certa forma, facilitado que o protagonismo infantil seja garantido e realmente efetivado. Assim, para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43), “[...] a Sociologia da Infância proclama a necessidade de ferramentas metodológicas que se conectem com os ‘devires’ imprevisíveis, já que as crianças, em determinados momentos, rompem com aquilo que para nós é natural e necessário”. O que tem se observado, ainda, é um considerável aumento de pesquisas (Fernandes, 2005; Woodhead; Faulkner, 2005; Christensen; James, 2005) que têm como proposta de estudo a construção, em conjunto com as crianças, de metodologias de pesquisas, o que seria algo próximo à ideia de pesquisar com as crianças e não sobre elas.

Efetivamente, esse tipo de proposta metodológica, citada no parágrafo anterior, vem a sugerir uma forma de metodologia de pesquisa em que as crianças sejam realmente protagonistas, isso só é possível quando as práticas de pesquisas são repensadas. Ou seja, quando o pesquisador toma consciência acerca do que ele efetivamente busca com o desenvolvimento de sua pesquisa e, principalmente, em qual base teórica irá se apoiar para o desenvolvimento do estudo, por exemplo, que concepção de criança e de infâncias se tem.

Repensar as formas das abordagens metodológicas é uma maneira de tornar as crianças protagonistas das pesquisas; e como isso poderia ser utilizado nas práticas da educação das crianças? Um caminho seria repensar as práticas propostas, como, por exemplo, compreender que a Educação Infantil não é um espaço para a alfabetização, mas, sim, para a socialização, para a construção de experiências e para o brincar livre e espontâneo.

Nessa direção, Ferreira e Tomás (2020) nos convocam a repensar as práticas que cerceiam a educação das crianças e pontuam aspectos importantes sobre o brincar. Compreendendo o brincar como instrumento importante de socialização, comunicação, autoconstituição dos sujeitos enquanto atores sociais. Segundo as autoras, precisamos estar atentos à "marginalização do brincar".

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

Neste sentido, estando cientes de que o brincar das crianças tem vindo a ser ameaçado pela sua crescente escolarização e sabendo da adesão infantil à atividade lúdica, importa distinguir, no campo educativo, o brincar delas daquilo que são brincadeiras e jogos propostos e conduzidos pelos/as educadoras/es para elas, e levar mais longe a reflexividade acerca da pedagogia do brincar (Ferreira; Tomás, 2020, p. 7-8).

Em relação a isso, percebemos uma tendência, em grande parte da realidade das escolas de Educação Infantil, de direcionar e priorizar as práticas na Educação Infantil para o processo de alfabetização, o que acaba por restringir o brincar, o lúdico, deixando para segundo plano. Tomás aponta que “[...] os direitos da criança necessitam ser (re)apropriados/as pelos/as profissionais de educação, na sua visão crítica, como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas” (Tomás, 2017, p. 15).

Uma das possibilidades para se repensar a forma como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas com as crianças e, com isso, não cair na armadilha da “alfabetização”, ainda na Educação Infantil, é discutir o currículo junto a esta etapa de ensino. O que realmente queremos fazer na Educação Infantil? Que tipos de práticas queremos adotar? No entanto, discutir o currículo não é uma tarefa fácil. Para Zuccoli e Infantino (2018, p. 24),

Refletir sobre o currículo não significa selecionar informações e conhecimentos a serem oferecidos às crianças, na lógica de estabelecer um programa de conteúdos de aprendizagem, mas sim questionar os processos de crescimento das crianças e a coerência das ofertas dentro dos serviços. Com quais elementos da cultura, em um sentido amplo, é importante que uma criança, em diferentes idades, entre em contato para obter benefícios reais para o seu desenvolvimento? Que experiências deve fazer uma criança para adquirir competências e habilidades contextualizadas e coerentes para compreender, mas também para mudar e interpretar de maneira inovadora o mundo cultural do qual é parte?

Essas reflexões são muito pertinentes quando pensamos no desenvolvimento infantil de forma integral e não apenas nas funções cognitivas e pedagógicas. Enquanto educadoras, enfatizamos a relevância que a atuação na Educação Infantil tem diante do desenvolvimento do sujeito. Nessa fase, o educador atento e que considera a criança como um sujeito dotado de

potencialidades e habilidades indissociáveis de suas vivências conseguirá observar as crianças e suas potencialidades.

Essa sensibilidade profissional tem, portanto, representado um acesso importante à compreensão das experiências emocionais das crianças, seja durante a adaptação, seja no curso da permanência mais total na creche, mas tem também induzido a interpretar a trama relacional, tema sem dúvida emergente na contingência das interações, como dimensão prevalente, se não às vezes exclusiva, do mundo da criança que, hoje, na onda do paradigma holístico do desenvolvimento, é afirmado, ao contrário, como trama indissolúvel e unitária de emoções, relações sociais e experiências cognitivas (Infantino, 2022, p. 75).

Compreender e potencializar as relações empodera o educador e conduz a práticas mais reflexivas e significativas, valorizando, para além dos aspectos pedagógicos, os aspectos emocionais das crianças e suas formas singulares de agir. Freitas *et al.* (2015) referem que são visíveis as influências do ambiente na forma como vamos nos relacionar dentro dele, de acordo com o que ele pode nos despertar ou inibir.

Nesse sentido, quando reconhecermos a criança como ser social e de direitos, abrimos espaço para o protagonismo infantil em suas ações, tendo a criança como ser produtor de uma cultura própria, a cultura infantil, seja pela interação dela com seus pares, com os adultos ou com o mundo que a cerca (Dip; Tebet, 2019). Mas o que, efetivamente, torna as crianças protagonistas de suas ações? Conforme Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274), “[...] ‘protagonismo’ tem origem no latim: protos quer dizer principal e agonistes significa lutador. Ser protagonista é ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação”. E de que forma trazer esse protagonismo para as pesquisas com crianças?

Silva, Barbosa e Kramer (2005) já sinalizavam para um movimento em torno do desenvolvimento teórico no Brasil que possibilitasse o desenvolvimento de estudos com as crianças, com vistas a uma melhor compreensão do que é ser criança. Entende-se que o aprofundamento de estudos, quem sabe, possibilite a promoção de práticas pedagógicas que deem espaço para a criança exercer o seu protagonismo infantil.

Como pensar uma pesquisa que venha a ser realizada com as crianças e não sobre as crianças, considerando que

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 46-47).

Talvez, a proposta de pesquisa de William Corsaro (2009, 2011) seja uma das formas mais próximas do “ideal” buscado em prol de pesquisas que realmente venham a ser desenvolvidas com as crianças e que possibilitem o seu protagonismo de maneira efetiva.

Corsaro (2005), ao iniciar seus estudos com as crianças, não tinha muitos parâmetros acerca de como se portar diante delas para ser “aceito” no universo das crianças, sendo assim, o autor acreditou que “[...] a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era ‘não agir como um adulto típico’” (Corsaro, 2005, p. 446). Além disso, Corsaro (2005, p. 448) optou por uma “entrada reativa” no campo de pesquisa, ou seja, o autor respeitou as crianças e esperou que elas reagissem a sua presença no espaço/tempo em que a pesquisa estava sendo realizada.

As pesquisas desenvolvidas por Corsaro (2005, 2009, 2011) são uma possibilidade de, efetivamente, realizar-se pesquisas com crianças e não apenas sobre elas. Além disso, a proposta de posicionamento do autor facilita que as crianças sejam protagonistas do processo de pesquisa, uma vez que terão papel central nas ações e decisões tomadas no processo investigativo.

## Considerações (in)conclusivas

Ao longo do texto, buscamos discutir a pesquisa com as crianças como um espaço para o protagonismo infantil e o direito à infância, a partir de alguns autores que retratam a temática e de leituras realizadas no seminário “Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas

Educativas”, do PPGE, da UFSM. Nossa intenção não foi esgotar a discussão acerca da temática, mas, sim, reunir dados trazidos por autores da área a respeito das pesquisas com crianças e o protagonismo infantil, com o intuito de construirmos um conhecimento acerca da temática.

O que se observou é que as pesquisas com crianças são uma área ainda em construção e que pesquisar, efetivamente, com as crianças requer um posicionamento cuidadoso do pesquisador a fim de não cair em contradição acerca da proposta de pesquisa com crianças e não sobre elas. Nesse sentido, é importante que novos estudos acerca da temática sejam desenvolvidos, visando uma valorização das crianças e de suas infâncias, bem como possibilitando espaços para o seu protagonismo infantil.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, São Carlos, v. 8, n. 2 p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602/897>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Introdução: pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula, 2005. p. XIII-XX.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. p. 19-33.

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**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/3857>. Acesso em: 19 set. 2022.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 100-124, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FERNANDES, Natália. Nota introdutória. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005. p. 8-11.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/54739/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

FREITAS, Francine *et al.* O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Revista Diversa Prática**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 42-64, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33557>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**: O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro e João, 2022.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 160–178, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.5, n. 13, p. 72–85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41–64, jan./jul. 2005. Disponível em: [https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p27\\_Questoes\\_teorico-metodologicas\\_da\\_pesquisa\\_com\\_crianças.pdf](https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p27_Questoes_teorico-metodologicas_da_pesquisa_com_crianças.pdf) Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, Solange Jobim E.; CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52–78.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, Santarém, v. 10, n. 32, p. 129–144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 16 jan. 2022.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13–20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279> . Acesso em: 04 jan. 2023.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula, 2005. p. 01–28.

ZUCCOLI, Franca Giuliana; INFANTINO, Agnese. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16–37, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018016>. Acesso em: 17 jan. 2024.



Foto: Lucas Wendt – Crianças da EMEF Sergio Lopes – Santa Maria – RS – no Centro de Educação da UFSM

# Crianças negras migrantes

Flávio Santiago  
Renata Santos da Silva  
Yeison Arcadio Meneses Copete

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo debater os aspectos relacionados ao racismo e o processo de acolhimento de crianças migrantes negras no Brasil, para tanto faremos o diálogo entre duas pesquisas, uma desenvolvida na cidade de São Paulo, que investigou o acolhimento de crianças negras do continente africano, e outra desenvolvida na cidade de Porto Alegre, que teve como objetivo analisar o acolhimento de crianças negras haitianas. Não se trata de um trabalho que tem como foco tecer comparações entre as pesquisas, mas sim demonstrar que muitas vezes o racismo e a xenofobia se interseccionam construindo barreiras no processo de inserção de crianças negras migrantes.

Atualmente, o Brasil se constitui como um país destino para as rotas migratórias internacionais, entretanto o fluxo migratório é diferente do observado no século XIX e início do século XX, onde a imigração europeia era predominante. O que temos presenciado nos últimos anos, é um novo movimento migratório, de pessoas oriundas de países do Caribe e da América do Sul.

A cidade de São Paulo tem sido historicamente destino importante de pessoas oriundas de diversas regiões do país e do mundo. A pluralidade do fenômeno migratório em São Paulo abarca diversas nacionalidades, com presença significativa dos latino-americanos, africanos, haitianos e sírios. A escolha pela capital paulista se dá, na maioria das vezes, por motivos relacionados a melhores oportunidades de trabalho e de estudo, redes de apoio já sustentadas, solicitação de refúgio ou reunião familiar (Sato, 2017). Na capital gaúcha, a partir de 2014, foi possível observar um novo cenário nos fluxos migratórios. A predominância da imigração europeia, marcante nos séculos XIX e XX, perde a centralidade e a imigração africana, sul-

americana e caribenha demonstram considerável aumento em seu fluxo; em 2021 Porto Alegre possuía estimativa de aproximadamente 30 mil imigrantes (Santos, 2021).

Nesse contexto migratório, africano, sul-americano, latino-americano e caribenho a crença de um país miscigenado e acolhedor é questionada, pois quando a imigração em pauta faz parte da diáspora negra, as questões raciais demonstram que a cultura de hospitalidade e empatia ao estrangeiro no Brasil sempre foi seletiva. “Com as recentes alterações nas direções assumidas pelos fluxos migratórios mundiais e a ampliação maciça da imigração Sul-Sul, os significados de estrangeiros’ passaram a ser deslocados, revelando antigas e não resolvidas cisões existentes no Brasil” (Faustino; Oliveira, 2021, p. 202).

Em outras palavras, podemos identificar o que denominamos de Migratismo e Migração (Tudor, 2002). Esses conceitos funcionam de forma análoga aos termos Racismo e Racialização. É também uma simbiose entre o modelo de representação do sistema racista e a migração. Assim, se o racismo é a relação de poder que racializa -atribui raça as pessoas, o migratismo é a relação de poder que migra -atribui migração à algumas pessoas. “Migratismo é o termo que nomeia o fato de que nenhuma migração é considerada norma dos Estados-nação, sendo considerada como uma ameaça potencial contra a nação ou como algo que precisa ser legitimado” (Tudor, 2022, p. 10-11).

Desse modo, a migração é concebida como algo congênito para determinadas pessoas e geralmente afeta “[...] pessoas negras e pardas, pessoas de cor, muçulmanos e na Europa Ocidental, pessoas brancas, percebidas como vindas da Europa Oriental ou da América Latina, o que significa fora do que é construído como o mundo ocidental” (Tudor, 2022, p. 10-11).

Nesse sentido, quando os “ocidentais” migram para os países do Sul Global, tornam-se descobridores, expedicionários, turistas, investidores, exploradores, aventureiros, solidários e até mesmo “salvadores”. Eles devem deixar o bem-estar no Norte Global para se sacrificar pelos “Outros” e dar-lhes seus conhecimentos, melhorar seus modos de vida. Como exemplo, cabe considerar o comércio internacional, quando surgem grandes “investidores”, mas isso não é considerado migração econômica, essas pessoas não são chamadas de migrantes econômicos.

De alguma forma se mantém uma relação “civilizadora”, “humanizadora” e “evangelizadora” dos povos. A origem deste comportamento pode ser entendida através das palavras de Aimé Césaire quando salienta que “entre o colonizador e o colonizado só há lugar para o trabalho forçado, para a intimidação, para a pressão, para a polícia, para o tributo, o roubo, para a violação, para a cultura imposta, para o desprezo, para a desconfiança [...]” (Césaire, 2010, p. 31).

Desse modo, a migração africana negra e sua diáspora, sofre no Brasil os efeitos perversos ligados à xenofobia, mas também passa a vivenciar práticas racistas, pautadas no processo de racialização. Como destaca Sutcliffe (1998, p. 89 *apud* Mattos, 2016, p. 35),

[...] os migrantes vindos da África carregam em sua pele o estigma de sua origem africana e de sua ‘raça’, e são facilmente distinguidos dos demais devido à sua cor, religião e cultura, o que ocasiona uma dificuldade maior de se integrarem plenamente na sociedade.

As hostilidades em relação aos migrantes negros não se esgotam em olhares depreciativos ou palavras agressivas, elas também estão presentes no modo pelo qual a sociedade se estrutura. Também se vê cotidianamente como descendentes de migrantes europeus atacam os “novos migrantes” (Santiago, 2022). Convém ressaltar que somos um país fruto do processo migratório, seja ele forçado ou voluntário. Esses fatos, assim como olhares, palavras e gestos, cotidianamente fazem com que cada pessoa, e notadamente as crianças, deem-se conta de que a sociedade lhes reserva certos lugares, oportunidades e direitos e as exclui de outros. Os preconceitos sobre os quais se constrói a nação brasileira continuam cultivando sentimentos e ideias de que para pertencer à humanidade é preciso ser descendente de europeus, é preciso ser branco.

## **Primeiro o racismo depois a xenofobia**

A relação entre racismo e xenofobia pode ser entendida quando a aversão ou hospitalidade ao estrangeiro é seletivamente baseada na raça. Este, argumento não desconsidera que os imigrantes europeus tenham experienciado situações adversas em seus

processos migratório, entretanto, chegaram ao Brasil na condição de homens livres, detentores de direitos. O processo de mobilidade da diáspora negra, na maioria das ocasiões, partiu de situações de violência e de ameaça à vida.

Faustino e Oliveira (2021), apontam que no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, houve incentivo a migração europeia através de políticas econômicas e através da política de branqueamento da população brasileira; e quando a mão de obra europeia não era o suficiente foram bem aprovadas as nacionalidades não negras de outros continentes não-europeus.

Essa xenofobia racializada, que serve ao racismo, se mantém atualizada na sociedade brasileira. Segundo Cruz e Neto (2017), é preciso principalmente no âmbito social e no âmbito estatal uma consciência humanizadora acerca da mobilidade humana internacional, para que os discursos camuflados, que pretendem esconder, atos preconceituosos de caráter étnico-racial e xenófobos sejam convertidos em ações positivas para recepção e manutenção do estrangeiro em território local.

O racismo é uma estrutura de poder sistêmico e multidimensional. Então, a partir desta perspectiva, abordamos as categorias racismo e migração em uma imbricação de retroalimentação diretamente proporcional.

Os processos migratórios geram tensões nas sociedades de acolhimento e refutam ideologias racistas. Quando se estabelece o *regime de representação* contra a imigração, pseudonarrativas endossam a exploração, o saque, a acumulação, o empobrecimento, a mudança climática, justificando as ações de um poder hegemônico baseado no capitalismo/neoliberalismo.

Para Carlos Moore (2007, p. 284) “[...] a função básica do racismo é de blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominação se expressa por meio de um continuum de características fenotípicas, ao mesmo tempo fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado”. Da mesma forma, o sistema racista deforma a diferença e lhe impõe significados particulares, geralmente desumanizadores, o que abre caminho para a legitimação

de sua radicalidade contrassujeitos, grupos e povos. Nesse sentido, a estigmatização da diferença com o fim de “sacar provar” (privilégios, vantagens e direitos) da situação criada é o próprio fundamento do racismo.

Seguindo Moore (2007), na contemporaneidade, o racismo está arraigado em todas as instâncias do funcionamento do mundo, na economia, na política, na cultura e no militar. Por isso se fala da relação sistêmica com a ordem do poder, tendo tal estrutura objetivos precisos: sustentando redes de solidariedade endógena hegemônica automática em torno do fenótipo, redes que visam especificamente captura, distribuição, preservação e controle monopolista dos recursos básicos de uma sociedade.

Este panorama evidencia a relação direta com o depósito e o acúmulo de riqueza, “[...] o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas cuja finalidade é a estruturação e a sustentação dos sistemas de gestão dos recursos em termos racialmente monopolistas” (MOORE, 2007, p. 284). As heranças escravocratas e coloniais que perduraram até nossos dias, não permitiram que as sociedades avançassem na perspectiva de uma melhor relação com a diferença cultural, étnica ou linguística.

Por conseguinte, a única forma de oferecer uma mediana hospitalidade às pessoas migrantes negras ou árabes é mediante a assimilação. Eles devem esquecer suas histórias, espiritualidades e línguas, uma forma de despojo e negação, extrema violência. No contexto francês, muitas famílias mudaram seus nomes para poderem ser naturalizados franceses. As sociedades têm construído um sofrimento de blindagem frente ao “Outro” diferente, no sentido em que não é concebido como portador de cultura e menos de uma cultura que pode dialogar e enriquecer a dominante.

O racismo é marco comum das sociedades contemporâneas, sendo responsável por uma “[...] uma visão coletiva totalizante, que garante a gestão monopolista e racializada dos recursos, sendo a população considerada como objetivo como parte integrante desses recursos” (Moore, 2007, p. 285). De onde os sujeitos e os povos consideram a dependência, o despoderamento, o déficit e o vazio.

Deste modo, a migração também pode ser entendida como uma consequência da estrutura piramidal das sociedades modernas, a qual tem o racismo como um dos seus fundamentos. Os seres vivos se movem diante das mudanças climáticas, ameaças, fome, inquietação, escassez etc. e migrar também é uma forma de preservação da vida. Por outro lado, consideramos que a concepção da categoria “migrante” está realmente mais associada a uma ação deliberada, seguindo Bauman (2011, p. 14) “[...] despojar algumas pessoas dos direitos que representam os membros reconhecidos e reputados da sociedade”.

A migração comporta também a ideia do perigo na atualidade. Vale destacar que essa dia cria limite e determina formas de vida, impondo uma condição sobre certos corpos: “é perigoso ser pobre, é perigoso ser negro., é perigoso ser latino [...] Por isso, “as vítimas são rotuladas como ‘garantias’ na medida em que são descartadas porque sua escassa importância não justifica os custos que sua proteção implicaria” [...] Da mesma forma, “consequentemente, os pobres, cada vez mais criminalizados, são candidatos “naturais” a danos colaterais, permanentemente marcados, como indica a tendência, com o duplo estigma de irrelevância e falta de mérito” (Bauman, 2011, p. 15-17, tradução livre).

A migração gera desafios multidimensionais às sociedades de “acolhida” e um dos aspectos centrais, dessa inserção tem a ver com a educação e a inserção social, especialmente dos menores. Tendo como referência uma educação que despreze o racismo, a xenofobia e outras formas de opressão. Importante salientar que a sociedade de chegada ou de trânsito não deve ser compreendida como salvadora. Nesse sentido, a relação não pode ser entendida como piramidal, mas sim como horizontal. Essas sociedades têm a possibilidade de aprender as experiências, idiomas, culturas e histórias das pessoas em situação de migração.

## Relações raciais e migração africana em São Paulo

*Eu me lembro de uma professora chegar com uma criança angolana e muitas vezes ela me colocava a questão do preconceito que aparecia nas falas, entre as outras crianças, de chamá-la de angolana com caráter pejorativo, “Seu angolano”, como se aquilo fosse algo ruim, parecia que ser angolano era ser mau (informação verbal).*

A epígrafe desta seção apresenta a fala de uma professora em relação à percepção de uma criança angolana. O imaginário da miséria e da pobreza como partes fundantes dos países africanos corresponde a um dos elementos reverberados pelo ideário racista e propaga uma ideia sem que se tenha a dimensão de que esses países não são atualmente pobres, mas possuem altas taxas de renda acumuladas em poucas mãos, o que se reflete no baixo índice de distribuição de renda entre a população (Fonseca, 2015). Em relação a esse estereótipo, transcreve-se a fala da professora Sabrina:

*Muitas vezes você acha que o pai, porque é da África, do Haiti, do Congo, da África do Congo, do Senegal, vem com estereótipo de que não tem estudo. Entendeu? Essa mãe foi legal para tirar esse estereótipo. Por quê? Porque essa mãe do Congo estava em situação de refúgio político, ela até dizia que não poderia falar muito e é claro que tomávamos cuidado com isso. Essa mãe tinha uma formação muito boa na área de informática e aqui no Brasil ela dava aulas de francês. Inclusive uma das jornalistas que esteve na unidade passou a ter aula com essa mãe. Eu acho que o primeiro passo é isso, porque sempre vem o estereótipo. Se a pessoa vem em uma condição precária tem que ser vista como um ser humano igual a qualquer outro, mas, muitas vezes, apenas por ser africano e negro, eu acharei que ela não tinha estudo nenhum. Quando essa mãe veio, contou um pouco sobre como tinha sido a infância dela. Eu não lembro se ela era exatamente do Congo, porque era uma família que tinha passado por vários países. Mas era uma família de um país da África, apenas não me recordo se ela era do Congo ou era do Senegal e foi para o Congo. Por último eu sei que eles tinham passado pelo Congo. Essa mãe conta como era a escola dela em seu país, cantou para as crianças e ensinou uma cantiga em francês. É bárbaro, porque tem aquele estereótipo de que o africano não tem conhecimento. O mais legal é que ela não ficou somente no francês, que é bem eurocêntrico, depois ela ensinou algumas cantigas em uma língua de uma região que agora não me recordo. Esses países geralmente têm mais de uma língua. As crianças acabaram aprendendo a cantar também nessa outra língua. Eu lembro que a criança dela se destacava muito por ensinar aos amigos as cantigas, tinha uma fluência muito boa no português e era muito interessante ver aquilo. Sabemos que aquela mãe de certa forma quebrava um pouco dos estereótipos das pessoas. O empoderamento daquela mãe ajudava a quebrar um pouco desse estereótipo (informação verbal).*

Ainda se recorre à ideia ocidental de África para descrever esse continente, pois segue presente no nosso imaginário social que a África se constitui como um continente extremamente pobre, sem nenhuma tecnologia e marcado pela fome. Essa imagem é resultado de uma interpretação eurocêntrica a respeito dos países africanos. Ainda é muito comum no

Ocidente uma visão estereotipada que associa a África ao passado, que a vê como “o berço da humanidade” ligado somente a aspectos primitivos, o que é reflexo das lacunas perenes na historiografia em relação ao continente. A historiografia europeia, como destaca Appiah (1997), era baseada na ideia de que a principal fonte de informação sobre uma civilização está nos arquivos, e foi isso que tornou o passado africano invisível para ela. Para além desse aspecto da historiografia eurocentrada, Ki-Zerbo (1982 *apud* Fonseca, 2004, p. 59) ressalta que “[...] durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história”.

A Ideia de África que se tem hoje é resultado do processo e do posicionamento político das nossas estruturas de poder, que reproduzem a lógica do processo colonial ao colocar como foco do desenvolvimento somente a Europa e as suas civilizações. O continente africano é concebido como berço da humanidade, mas não da civilização: como a professora aponta em seu relato, “*tem aquele estereótipo de que o africano não tem conhecimento*”. Essa percepção está atrelada ao processo de racialização, e é pautada pela hierarquização e negação do outro, constituída sobre uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e de seus descendentes. Processos que criam a ideia de que a humanidade não pertence a todos, transformam em coisas aqueles que não pertencem ao seu grupo étnico e proporcionam experiências distintas para os sujeitos que constroem a sociedade (Santiago, 2020). Entretanto, esse mecanismo não é um mero “preconceito”. Sua “força” depende, sobretudo, das hierarquias, do sistema de privilégios e da violência material da qual é veículo, e que não se constitui simplesmente como um estereótipo. As sociedades racistas se formam, precisamente, a partir da proliferação de espaços e nichos altamente hierarquizados e racializados que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e grupos (Curcio; Mellino, 2012).

A longa lista de ausências atribuída aos povos africanos é usada pela colonização para subjugar esses mesmos povos, e menciona a ausência de história, cultura, alma, responsabilidade e fala (Achebe, 2012). A racialização está no cerne das tentativas de apagamento das culturas não europeias, estruturando o pensamento colonial/eurocêntrico,

ecoando a ideia de que à humanidade não pertencente a todos (Santiago; Faria, 2021). Para um racista, somente o seu povo é capaz de produzir realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de características que o façam tornar-se admirável ou atraente (Appiah, 1997). Mbembe (2017) descreve que a noção de raça permitiu que se representassem os sujeitos não europeus como se fossem seres inferiores, assimilados pela ausência, ou por uma presença ligada à ideia de monstros. Os africanos tornam-se, assim, uma invenção do sistema racial (Mbembe, 2014), e essa ideia é reforçada quando se pensa nas pessoas migrantes negras, que são vistas em diferentes momentos como pessoas desprovidas de tudo, como sujeitos sem humanidade.

Diante desse contexto, a migração africana negra no Brasil não somente sofre os efeitos perversos ligados à xenofobia, mas também passa a vivenciar práticas racistas, pautadas no processo de racialização. E isso acontece porque, no Brasil, as relações entre negros e brancos são marcadas por desigualdades sociais e raciais que se refletem na história da migração, que foi seletiva e excludente e não acolheu – e ainda não acolhe – a população migrante não branca da mesma forma que acolhe a população de origem europeia (Demartini, 2004; Freitas; Silva, 2015).

Pesquisa como a desenvolvida por Farah (2007) afirmam que muitos estrangeiros negros, ao adotarem como residência um país majoritariamente negro como o Brasil, esperam que a sociedade tenha menos práticas racistas, mas o cotidiano lhes revela espaços segregados, políticas segregativas e racismo estrutural. Com efeito, a repulsa ao estrangeiro, a xenofobia, revela o traço comum às discriminações raciais. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas fortalecem estereótipos, e fixam destinos preestabelecidos para as crianças negras, as mulheres negras e os homens negros. Como apontam Pavez-Soto *et al.* (2019), a racialização da população migrante se manifesta em diferentes áreas da convivência social, tanto no âmbito institucional quanto no cotidiano, e surge uma imagem particularmente racista em vista da população afrodescendente migrante, que acarreta barreiras e controvérsias sociais. A esse respeito, observa-se o relato de uma professora que comenta alguns aspectos racistas envolvendo a imagem das famílias migrantes africanas:

## Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos

As pessoas que estavam na gestão antes de mim foram fazer aquela orientação de boas-vindas: Olha aonde você está chegando, como eram as famílias, como eram os espaços e como eram os trabalhos das professoras – me deixando a par do espaço que eu ia atuar na gestão. Entre um comentário e outro foi justamente esse tocado na questão que a unidade recebia famílias africanas: a gente não consegue se comunicar muito bem, porque eles quase não falam nossa língua e eles cheiram muito mal. Eu: mas como assim? Cheiram mal? É eles cheiram mal! Quando eles entram aqui já deixa um rastro, assim quando eles passam o rastro de mau cheiro, eles não tomam banho. E eu escutando tudo, contra-argUMENTEI: já conversou com alguém? Já tentou entender se de repente a pessoa está morando num lugar que não tem um chuveiro? Será que ela consegue tomar banho? Será que os vizinhos emprestam água? Se ela não tem água em casa não é uma questão de ser africano é uma questão social, né? Entretanto, as pessoas continuavam a dizer: Ah não, não! É costume deles mesmo, é um costume deles não tomar banho lá na África. Eles não tomam banho. Elas tomaram isso como um costume africano e só que aí felizmente o meu olhar foi para outro ponto de vista, porque quando eu comecei a conversar com as professoras e elas trouxeram tanto de coisas interessantes e os olhos delas brilhavam quando falava das roupas das mulheres: eles têm umas roupas coloridas, tão lindas! não dá vontade de usar? A mãe da criança vem com uns turbantes maravilhosos, ela disse que ela mesma que amarra. Então, o olhar das professoras era outro, e elas que conviviam com a criança supostamente malcheirosa e com a mãe que vinha buscar criança na porta, elas aqui conviviam, mas elas não me relataram isso, mas essa as pessoas da gestão tinham esse olhar já enraizado. E daí, eu tentei, por muitos meios mostrar para elas o que tinham ali era muito bonito, e trazer texto, sei lá vídeos para que elas pudessem entender um pouquinho da dinâmica africana, mas parece que nada, nem um esforço meu adiantava. Então aí eu baixei um Decreto da gestão, então... eu posso baixar um de vez em quando, eu não consigo, eu não sou, eu não sou, eu não sou dessa linha de gestão, mas às vezes a gente é obrigado a tomar algumas atitudes mais radicais e daí. Aí eu chamei as duas bonitas e falei olha a partir de hoje é proibido falar mal de pessoas africanas ou de quaisquer outras pessoas aqui de dentro! É proibido, eu não quero ouvir falar isso aqui. Eu estava chegando, elas ainda não sabiam se eu tinha poder mesmo, ou não tinha, né? aquele poder assim, né? aí será que ela é amiga do mantenedor? Vamos deixar, vamos obedecer, a gente ri, mas o negócio é feio viu! Foi só dessa maneira que eu consegui ter um pouquinho de respeito nas conversas principalmente das questões das crianças africanas. Cada pessoa tem um tempo para assimilar as coisas, e eu não sei se elas assimilaram até hoje (informação verbal).

O estereótipo do negro sujo, ou incivilizado, assume função de justificativa do preconceito, e fornece as razões subjacentes à recusa de grupos migrantes. A função do estereótipo é, por um lado, justificar a conduta em relação a certos grupos ou indivíduos e, por outro lado, fornecer elementos para a preservação dos imaginários em relação a determinados

grupos étnico-raciais. A função justificadora do estereótipo prevalece com o propósito de caracterização dos atributos específicos do grupo migrante (Alietti; Padovan, 2000).

O estigma relacionado à falta de higiene também é colocado sobre outras crianças migrantes. Como aponta Silva (2016), as professoras relatavam em sua pesquisa que as crianças bolivianas não eram enviadas para a escola com condições adequadas de higiene, e era utilizado o adjetivo “fedidas” como forma genérica de descrever essas crianças, o que estabelecia a “falta de higiene” como um aspecto cultural “deles” ou até mesmo da questão “genética”.

A manutenção de estereótipos negativos em relação a determinados grupos é uma perspectiva de autogratificação, e isso ocorre principalmente no caso em que os julgamentos afetados pelo preconceito se expressam em um contexto social marcado pela desigualdade, “[...] o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado” (Kilomba, 2019, p. 34).

Em paralelo a essa análise, pode-se levantar as seguintes questões: quem são os sujeitos que têm acesso à água encanada em suas residências? Quem no Brasil tem acesso ao saneamento básico? A cor é um critério objetivo de estratificação, além disso, remete o indivíduo a uma raça, remete-o a uma classe. É, portanto, símbolo de uma classe (Almeida, 2019). Na lógica hierárquica das práticas racistas, a cor foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente os sujeitos; passou a ser “[...] um símbolo da posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados, como *socius* e como pessoa” (Bastide; Fernandes, 2008, p. 95).

Lamentavelmente, vê-se presente uma imagem negativa em relação aos migrantes africanos negros. Os discursos privilegiam a questão racial, apontam percepções a respeito do que é ser um migrante africano e trazem elementos correlacionados ao seu pertencimento étnico-racial, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu pertencimento de gênero etc. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o que é ser negro e migrante são reproduzidos.

## **Crianças haitianas em um Porto não muito Alegre**

Em sua chegada ao Brasil para realizar pós-graduação, em 2001, o sociólogo Alain Kaly, refere que o olhar do estrangeiro é um olhar verdadeiro. De fato, o olhar do estrangeiro pode se tornar um espelho, para observação do que é nosso, através de outras perspectivas. Em sua imersão no contexto educacional brasileiro, o sociólogo apontou que existe certa negação da diáspora africana como sujeito detentor do conhecimento.

Historicamente, como refere Kaly (2001), somente na década de sessenta é que a diplomacia brasileira vai mudar sua política com relação à África Negra, aspecto que possibilita a vinda de estudantes africanos ao Brasil para cursar graduação, por via de bolsa paga pelo país de origem, por organismos internacionais ou pelo próprio Brasil. Estes estudantes, que eram quase todos pretos recebiam o mesmo tratamento racializado que os pretos nativos, sendo estigmatizados como pobres, perigosos, com pouco grau de instrução e incapazes de possuir um desempenho acadêmico de excelência.

Os estudos de Cavalleiro (2012), Nunes (2012), Alexandre e Abramowicz (2017), apontam que os currículos e as práticas pedagógicas das escolas brasileiras, precisam abolir o legado racista. O estudo de África e sua diáspora, associado somente aos aspectos de escravidão e pobreza endossam práticas pedagógicas eurocêntricas, preconceituosas e colonizadoras. Estas práticas, durante muito tempo excluía o compromisso das instituições escolares na construção de relações sociais contra-hegemônicas, interculturais e antirracistas.

O primeiro relato, faz referência ao processo de matrícula de um estudante haitiano numa escola pública de Educação Básica. Os procedimentos para matrícula partem do pressuposto de situação irregular deste estudante no Brasil, aspecto que aliado a falta de normativas e orientações da secretaria mantenedora, justifica a adoção de critérios que beneficiavam somente a acomodação da organização escolar.

*Eles chegam sem documentos, pois eles não chegam legais aqui no Brasil. Então, nós colocamos eles nas turmas por idade, mas o que aconteceu na situação por exemplo, do segundo haitiano, que chegou com treze anos, não sabendo nenhuma palavra em*

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

*português. Se pensou em colocar ele no quarto ano ou quinto ano e não tinha vaga nem para o quarto ano e nem para o quinto ano. Não colocamos no ano certo que ele devia ficar em função de que o professor de área (professor docente nos anos finais do Ensino Fundamental) não se sensibilizou ainda com essas questões.*

*O professor da área entende que eles têm de receber o aluno, já alfabetizado e falando o idioma pois ele chegou ali para dar a aula dele. Ai a escola ficou o quê nós fazemos? Bom a Jussara tem uma experiência, nessa docência, já com aluno haitiano e que fala super bem o português e que deu certo. E colocaram o menino de treze anos, numa turma de terceiro ano. O guri enorme, neste momento foi assim como a escola se organizou (Informação verbal).*

O julgamento de que este estudante não era alfabetizado, faz lembrar da herança colonial, não havendo para este menino caribenho, negro e oriundo de um país com instabilidade econômica, *status* de conhecimento. Outro aspecto a ser pontuado é a desqualificação que o idioma sofre, pois não se observa nenhuma possibilidade de adaptação que possa se articular com o Creóle haitiano

A xenofobia se alia ao racismo e estabelece o silenciamento, destinado também as crianças negras brasileiras pois a presença negra e a contribuição da diáspora africana nas sociedades seguem negligenciadas, muitas vezes reduzida ao processo de escravização. É nesse silenciamento que se instala a impossibilidade de sentir a sua identidade presente e valorizada, inexistente no currículo escolar, portanto, sem valor de conhecimento. “A questão crucial que insere tal debate é que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos” (Ribeiro, 2019, p. 70).

*Isso aconteceu no ano de 2019. Quando eu entrei na escola eu vi aquele garoto (estudante haitiano) junto com uma turma de alunos adultos, no turno da noite, matriculado na Educação de Jovens e Adultos? Mas era um menino! Será que ninguém olhou para ele na hora da matrícula? A colega justificou que ele tem 15 anos, mas eu duvido, tanto que refizeram a enturmação dele novamente e ele foi para a turma do dia (Informação verbal).*

Em todas as esferas da organização escolar, foi possível analisar aspectos de imperícia que facilitavam ações de origem racista. Tal aspecto encontrou endosso na falta de normativas e

procedimentos da gestão da rede de ensino, a gestão das escolas e suas equipes diretivas na ausência destas orientações, muitas vezes adotaram procedimentos pedagógicos inadequados, aspecto que também pode ser observado na atuação docente, quando o fazer pedagógico fica restrito a sensibilidade de realizar o trabalho ou não.

É fundamental salientar que as instituições escolares, no seu compromisso de garantir uma educação inclusiva e de qualidade, questão que possivelmente reverbera em oportunidades no futuro dos estudantes, deve se comprometer e basear seus currículos em práticas que visem fomentar o diálogo entre as culturas, o respeito às diferenças, o combate ao racismo e a igualdade de oportunidades dentro e fora da escola. Contraponto tais posturas Dornelles, Marques e Feitosa (2019, p. 37) afirmam que é possível que se “[...] constitua em cada escola brasileira uma educação propositalmente antirracista, que respeite os direitos das crianças refugiadas de conduzir com dignidade e aceitação a própria vida, revelando aos poucos os mistérios do que é conviver com o outro”.

O terceiro relato trata da ação docente frente a situações de racismo em sala de aula. A situação é lida como bullying ou implicância. Não existe nenhum manejo sobre a situação, tampouco um projeto pedagógico que atue sobre tais questões.

*A gente tenta acolher, tenta acolher bem, alguns não, alguns meninos são mais maldosos e “vai pro Haiti, só sendo haitiano, olha a cara de haitiano”. Tu notas assim, uma certa dominação, nada de mais, nada muito que exija que a gente interfira diretamente apesar da gente falar com eles sobre isso.*

*Tu notas que tem alguns alunos reagem de forma negativa a presença de estrangeiro, principalmente, os haitianos, menos que com os venezuelanos. O que a gente escuta em relação aos haitianos é mais forte, até a diferença negativa sobre venezuelanos, por exemplo, eu não sei se eles parecem mais com a gente.*

*Não sei se a língua possibilita um contato maior, não sei se porque eles não são literalmente negros, melhor vamos dizer assim, não são negros. Talvez tenha aí o cruzamento de um preconceito de classe, de país com preconceito racial. Os haitianos são negros, os venezuelanos não são necessariamente negros ou simples fato de uma simples implicância de adolescente né? (Informação verbal).*

O estudante estrangeiro lido como branco não está vulnerável a violência que o racismo exerce, podendo ser identificado como mais parecido e com isso podendo participar dos pactos que a branquitude estabelece na sociedade brasileira. Infelizmente, ações e comportamentos docentes baseados no pacto da branquitude encontram um confortável lugar, no currículo escolar, na estrutura pedagógica e na gestão institucional e como consequência “[...] crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais, que é um lugar de privilégio, acabam acreditando que esse é o único mundo possível” (Ribeiro, 2019, p. 24).

Desse modo, acreditar que esse é o único mundo possível, constitui um prejuízo de consequências que extrapolam as individualidades, auxiliando na manutenção do racismo, aceitando condições sociais de privilégio, que são naturalizadas desde a infância e infelizmente reforçadas também no ambiente escolar. O silenciamento ao racismo, se nutre no pacto da branquitude, e crianças negras migrantes podem sofrer um duplo golpe na sociedade brasileira, quando a xenofobia potencializa o racismo.

## **Conclusões**

O processo de racialização marca o acolhimento e a inserção das crianças migrantes africanas e das crianças negras haitianas, tanto no âmbito estrutural, como no âmbito intercultural. O acolhimento das crianças migrantes negras demanda a abertura para uma construção não etnocêntrica das práticas pedagógicas, de modo a procurar integrá-las, bem como as suas famílias, e respeitar sempre a interculturalidade que se faz presente nessa relação.

Os dados apresentados possibilitam visualizar os desafios e as dificuldades encontradas pelas professoras, docentes que gentilmente se disponibilizaram a conversar e refletir a respeito de sua prática com crianças negras migrantes. Os problemas discutidos reverberam, em alguma medida, desigualdades estruturantes presentes em nossa sociedade, que ecoam cotidianamente no interior das instituições educativas. As crianças negras migrantes, ao

chegarem nas instituições educativas conhecem um antigo problema da sociedade brasileira, o racismo.

A legislação educacional brasileira, orienta caminhos para Educação das Relações Étnico-Raciais, contudo, essa orientação ganha impedimentos quando não encontra uma atitude antirracista, por parte de gestores, docentes e demais profissionais da Educação. Os motivos para a manutenção do racismo, se expressam através da negação destes estudantes como fonte de conhecimento, através da desqualificação de sua língua e cultura de origem, através da impossibilidade de procedimentos pedagógicos adaptativos que respeitem as etapas maturacionais e do desenvolvimento.

## Referências

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALEXANDRE, Ivone. J.; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 184–197, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/6562](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562). Acesso em: 24 abr. 2023.

ALIETTI, Alfredo; PADOVAN, Dario. **Sociologia del razzismo**. Roma: Caocci Editore, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Daños colaterales. **Desigualdades sociales en la era global**. Traducción de Lilia Mosconi. México D.C: Fondo de Cultura Económica, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Letras Contemporâneas, 2010.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

CRUZ NETO, Reinaldo, V. **Xenofobia no Brasil tem cor e alvo**: A realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural do Haiti em 2010. Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017, Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31269>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel. Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel (Orgs.). **La Razza al Lavoro**. Roma: Manifesto libri, 2012. p. 07- 36.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 215-228, set./dez. 2004.

DORNELLES, Leni, V.; MARQUES, Circe, M.; FEITOSA, Antônio, G.; Ser criança refugiada: como meninos e meninas se integram e se manifestam no cotidiano de uma escola além-mar. In: MULLER, Verônica R. (Org.). **Crianças em itinerância**: histórias, culturas e direitos. Curitiba: Appris, 2019. p. 21-40.

FARAH, Paulo D. Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 11-30, 16 set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142365>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FAUSTINO, Deivison; OLIVEIRA, Leila, M. Xeno-racismo ou xenofobia racializada: problematizando a hospitalidade aos estrangeiros no Brasil. **REMHU Interdisciplinaridade e Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 193- 210, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/WhQNMSS8L6RsKwVWkFR68tg/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FONSECA, Dagoberto J. **A história, o africano e o afro-brasileiro**. Conteúdos e Didática de História, São Paulo: Unifesp, 2004. p. 57-68. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FONSECA, Dagoberto J. De migração em migração se constrói impérios, reinos e cidades: o africano no contexto da globalização. In: FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas'lele; BADI, Mbuyi Kabunda (Orgs.). **Diáspora africana e migração na era da globalização**: experiências de refúgio, estudo, trabalho. Curitiba: CRV, 2015. p. 17-34.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DSLbNt9qscNqGZCNk8BS9xP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

KALY, Alain P. O ser preto africano no paraíso terrestre brasileiro: um sociólogo senegalês no Brasil. **Lusotopie**, Lisboa, p. 105- 121, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

MATTOS, Alice Lopes. **Racismo e xenofobia no Brasil**: análise dos instrumentos jurídicos de proteção ao imigrante negro. 2016. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NUNES, Mighian Danae. “Professora, ainda posso mudar de cor?”: As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola. **Ação Educativa**. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Mighian-Danae-Nunes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

PAVEZ-SOTO, Iskra *et al.* Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. **Revista Interciencia**, Santiago, v. 44, n. 7, p. 414-420, jul. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/339/33960285007/html/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o Sol**: crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SANTIAGO, Flavio. Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão. **Childhood & Philosophy**, [S. L.], v. 18, e66911 p. 01-25, ago. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872022000100202&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872022000100202&script=sci_abstract). Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e239933, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qzyyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTOS, Carla. Imigrantes já têm centro de referência em Porto Alegre. **Voz da Vizinhança**, Porto Alegre, 05 abr. 2021. Disponível em: <https://vozdavizinhanca.com.br/2021/04/05/imigrantes-ja-tem-centro-de-referencia-em-porto-alegre/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SATO, Miki Takao. **Vida cultural, econômica e cotidiano de mulheres africanas em São Paulo**: contribuições para a terapia ocupacional. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, Ana Paula. **¡No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

TUDOR, Alyosxa. Ascriptions of migration: racism, migratism and brexit. **European Journal of Cultural Studies**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 230-248, jun. 2022. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13675494221101642>. Acesso em: 17 jan. 2024.



Foto: Janaína Raquel Cogo – EMEI Olhar de Criança – Santa Rosa – RS

# A escola de Educação Infantil e o Programa de Escolas Associadas UNESCO: implicações na gestão pedagógica e administrativa

Sabrina Magrini Peixoto Machado

Débora Teixeira de Mello

## Introdução

O atendimento às crianças na escola de Educação Infantil vem adquirindo importância nas políticas educacionais, exigindo formação mínima dos profissionais que atuam nesta etapa e também atendendo a princípios básicos de qualidade na educação. No entanto, a Educação Infantil como etapa que possui uma identidade própria vem de avanços recentes na história, do assistencialismo de instituições religiosas, fábricas e poucas entidades mantidas pelo governo em parceria com instituições filantrópicas, até a retomada da democracia após o Regime Militar com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) que já previa a Educação Infantil como etapa da Educação Básica até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96 que normatiza os níveis de ensino (Brasil, 1996). Os avanços em termos de Políticas Públicas trouxeram também para a escola de Educação Infantil a reformulação estrutural exigindo a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) e um Regimento Escolar para nortear o trabalho da equipe escolar nos princípios da gestão democrática.

Para a sociedade, comunidade e famílias, no entanto, as mudanças a respeito do que esperar de um trabalho desenvolvido na Educação Infantil devem ser construídas gradualmente, pois ainda não alcançou o pleno reconhecimento da sociedade no que diz respeito à valorização como etapa da Educação Básica que deve ser ofertada em espaços adequados e atendida por profissionais habilitados de preferência em instituições públicas.

Desta forma, a busca por reconhecimento do trabalho foi a motivação de uma escola de educação infantil da região central do Rio Grande do Sul que iniciou o processo de certificação à Rede de Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), proposta pela secretaria de educação do município a todas as escolas da rede municipal de ensino. O programa que é vinculado à UNESCO foi apresentado como um “braço da instituição nas escolas”, com o objetivo de reconhecer o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, dar visibilidade aos projetos desenvolvidos nas escolas e facilitar a busca por parecerias. O selo internacional do PEA-UNESCO é concedido às escolas que desenvolvem um trabalho voltado aos quatro temas da UNESCO: Paz e Direitos do Homem; Educação para a Sustentabilidade; Aprendizado Intercultural; Problemas Mundiais e o Papel das Nações Unidas, aliado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A Rede PEA-UNESCO é um programa que tem como foco a atuação do professor e os projetos desenvolvidos nas escolas com as temáticas da UNESCO, é necessário muito estudo por parte dos docentes e um trabalho mais aprofundado do coordenador pedagógico que tem a função de articular os projetos da escola, os interesses e necessidades das crianças, o Projeto Político Pedagógico da escola e a estas temáticas do programa para a elaboração do relatório e planejamento dos projetos anuais.

Por isso este artigo traz os resultados obtidos a partir do estudo da influência do Programa Escolas Associadas UNESCO na gestão de uma escola da rede pública municipal de Educação Infantil de Santa Maria/RS. Os dados obtidos foram organizados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016) sendo apresentadas a análise de correspondências eletrônicas do programa e a contribuição das professoras através de questionários e entrevistas.

## **A atuação do Programa e o contexto da pesquisa**

A Rede de Escolas Associadas UNESCO foi criada em 1953 e atua em mais de 181 países membros das Nações Unidas sendo considerado o braço da UNESCO nas escolas de educação básica (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019). O programa ainda é pouco conhecido para algumas regiões do país, como no caso da região

central do Rio Grande do Sul em que a REDE-PEA só chegou em 2017 com a certificação da primeira escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria.

O Objetivo do programa é levar às escolas os temas que contemplam os valores da UNESCO, além de propor o engajamento das escolas com a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável principalmente a ODS 4, a educação para a cidadania Global, para que os jovens desenvolvam habilidades que os levem a enfrentar os desafios globais e sejam proativos nas causas para a paz mundial. Uma escola associada também deve desenvolver uma abordagem escolar integral que torne a escola um espaço de aprendizagem sustentável. Além disso, as escolas devem abordar outras temáticas da UNESCO como anos internacionais e dias internacionais instituídos pela ONU (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019).

Este programa da UNESCO, direcionado às escolas, ainda é uma abordagem pouco conhecida nos sistemas de ensino e pouco abordada em publicações acadêmicas, por isso este artigo traz o resultado da pesquisa intitulada “O programa rede de escolas associadas da UNESCO e suas implicações na gestão administrativa e pedagógica da escola: estudo de caso em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria/RS.

A primeira escola associada da cidade de Santa Maria também é a primeira associada da Região Central do Rio Grande do Sul, a instituição está entre as 22 escolas de Educação Infantil do Município. A proposta metodológica se baseia na estrutura de Projetos para organização dos conteúdos, partindo do interesse das crianças e suas necessidades, permitindo flexibilidade, reflexão e mudança de direção. Portanto, a escola apresenta sua proposta de trabalho voltada à criança e às diferentes infâncias se fundamentando em autores como Redin (2012) e Barbosa e Horn (2008). A escola foi certificada à Rede PEA-UNESCO em 2017 depois de voluntariamente iniciar o processo de certificação através do envio de um relatório sobre os projetos da escola no formato do Programa.

A partir dos dados obtidos nas correspondências eletrônicas, foi constatada a obrigatoriedade por parte da escola associada de manter seu foco nos temas do programa, além

de desenvolver propostas que contemplem dias internacionais (pelo menos dois do calendário da ONU/UNESCO) e os anos internacionais. Esta associação traz à escola o desafio de adaptar suas intenções educativas aos objetivos da UNESCO. Em relação à aprendizagem intercultural, educação para a sustentabilidade, cultura da paz e prioridades da ONU, é preciso estar a par dos principais assuntos discutidos pela organização, os demais temas já sendo demandas recorrentes nas escolas, pois são assuntos atuais e, fazem parte do dia a dia nas cidades. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos como compromisso mundial já estão incluídos em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e servem de orientação também a documentos orientadores curriculares de estados e municípios. Tais documentos já vêm carregados dos ideais de competência, amplamente difundidos por organizações internacionais.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 08).

A UNESCO, desde que se estabeleceu no Brasil, vem trabalhando ativamente junto ao Ministério da Educação sendo uma das principais organizações produtoras de documentos e relatórios que orientam políticas públicas no Brasil, influência justificada pelo domínio técnico que dispõe, juntamente com as outras organizações. Além disso, sua participação vem deixando suas marcas nos rumos das políticas públicas no Brasil ao mesmo tempo que reforça os ideais capitalistas na educação. A sua influência agora estende às escolas os ideais da organização com o programa Rede de Escolas Associadas da UNESCO que, de acordo com as considerações de Santos (2014), trazem orientações que são aceitas por escolas públicas e particulares na forma de diretrizes. É uma organização que se apoia em concepções capitalistas e que acabam influenciando diretamente as políticas públicas.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

Afirma-se que ela cumpre um papel de intelectual orgânico ao contribuir de forma significativa para conformar as classes trabalhadoras aos valores requeridos pelo sistema capitalista no seu atual estágio ao compor o bloco histórico dominante (Santos, 2014, p. 10).

Os ideais parecem nobres, mas desconsideram a realidade diferenciada entre escolas, talvez as necessidades por outras temáticas advindas da realidade mais próxima às comunidades das quais fazem parte sejam mais relevantes às escolas e nem sempre estas conseguirão contemplar os temas propostos pela Rede PEA-UNESCO. O programa atende então a uma necessidade exclusiva de manter os temas da UNESCO no centro das intenções educacionais. No fazer pedagógico das escolas de Educação Infantil, permeadas pelas interações e brincadeiras e que se comprometem em inserir temas tão complexos, é possível que alguns dos temas que envolvam os Dias, Semanas, Anos e Décadas internacionais estejam fora do contexto daquela comunidade, pois as relações nesta etapa devem contemplar as experiências advindas do dia a dia das crianças. Para Oliveira et al. (2019) a criança é um sujeito que expressa a cultura infantil que deve ser conhecida em seus modos de produção e expressão, evidenciando a importância de planejar situações capazes de desafiá-las, ajudando-as a avançar na aprendizagem e desenvolver seus potenciais.

Além disso Santos (2014) também faz uma crítica a respeito da influência da UNESCO que traz um discurso justificador e conformista em relação ao capitalismo e sua forma de dominação, trazendo em temas como a “paz” a ideia de que é preciso aceitar a dominação evitando os conflitos. É uma maneira de propagar os ideais de uma sociedade dividida por classes e, infiltrando-se nas escolas, adquire então o status de valores morais. É uma importante reflexão já que a intenção da Rede PEA-UNESCO é expandir sua atuação nas escolas públicas, estas consideradas até então campo de formação crítica e liberdade de expressão, mas que vem sofrendo com ataques em torno da liberdade de expressão política e ideológica provocados por governos conservadores.

Já as comemorações do calendário da ONU trabalhadas na escola de educação infantil causam confusão, despertando nos professores a necessidade de desenvolver propostas que

não condizem com os objetivos da Educação Infantil. A introdução dos objetivos da Rede PEA-UNESCO nas atividades curriculares das escolas de Educação Infantil deve levar em conta que currículo, para esta etapa, admite uma definição própria, diferente da apresentada nas outras etapas:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2013, p. 86).

É preciso que a escola não perca a identidade para se adequar às propostas da UNESCO adotando práticas que desconsiderem o protagonismo da criança, por isso é preciso que a Rede PEA-UNESCO apresente de maneira mais clara sua proposta, definindo quais seus critérios de escolha ao conceder a uma escola de educação infantil a certificação no programa. A inserção dos temas do programa PEA-UNESCO precisa partir da realidade da comunidade à qual a escola faz parte, agregando à proposta Pedagógica desta, sendo constantemente avaliado o impacto e a relevância para esta comunidade.

## **Atuação na escola de Educação Infantil**

A participação das professoras iniciou com o questionário, esta etapa foi realizada no mês de março e abril de 2020 e contou com a participação de sete professoras e a diretora da escola. A partir da análise desses questionários, iniciaram-se as entrevistas no período de junho a agosto que servem como complemento aos assuntos abordados no questionário, apenas com a participação de cinco professoras, pois estas participaram do processo de certificação da escola e aceitaram fazer parte desta segunda etapa. A pesquisa também contou com a participação da representante da secretaria de Educação e ponto focal do programa em Santa Maria. A análise dos questionários e das entrevistas deu origem às seguintes categorias: Qualidade na Educação Infantil e o Programa PEA-UNESCO; Identidade da professora de Educação Infantil; O

fortalecimento da Educação para a Sustentabilidade e a Rede PEA-UNESCO: implicações na gestão administrativa e pedagógica.

## Qualidade na Educação Infantil e o programa PEA-UNESCO

O debate acerca da qualidade na educação é complexo, pois não há consenso ou um único discurso a respeito de qualidade. Dourado, Oliveira e Santos (2007) trazem uma reflexão sobre qualidade que vem de discussões realizadas no Fórum das Américas. Apresentando os principais fatores mais difundidos entre os pesquisadores e organizações internacionais sendo de que a qualidade da Educação é definida na relação entre os recursos materiais e humanos, na relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem, no currículo, nas expectativas de aprendizagem em relação às crianças, etc.

Os autores ainda trazem a visão da UNESCO/Orealc que definem as discussões a respeito de qualidade como “[...] um fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 12). A qualidade é entendida, nos documentos da UNESCO como fator de promoção da equidade, destacando o impacto nas experiências educativas dos estudantes e da promoção de igualdade de oportunidades (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

A visão da Unesco acerca da qualidade na educação infantil adquire outro discurso, vista como política compensatória intersetorial, como é o caso da agenda PRELAC, que apresenta à educação infantil programas alternativos que desconsideram a necessidade de padrões mínimos de qualidade, focando em alternativas de baixo custo e diferenciando nos seus documentos o atendimento educacional as crianças de países ricos e países subdesenvolvidos, atribuindo ao primeiro a educação infantil e ao segundo a expressão desenvolvimento infantil, não sendo apenas uma diferenciação de nomes, mas de concepções que se refletem em ações.

Segundo Rosemberg (2002, p. 47), este termo contribui para burlar a

[...] regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista,

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

proporção adulto-criança; instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação o custo do projeto cai, evidentemente, em detrimento da qualidade.

Essas orientações travaram por muito tempo as atenções dadas à educação infantil no que diz respeito às políticas públicas tendo ocasionado recuos quanto à qualidade nessa etapa da educação básica. No entanto, na contramão das iniciativas compensatórias, o Brasil teve avanços significativos como a exigência legal partindo da sua inclusão na primeira etapa da educação básica, o que de certa forma blindou essa etapa garantindo-lhe os padrões mínimos de qualidade como pode ser visto no documento Indicadores de qualidade na Educação infantil lançado em 2009 pelo Ministério da Educação que serve de instrumento para avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil com a participação de toda a comunidade escolar. O documento propõe uma autoavaliação definida pelas dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho de professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção.

Esses indicadores orientam as escolas na sua autoavaliação e possibilitam a reflexão a respeito da qualidade nas suas diferentes dimensões, respeitando as peculiaridades das regiões sendo flexível na sua elaboração.

Especificamente sobre Educação Infantil, o tema qualidade recebe destaque também por Zabalza (1998) que traz a reflexão a partir da experiência da reforma educacional da Espanha e aponta três processos de melhoria no sistema educacional: a criação de um projeto formativo integrado, a conquista da autonomia institucional das escolas, o desenvolvimento profissional dos professores. No âmbito das escolas os desafios são: o desenvolvimento institucional da escola infantil; um novo conceito de criança pequena, a organização do currículo da educação infantil a partir desses dois pontos, e a revitalização profissional dos professores.

Esses desafios foram propostos pelo autor a partir da necessidade de reformulação de políticas públicas do sistema educacional Espanhol, mas também serviram para outros contextos pensarem suas políticas de atendimento educacional às crianças. As mudanças são

pensadas a nível estrutural do sistema educativo, com mudança na idade de escolaridade obrigatória, novas estruturas das etapas formativas, novas estruturas curriculares; no nível de funcionamento das escolas com novos órgãos de gestão das escolas, sistema eletivo de direção, documentos que definem a identidade formativa e organizacional de cada escola, melhoria nos equipamentos pessoais e técnicos para realizar tarefas de orientação e supervisão; no nível das salas de aula novas argumentações em torno de bases psicológicas e metodológicas que orientem o trabalho do professor, novas diretrizes e conteúdos com eixos formativos transversais.

Nessa perspectiva é importante analisar cada realidade com suas peculiaridades, de forma que, as declarações das professoras da escola pesquisada revelam uma realidade própria que traz um pouco dos problemas encontrados no dia a dia da escola, como consta em questões que trazem à tona a dificuldade de manter os projetos da escola em relação ao financiamento, a formação dos professores, a atuação da comunidade e apoio dos diferentes órgãos que formam a rede de apoio à infância. A atuação do Programa PEA-UNESCO só evidencia a necessidade de mais investimento para apoiar os projetos da escola que não consegue investir sozinha em uma educação para o desenvolvimento sustentável.

## **Expectativas quanto ao incentivo financeiro**

O relato das professoras revela que o trabalho com projetos vem se aprimorando com o programa PEA-UNESCO, o que exige adequação dos espaços, compra de materiais, adequação das propostas pedagógicas e investimento financeiro. As professoras relatam as principais dificuldades em manter os projetos, um dos aspectos muito aprofundados por elas sendo as dificuldades de realizar os projetos que envolvem a educação para o desenvolvimento sustentável, a falta de apoio financeiro trava muitas das ideias e do prosseguimento de projetos, o que seria amenizado com a parceria entre as escolas e entre outros órgãos. A questão do financiamento é um ponto bem discutido no programa, pois é relatado também pela direção da escola que coloca as dificuldades de manter os projetos tendo que utilizar os recursos da escola.

### *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

A escola é contemplada com recursos advindos dos programas do Governo Federal como o PDDE o qual abrange, no caso dessa escola de educação infantil, o PDDE Básico destinado ao custeio (compra de material de consumo como material escolar, itens de papelaria) e capital (compra de equipamentos para a escola que se convertem em patrimônio), também com a verba para educação conectada que transfere valores especificamente à conectividade da escola (contratação de internet e equipamentos para conexão), também conta com o PRODAE, que serve como auxílio à compra de materiais para a escola (material escolar, material de limpeza, equipamentos e serviços). Essas verbas, destinadas a ajudar a escola, foram um grande avanço a partir da criação do FUNDEB em 2006 e representam a principal fonte de recursos que mantém o funcionamento das escolas de educação infantil no município de Santa Maria, no entanto, atualmente sendo insuficiente para todos os gastos realizados.

Segundo Abuchaim (2018, p. 34), trazendo as contribuições de Cara (2012):

[...] mesmo com a inclusão no Fundeb, a educação infantil foi a etapa que menos avançou em termos de investimento se comparada às outras etapas da educação básica, entre 2000 e 2010. O percentual do PIB investido na educação infantil em todos esses anos é o menor quando comparado aos percentuais investidos no ensino fundamental, superior e médio. Paradoxalmente, a educação infantil seria a etapa que mais precisaria de investimento, uma vez que é a mais onerosa de todas, pois para atingir padrões mínimos de qualidade é necessário o trabalho com grupos muito pequenos e oferecimento de atendimento em tempo integral.

As condições de manutenção e conservação das escolas e desenvolvimento educacional dependem desses investimentos que não dão conta de toda a demanda de uma escola de Educação Infantil. Os investimentos nessa etapa estão aquém de suas necessidades levando as equipes gestoras das escolas e professoras a buscar outras fontes de recursos e realizar eventos para arrecadar valores, os quais são destinados a financiar despesas com projetos que envolvem a adequação da escola à educação para a sustentabilidade.

O propósito do Programa não é dar apoio financeiro direto, mas sim, criar vínculos de parceria entre Rede PEA-UNESCO e secretarias e entre escolas públicas e privadas, além de

empresas que desenvolvem ferramentas de ensino, dentre outras. A coordenação do programa ainda coloca que as parcerias não são ações isoladas, mas uma cultura. O que o programa faz é abrir espaço ao surgimento de novas parcerias. “Pode ser o investimento individual de uma escola, pode ser uma empresa interessada em apoiar o Encontro Nacional, sempre a contrapartida é democratizar o acesso ao conhecimento, aos recursos, à formação” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018, p. 51). Essa proposta evidencia a intenção do programa de levar as escolas a estabelecer parcerias com empresas e a iniciativa privada, parceria esta que gera dúvidas quanto à neutralidade e sugere a interferência dos ideais capitalistas na educação pública.

A UNESCO tradicionalmente se envolve com a disseminação de ideias abstendo-se de ofertar investimento financeiro, como traz Rosemberg (2002). No texto que trata sobre a influência desta e outras organizações internacionais nas políticas para a educação infantil, a autora discute a visão a respeito da UNESCO ao relegar aos países “subdesenvolvidos” o molde de uma Educação Infantil em que serve a improvisação, o material sucateado e espaços inadequados. Mesmo com o PEA-UNESCO, a necessidade de investimento manifestada pela escola evidencia o descaso do programa quanto à adequação às práticas da educação para a sustentabilidade e a precariedade de investimento público.

Além disso quando se trata de investimento na educação infantil, a focalização é o direcionamento mais adotado pela UNESCO. Campos (2013) ressalta que a atuação dessa organização na propagação de ideais de atendimento voltados ao combate à pobreza é de baixo custo de investimento, e voltado a um determinado grupo, mostrando que para essa organização o investimento em educação infantil não é prioridade.

Apesar de ser clara a necessidade de apoio financeiro à realização dos projetos, este é um fator que, de acordo com o programa, só pode ser resolvido com a busca por parcerias, além disso, esse desafio acaba se estendendo às escolas associadas que, por conta, devem realizar esta tarefa.

## **Expectativas quanto à formação e troca de experiências entre as escolas associadas ao programa**

Além do financiamento de projetos, as professoras manifestam que a Rede PEA-UNESCO também pode contribuir mais com formação específica nas temáticas do programa, oferecida pela instituição ou apoiado por esta, com foco na socialização das experiências e em uma formação mais local, entre as escolas da região, o que facilitaria a participação de todas as professoras.

A troca de experiências entre escolas associadas é citada pelas professoras como uma forma de atualização e aperfeiçoamento, se referem à ideia de que o processo formativo deve ser contextualizado com as problemáticas dos professores, em que o conceito de rede de aprendizagem colaborativa também tenha reflexo na formação continuada dos docentes.

Imbernón (2010, p. 43) propõe dentre várias alternativas a

Criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Objetivo: refletir sobre a prática educacional mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Nesse caso, a implementação da proposta da Rede PEA-UNESCO implica na necessidade de formação específica voltada às temáticas do programa, mas que, além da participação de outros profissionais, o foco esteja nas experiências dos professores da rede com a intenção de articular a prática e a teoria, sem fechar esta proposta a participações externas às escolas.

Quanto à autonomia formativa das escolas, esta é essencial para reforçar a sua própria identidade. Segundo Zabalza (1998) esta libera a escola dos subsídios desenvolvidos em relação aos níveis posteriores, além disso, numa perspectiva quase que contraditória, reforça os laços

de conexão entre a escola infantil e o meio ambiente e entre a escola infantil e o Ensino Fundamental. A visão trazida por Zabalza (1998) no contexto de uma reforma educacional é possível com o fortalecimento da identidade dos professores de Educação Infantil, coerência no trabalho que pode ser alcançada através de formação continuada, compartilhamento com os outros níveis de ensino, sem perder as especificidades próprias da primeira etapa da educação básica. Esse desafio adquire mais um fator quando se trata de uma escola associada que busca adequar-se à educação para a sustentabilidade em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, por isso a busca de fortalecer-se através de uma rede de educadores que possibilite a troca de experiências.

### **A busca por visibilidade e valorização do trabalho**

A visibilidade do trabalho foi um dos pontos mais comentados nos questionários e entrevistas, trazidos pelas professoras como um diferencial proporcionado pelo programa. Apoiadas na visibilidade trazida pelo nome da UNESCO, o grupo de professoras mostra o sentimento de conquista e de valorização, como pode ser percebido em suas falas ao serem indagadas sobre o diferencial de ser certificada no programa, além de uma identificação com seus propósitos. É apontada pelo grupo a busca por reconhecimento da comunidade ao relatarem que a certificação trouxe maior visibilidade à escola, credibilidade em relação ao trabalho desenvolvido, valorização ao trabalho do professor. Além disso, o movimento criado em relação à comunidade escolar e sua maior participação nos projetos da escola, colaboração das famílias e conscientização em relação aos temas enfatizados pela UNESCO proporcionaram uma maior proximidade das famílias com a escola. A diretora da escola, quando questionada sobre o que o programa trouxe de mais importante para o trabalho pedagógico e para a comunidade, ressalta que quando a comunidade participa das ações da escola e é incluída nas propostas desta, o diálogo sobre as especificidades da Educação Infantil se torna mais frequente e de melhor entendimento por parte das famílias.

No entanto, essa visibilidade acaba se limitando ao local, mas para a Rede PEA-UNESCO este fator é traduzido em números ao programa. Na fala da diretora da escola, quando indagada

sobre a importância do programa para a rede Municipal e se este conseguiu integrar as escolas da rede, fica evidente a pouca compreensão que a coordenação do programa tem sobre as escolas de Educação Infantil. De acordo com a diretora da escola, há uma fragilidade na relação que se estabelece entre o programa e a escola, evidenciando a necessidade de diálogo mais próximo com a coordenação do programa para as necessidades de uma escola de Educação infantil. Além disso o incentivo da rede municipal de ensino na associação das escolas em um programa como este revela a necessidade da rede municipal de buscar também essa visibilidade.

Comumente comparada à etapa seguinte, a Educação Infantil possui espaços e tempos educacionais diferentes do ensino fundamental, pouco compreendido ainda na sua dinâmica por aqueles que não têm conhecimento sobre as peculiaridades dessa etapa. Moruzzi, Silva e Barros (2018) trazem as contribuições de Rocha (2018) sobre as diferenças entre os espaços escolares voltados ao ensino fundamental e a educação infantil. Para Rocha (2001 *apud* Moruzzi; Silva; Barros, 2018, p. 186):

Os espaços escolares destinados ao ensino fundamental se caracterizam por espaço de domínio dos conhecimentos historicamente construídos, e a educação infantil e seus espaços espaço se caracterizam por sua complementaridade ao espaço familiar. A escola tem o “aluno” e seu objeto de trabalho é o “ensino” que se dá por meio das “aulas” de múltiplas disciplinas. A educação infantil, por outro lado, tem a “criança” como sujeito e como objeto de trabalho as “relações” que se dão por meio de espaços coletivos.

Apesar de fazer parte da primeira etapa da educação básica, a educação infantil não trabalha com a mesma dinâmica das etapas seguintes, no entanto, para ser compreendida como tal e ser valorizada, as professoras que trabalham nessa etapa reivindicam espaço de discussão e diálogo com a sociedade quando se referem a dar visibilidade ao trabalho.

Diante das interpretações já apontadas aqui sobre a concepção da UNESCO a respeito das instituições voltadas ao atendimento educacional de crianças, não é surpresa que as parcerias estabelecidas pelo programa desconsiderem a importância de incluir a Educação Infantil em

determinadas propostas aproximar-se da coordenação do programa pode ser um caminho para o diálogo e compreensão a respeito da necessidade de valorizar a Educação Infantil e seus profissionais.

## **O fortalecimento da Educação para a Sustentabilidade e a Rede PEA-UNESCO, implicações na gestão administrativa e pedagógica**

Nas últimas décadas as novas demandas mundiais vêm influenciando e direcionando a educação de caráter formal, novas habilidades são fundamentais para tornar os estudantes e professores capazes de gestar sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva as escolas são um meio de construção de novos cidadãos capazes de agir e pensar para além dos padrões, utilizando-se da inteligência geral e situar-se em um plano global, para além das especializações.

Para Edgar Morin (2011, p. 34):

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas, umas das outras, certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.

Portanto, é preciso recompor, unir, superar a fragmentação sem desconsiderar a multidimensionalidade, entender que as diferentes dimensões humanas e as diferentes dimensões da sociedade se comunicam e criam um complexo conjunto de saberes que, para serem compreendidos na sua totalidade, exigem novos aprendizes, capazes de superar as especializações e contextualizar a aprendizagem.

Quando se trata das escolas de Educação Infantil, o trabalho diferenciado com foco nas brincadeiras e interações das crianças com um currículo que considera o “ser” e não somente o “vir a ser” requer pensar o educador como articulador desse processo complexo que contribui

na construção da identidade das crianças. Considerar as crianças nos espaços das escolas de Educação Infantil é considerar também suas experiências externas a esse espaço, construir um conjunto de práticas que respeitem a individualidade dessas crianças e uma pedagogia voltada aos pequenos que possibilite a comunicação entre as diferentes dimensões.

Para Barbosa (2006, p. 24), a pedagogia para a infância deve levar em conta que:

[...] é preciso que as pedagogias da educação infantil mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea, como aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas, com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões da pedagogia, como a ação educativa e o currículo, verificando-se os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em um certo contexto.

Aos profissionais da Educação Infantil cabe articular todas essas dimensões às novas demandas mundiais, uma educação equitativa passa por um planejamento adequado, por um trabalho conciso e sólido em que a direção das escolas, os professores, funcionários e pais trabalhem juntos para a harmonia das dimensões que definem o fazer pedagógico para a infância. A Educação Infantil, alicerçada nos três princípios, éticos, políticos e estéticos, busca valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, além de assegurar à criança os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática, valorizando a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Oliveira et al., 2019).

Sendo assim, muitos são os desafios da escola associada ao Programa, mas as especificidades dessa etapa podem ser um facilitador do trabalho voltado aos objetivos da Rede PEA-UNESCO, como pode ser visto nos relatos desta pesquisa.

## Organização do trabalho e união do corpo docente

As ações voltadas aos projetos, ajudaram a organizar o trabalho na escola, a unir as propostas das turmas com os propósitos do programa. O trabalho também passou a ser pensado pelo grupo e não de forma isolada, todas as turmas trabalhando projetos que envolviam o tema da sustentabilidade, adotando a mudança de hábito nas escolhas de materiais e nas compras da escola, dando preferência àqueles que causam menor impacto no meio ambiente, tornando a aprendizagem mais coerente com os novos hábitos adotados de forma consciente, fortalecendo a proposta pedagógica da escola.

Há alguns fatores que contribuem para facilitar esse planejamento conjunto entre as professoras que é consequência de uma gestão organizada para garantir espaços de troca entre as professoras, o planejamento que é definido também pela LDBEN, Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) e no município de Santa Maria na Lei 4695/03.

A legislação estabelece a hora de planejamento do professor, no entanto acaba sendo tarefa das escolas organizarem esses espaços/tempos para o planejamento que no caso da escola pesquisada já é uma organização que faz parte da rotina dos docentes e a comunidade, como já exposto. A necessidade de planejar o trabalho faz parte da valorização do profissional quando lhe coloca como autor, junto às crianças, do processo de planejamento.

Para Oliveira *et al.* (2019, p. 314),

O planejamento é ação articuladora da reflexão e de vários fazeres como a seleção, a organização, a mediação e o monitoramento do conjunto de práticas e interações a que as crianças serão intencionalmente expostas. É nesse sentido que se pode dizer que ele é um instrumento de trabalho complexo: ele articula vários outros instrumentos e por isso é potente para apoiar a atividade profissional do gestor e do professor e, ao mesmo tempo, colaborar para que eles próprios possam compreender melhor a si mesmo e a transformar sua ação no mundo. Isso é possível graças à capacidade humana de representar, o que possibilita à espécie projetar-se no tempo e planejar ações complexas e especializadas.

O planejar faz parte da rotina dessa escola e facilita as ações voltadas aos projetos, sendo de extrema importância à qualidade do trabalho desenvolvido, além da coerência com o Projeto Político Pedagógico, contemplando as necessidades das turmas e definindo as ações conforme as demandas. A diretora da escola também traz a contribuição do programa para a gestão. Tanto o programa quanto a organização pedagógica da escola que facilita as reuniões de planejamento contribuíram para a organização dos projetos e o trabalho em conjunto das professoras. Foi um fator que agregou em qualidade, uma vez que organizou as ações da escola, que antes eram isoladas e intensificou as propostas voltadas à sustentabilidade.

As experiências são pré-definidas conforme as necessidades das crianças elas são protagonistas do processo, pois suas observações, interesses e necessidades são o norte que determina com o que trabalhar. Na escola da pesquisa, o trabalho com os eixos do PEA-UNESCO agrega ao currículo valores que são reconhecidos no dia a dia da escola, como já colocado anteriormente, mas como trabalhar os eixos do programa na proposta do professor foi uma das questões respondidas pelas professoras e direção da escola.

O trabalho naturalmente engloba os objetivos de desenvolvimento sustentável, os temas da UNESCO não estão longe das demandas do dia a dia das crianças. Os temas se unem aos diferentes grupos de crianças e as professoras já têm um olhar voltado para articular a realidade local aos propósitos dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Os relatos trazem também a ideia de trabalhar os valores do PEA-UNESCO dentro das propostas dos projetos, tornando o trabalho diverso e dinâmico, e as experiências são vivenciadas pelas crianças de maneira integradora.

Segundo Oliveira *et al.* (2019, p. 42):

O modo de articular essas experiências é o que vai distinguir uma instituição de outra, o que fará um trabalho singular e adequado para atender uma comunidade específica. O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras de tolerância, respeito, responsabilidade e do prazer de estar em grupo. A

qualidade do ambiente em si pode assegurar muitas das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil.

Os eixos do programa estão inseridos na proposta da escola de maneira a articular um currículo que se delimita em torno das experiências das crianças, e a proposta de organização das experiências em projetos, introduzindo os valores do programa para criar hábitos de cuidado e respeito com o meio ambiente e as pessoas. O currículo para essa etapa é, então, enriquecido e adquire um propósito que vai além da sala de aula, mas leva às famílias das crianças a reflexão acerca de suas atitudes e escolhas em prol do bem de todos. Dessa maneira a proposta da escola articulada à Rede PEA-UNESCO trabalha a consciência da comunidade sobre suas ações, torna essa comunidade mais ativa e contribui para a mudança de hábitos e engajamento das crianças na disseminação de valores fundamentais à vida.

## **Considerações finais**

A partir desta pesquisa conclui-se que a UNESCO traz sua influência à gestão das escolas com o seu Programa Escolas Associadas que vem atuando para sua expansão em escolas públicas, sendo estas foco de muito trabalho junto às secretarias de educação de estados e municípios, o que fica evidente a partir do crescimento das escolas que se associaram nos últimos anos. Foi possível constatar que a Rede PEA-UNESCO vem ganhando força no Brasil, sua atuação nas escolas tem aumentado juntamente com sua influência e seus ideais, no entanto ainda é muito distante a sua participação direta nas escolas, pois esta se limita a atuar com orientações e diretrizes, a exigência dos relatórios e pré-projetos que são o principal meio de manter a certificação.

A escola pesquisada mostra que a adesão ao programa trouxe mudanças significativas no engajamento das professoras em relação aos projetos voltados ao tema da sustentabilidade, que criou na escola um clima de união em torno das temáticas do programa, favorecendo também a aproximação das famílias em relação aos objetivos dos projetos elaborados pela escola. Os temas dos projetos foram adquirindo status de valores, sendo incorporados ao dia a dia da instituição. A organização da escola também facilitou este trabalho, uma vez que os professores

já contavam com espaços e tempos de planejamento na escola. Entendendo a escola como espaço democrático, a gestão conduziu os ideais do programa de maneira a fortalecer a proposta pedagógica e as ações em torno da educação para a sustentabilidade.

Outro ponto importante diz respeito à adequação dos espaços da escola em torno dos objetivos da educação para a sustentabilidade saindo da restrição de trabalhos isolados e levando a escola a adotar hábitos mais coerentes com os seus objetivos, unindo as professoras e estendendo essa reflexão à comunidade. Os temas foram abordados em eventos da escola com a presença da comunidade que, participando ativamente, pode entender um pouco mais do trabalho desta escola de Educação Infantil e como acontecem as propostas pedagógicas neste espaço.

No entanto, muitos problemas se tornaram mais evidentes com a certificação como a necessidade de financiamento específico para os projetos, pois há pouco recurso na escola para adequá-la e torná-la um espaço para vivenciar a sustentabilidade. As parcerias sugeridas pelo programa para facilitar as ações em torno dos ideais do programa não acontecem. As parcerias precisam ser estabelecidas na perspectiva de troca de experiências e extensão de boas práticas.

Para as professoras e gestora da escola também é importante que as escolas de Educação Infantil recebam uma atenção maior por parte da coordenação do programa, pois pouca atenção é dada a estas quando se trata de disponibilizar materiais, ou ser incluída em ações do próprio programa, de acordo com as necessidades desta etapa da educação. O sentimento de não ser valorizada dentro da Rede PEA-UNESCO, como nesta escola de Educação Infantil, mais uma vez evidencia a necessidade de diálogo mais próximo entre coordenação do programa e escolas.

O Programa Escolas Associadas UNESCO influenciou na gestão administrativa e pedagógica da escola, uma vez que trouxe organização aos projetos e uniu o grupo de professoras em torno dos propósitos do programa, o que, por consequência, expandiu as ações para a comunidade, sendo incentivadora na mudança de hábito da comunidade escolar para se adequar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. No entanto, deixa muitas lacunas em

relação a sua proposta, por isso a necessidade de pensar estratégias de diálogo entre a Rede PEA-UNESCO no município que realmente consolide a ideia de rede de educadores e traga um espaço de crítica e reflexão em torno deste programa.

## Referências

ABUCHAIN, Beatriz de O. **Panorama das Políticas para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

BARBOSA, Maria C. **Por amor, e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria C.; HORN, Maria da G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2020.

DOURADO, Luiz F. (Coord.); OLIVEIRA João F.; SANTOS Catarina A. **Qualidade na educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

MORUZZI, Andrea B.; SILVA, Bianca N. B.; BARROS, Bruna C. Formação de professores da Educação Infantil: A Especificidade em questão. In: ABRAMOVICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso C. (Orgs.). **Educação Infantil: A luta pela Infância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 177-210.

OLIVEIRA, Zilma R. de *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Revista PEA-UNESCO**, Brasília, ano 10, n. 12, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Revista PEA-UNESCO**, Brasília, ano 11, n. 13, 2019.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins *et al.* (Orgs.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-37.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, Marcelo S. **A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola**. 2014. 212 p. Tese (Doutorado em Política Pública)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Foto: Marcia Fernanda Hech – EMEI  
Eufrazia Pengo Lorensi – Santa Maria – RS



Foto: Sueli Salva – EMEF Sergio Lopes –  
Santa Maria – RS

# A captura do que pode o corpo da criança: práticas de violências imperceptíveis

Simone Freitas da Silva Gallina

*Quero imaginar uma instituição educativa mais atenta à singularidade de cada estudante que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular (Preciado, 2020, p. 199).*

## Vida que ninguém vê: práticas de invisibilizar o *outro*

O livro “A vida que ninguém vê” de Eliane Brum (2006) apresenta várias crônicas que além da interessante criação literária, destaca-se a articulação do título com a narrativa dos acontecimentos das vidas cotidianas dos personagens - nem um pouco fictícios-, vidas que são da ordem do imperceptível, perante as relações de apagamento do outro, de quem ninguém vê. Eliane Brum me inquieta com essa escrita. É uma inquietação que coloca à espreita a necessidade de experimentar modos de perceber o que muitas vezes no cotidiano tem representação de normalidade.

A vida que ninguém vê se transforma na vida que ninguém percebe, principalmente à medida que acontece uma interdição que silencia e oprime, isso acontece todos os dias e à luz do dia.

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população (Lopes, 2009, p. 160).

Narrar cenas do cotidiano sobre como acontece algo que aparentemente é sem sentido, parece ser necessário para entendermos como os clichês que operam os preconceitos e discriminações, amparados pela lógica da norma como marcador identitário, constituem as práticas perversas nos contextos e nas instituições.

### **Cena do cotidiano: *Meu cabelo, minha existência***

Poderia ser um dia sem sol, dado que as estações do ano estão incomuns - em meio a tantas devastações da natureza -, o outono pouco tem deixado as folhas caídas pelo chão, o inverno, com sua constante umidade e poucos dias de frio intenso, torna incerta a aparição do sol. Contudo, mesmo que lentamente, naquele dia, o sol tenha surgido entre os morros para tornar ainda mais interessante o encontro com as crianças e suas professoras -, um encontro pedagógico, planejado para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da universidade, mais especificamente na unidade do Centro de Educação-UFSM. Acontecia ali um desenho de possibilidades de experimentar algo próprio do cotidiano e contexto da educação infantil, para além dos muros da escola.

Com uma *multidão* de crianças - devir, novidade -, como afirma Deleuze: uma multidão que se conecta com a singularidade e a diferença, não tem relação com um número de crianças. Entravam em cena muitas expectativas quanto à tarde de experimentações pedagógicas com as crianças e seus devires infância. Elas vibravam com a intensidade daquilo que lhes *tocava mediante a experiência*. Em meio às experimentações, há que se perceber as formas pelas quais a normatividade identitária binária insiste e persiste.

Eis, que algo se desvela, em meio a insistente fala da professora: “*ele não é uma menina*”! Essa expressão foi dita algumas vezes durante a tarde, nos momentos em que a criança estava interagindo com as pessoas à sua volta. Uma expressão traduzida também em gestos de menção à parte do corpo da criança que poderia “confundir” quem olhava como sendo um corpo de menina e não de menino.

O corpo é esse entrecruzamento do visível e do invisível, do dentro e do fora, do que se toca e do que é tocado. Ele não é uma coisa, nem uma ideia, mas o que faz existir uma coisa e uma ideia para nós. O corpo é essa espiral, essa circulação, esse entrelaçamento, a dobra de meu interior e de meu exterior, entre o mundo e eu, a visibilidade e a opacidade [...] (Kuniichl, 2014, p. 53-54).

Penso que a professora foi capturada pela ideia da necessidade de ser uma porta-voz em defesa da norma binária. Ela demonstra que, apesar de a criança e sua família e/ou responsável lidarem com o padrão estabelecido, ou seja, de *como deve ser um menino e uma menina*, o mais importante é a defesa de sua crença do que seja adequado: ‘meninos devem usar cabelos curtos’.

## Produção de silenciamentos e opressões

O corpo pode significar qualquer coisa, ao constituir signos, gestos, mímicas com todas as suas movências. Mas a realidade dada através do corpo rompe com a significação. O corpo é essa ruptura inqualificável. Ele é esse estranho começo e recomeço que pode colocar em questão um pouco de tudo, o pensamento, a narração, a significação, a história: ele introduz uma catástrofe no tempo que flui. O corpo como ruptura implica um aspecto partido do tempo, da história (Kuniichl, 2014, p. 51).

Os vínculos da família e da escola são tecidos finamente em cada gesto que educa, segundo o que seja considerado parte dos princípios da norma. A criança, mesmo antes de nascer, tem traçadas linhas as quais a sua vida deve seguir trilhando. Seguir trilhando segundo o padrão biológico de seu corpo, sua suposta essência biológica de gênero, segundo a representação do ser homem e ser mulher na cultura contemporânea. Algo da ordem de um protótipo de vida a ser *empreendida* mediante a “cartilha” de gênero e, conseqüentemente, de uma sexualidade apropriada.

Entre tantos preceitos do patriarcado estão aqueles que estabelecem para as instituições, no caso a família e a escola, os dispositivos próprios das práticas discursivas sobre as quais se estruturam e se definem os estereótipos que, não só possibilitam as discriminações, fortalecendo os preconceitos identitários, mas tornam possível as violências e as opressões em

relação às vidas das crianças e suas infâncias. Dispositivos que, segundo Michel Foucault, constitui-se em um

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 1979, p. 244).

Enfim, um dispositivo pensado como uma “[...] rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1979, p. 244).

Paul Preciado (2020) em seus escritos, lembra que a negação da sua autodeterminação de gênero e sexual marcou a sua infância e sua adolescência com circunstâncias de violência. Escreve sobre a impossibilidade de a criança “diferente” ter seu direito de ser livre. Tristemente, Preciado constata que seus pais “[...] operaram virtuosamente como fiadores domésticos da ordem heterossexual” (Preciado, 2020, p. 70). No entanto, Preciado (2020, p. 71) reconhece que assumir esse lugar de *fiadores domésticos da ordem heterossexual*, impõe aos pais a saga de negar a si mesmos “[...] o direito de ser seus pais”.

Desse modo, é preciso considerar que muitas vezes a escolha de negar o direito à autodeterminação de gênero e sexual das crianças tem relação com a mesma prática, qual seja, assumir-se: *fiador da ordem heterossexual*.

[...] o apagamento da sexualidade na escola é somente possível por meio da invisibilidade da sexualidade heteronormativa. O corpo escancaradamente lésbico, *gay* ou bissexual é problemático, porque ele torna o sexo e a sexualidade visíveis em um espaço em que é essencial que ambos permaneçam escondidos. As exigências de uma heterossexualidade invisível agem coercitivamente sobre todos os corpos na escola e particularmente, sobre aqueles para quem a *performance* da heterossexualidade é problemática (Paechter, 2009, p. 127).

O Estado, com sua política de controle dos corpos, tem nas instituições família e escola suas aliadas para reproduzir a norma como forma exclusiva de vida. Tomando deste modo as

representações de identidade de raça, gênero, sexualidade e classe como os principais marcadores para as violências. Entre elas encontramos as violências que se apropriam dos discursos para articular práticas contra os corpos “inapropriados”.

Depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são social e historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base de uma unidade ‘essencial’, [...] A consciência de classe, de raça ou de gênero é uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (Haraway, 2019, p. 47).

Essa imposição social nos remete para uma questão importante, a saber, em que medida a criança tem direito ao seu corpo, quando ele se opõe à imagem da representação produzida pela norma? Uma possível resposta a essa questão, que envolve a política da infância, precisa ser pensada tendo em conta que o corpo precisa estar livre da maquinaria de controle da sexualidade e do gênero.

A questão política da infância é sua tutela pelo mundo adulto. Schérer é um dos pensadores que afirmam ser a infância uma invenção dos adultos, que visa a proteger a criança em suas etapas de desenvolvimento, conformando-as, através da educação, para sua integração ao mundo adulto, garantindo a manutenção de certa estrutura de sociedade. Quando observamos a infância, o que vemos é uma imagem de criança que o mundo adulto impõe como modelo (Gallo; Limongelli, 2020, p. 11-12).

## **Pensando os efeitos da *comunidade de prática***

Pensar em masculinidades e feminidades, a partir da possibilidade de travessias de fronteiras daquilo que acontece nas *comunidades de prática*, não parece ser algo sem importância. “Comunidades de prática” refere-se a um conceito desenvolvido pela pesquisadora Carrie Paechter, apresentado em seu livro *Meninos e meninas aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Nele são apresentados os meandros da arquitetura que estrutura as relações entre meninos e meninas, relações a partir das quais se dão “[...] a construção e a performance da masculinidade e da feminidade” (Paechter, 2009, p. 32).

Percebe-se em sua escrita as minúcias que articulam o poder-conhecimento da rede de controle e subjetivação dos corpos. Paechter (2009, p. 123) entende que a

[...] comprovação dos modos como o corpo, em geral, e a sexualidade, em particular, são apagados da educação está na invisibilidade dos alunos gays, lésbicos ou bissexuais, em razão de serem vistos como uma ameaça às comunidades dominantes de prática de masculinidade e de feminidade.

A maneira pela qual se constrói essa invisibilidade são as práticas em comunidade baseadas em regras de controle, sendo “[...] uma das regras sobre os corpos dos alunos (e dos professores) na escola é a de que eles devem encenar a heteronormatividade” (Paetcher, 2009, p. 126). Ou seja, eles “[...] devem se comportar de modo a assegurar sua identificação como heterossexual, em lugar de se apresentar como o Outro, como corpos sexualmente transgressores” (Paetcher, 2009, p. 126-127).

Independentemente de que alguns meninos e algumas meninas consigam, em alguma medida, experimentar um modo de existir para além da lógica de pertencimento à *performance* de masculinidade e feminidade imposta, principalmente no contexto e cotidiano das escolas, essas regras são as que possibilitam a partir do controle que se institua um “governo da infância”.

Na sociedade ocidental moderna, a infância tem vivido sob o signo da menoridade. A sociedade não pode permitir que crianças e jovens escapem ao controle, sob pena de ruírem as estruturas vigentes há séculos. Um governo da infância é absolutamente necessário. A infância que escapa ao controle é caracterizada como uma doença, cuja cura social precisa ser buscada (Gallo; Limongelli, 2020, p. 15-16).

Ao que parece, será preciso se afastar das armadilhas e dos dispositivos de controle dos afetos, propiciadas pelas imagens de pensamento produzidas pelos dispositivos de governamentalidade do estado moderno. Atualmente, uma saída interessante passa pelo enfrentamento às políticas de morte aos corpos que não importam, enfrentamento que permitiu emergir um modo de compreender as crianças e suas infâncias. A pesquisadora Anete

Abramowicz (2018), cujo texto tenciona aquilo que Michel Foucault (1979) e Ariès (1978), mostram-nos que não podemos nos iludir quanto às condições de garantia do direito à existência das crianças inseridas em contextos desiguais.

[...] o direito das crianças não é para todas! A própria emergência da criança na atmosfera científica ocidental despontou com uma cor, com uma estética, com uma religião, com atributos “naturais” como o brincar [...]. Esta ideia de criança que emergiu condiciona e constrói uma imagem de pensamento e foi fruto de disputas de muitas forças: epistemológicas, teológicas, pedagógicas, filosóficas. E, quando tal forma de criança emerge, há uma construção que se faz hegemônica [...] (Abramowicz, 2020, p. 7).

Essa é uma imagem de pensamento que possibilita compreender não só a parte significativa da desigualdade existente entre as crianças, mas também suas formas de vida precárias. Impondo uma emergência quanto a criação de uma ética e de políticas nas quais os direitos das crianças não sejam tratados de forma abstrata. Esse pode ser um modo importante de escapar da forma hegemônica de controle e vigilância daqueles que não importam, seja pelos efeitos da cultura identitária do gênero, da sexualidade, da etnia, da raça e até da religiosidade.

Mesmo que as tecnologias de poder-saber tenham efeitos de controle e vigilância dos corpos, principalmente quando esses não correspondem à norma, o que precisamos estabelecer é uma prática educativa que transgrida essa lógica, uma prática que mobilize os afetos de alegria e os desejos próprios das culturas infantis, isso é algo que a recusa da lógica adultocêntrica nas práticas educativas das infâncias nos possibilita aprender um devir criança que cria a partir da imaginação outros nascimentos existenciais.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, São Carlos, v. 8, n. 2 p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e as balas perdidas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01- 14, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1978.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Silvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2024.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 163-171.

KUNIICHI, Uno. **A gênese de um corpo desconhecido**. São Paulo: Edições n-1, 2014.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio-ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.



Foto: Janaína Raquel Cogo – EMEI Olhar de Criança – Santa Rosa – RS



Foto: Jaqueline Michael Kruger – EMEI  
Professora Marlene Leonhardt – Três Passos – RS

# Práticas pedagógicas na educação infantil: reflexões sobre crianças, infâncias e descolonização

Janaína Raquel Cogo  
Jaqueline Bussler Michael Krüger

## Introdução

Assim como se transformam o tempo e a sociedade, também as concepções sobre criança e infância se alteram. Em uma sociedade neoliberal e adultocêntrica, a tendência é enxergar a criança como um sujeito a ser disciplinado em busca de um padrão ideal de criança e infância que visa torná-la alguém no futuro, não reconhecendo a potência da infância. Em contrapartida a essas concepções, buscou-se refletir sobre as práticas educativas emancipatórias, sobretudo, considerando a pluralidade de maneiras de viver as infâncias, compreendendo a criança como um sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens. Descolonizar o pensamento e superar o adultocentrismo são caminhos que levam a uma educação comprometida com a emancipação das crianças.

Este artigo foi escrito a partir de reflexões tecidas no seminário “Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas Educativas”, do PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria. Discute-se sobre as concepções de infância e suas relações com as práticas pedagógicas, refletindo-se, também, sobre a descolonização das práticas pedagógicas na educação infantil. O estudo é uma pesquisa bibliográfica, tendo como embasamento teórico autores, como: Infantino (2022), Santiago (2022), Tomás (2014), Ferreira e Tomás (2021), Barreiro e Faria (2016), Santiago e Faria (2016).

Inspiradas pela fala e textos dos professores convidados para o seminário “Educação Infantil: Pesquisa, Políticas Públicas e Práticas Educativas”, ministrado pelas professoras Sueli

Salva, Simone Freitas da Silva Gallina e Débora Teixeira de Mello, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, escrevemos este artigo com o objetivo de refletirmos e lançarmos luz à pesquisa com as crianças, o processo de descolonização e o lugar da criança.

O texto foi organizado em três seções que contemplam as temáticas sobre as infâncias e descolonização do pensamento adultocêntrico e das práticas pedagógicas. Inicialmente, são tratadas as concepções de crianças e suas infâncias, a partir de um olhar descolonizador. Na sequência, parte-se para uma análise das práticas pedagógicas e suas relações com as concepções de infância. Ao final, aborda-se sobre a educação infantil e descolonização: ensejando uma educação emancipatória às infâncias.

## **A criança e suas infâncias: por um olhar descolonizador**

As concepções sobre criança e infância se alteram no tempo e nas sociedades e estas possuem relações com políticas educacionais direcionadas à infância e com as práticas educativas nas escolas de educação infantil. Conforme Tomás (2014, p. 130): “[...] as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças exprimem visões de mundo e que essas visões se materializam e influenciam as práticas educativas e sócio-pedagógicas”.

A criança é um sujeito de direitos, porém, muitas vezes, é vista como alguém a ser disciplinado, normatizado, em uma sociedade adultocêntrica e neoliberal. Para o neoliberalismo, há um estereótipo de criança e infância ideal e as crianças que não se “encaixam” nesse modelo precisam ser reguladas para que possam servir aos interesses neoliberais. Os investimentos na educação da infância e na criança, muitas vezes, não estão voltados para os direitos das crianças, mas, sim, para a preparação para o futuro, objetivando a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ferreira e Tomás (2021, p. 1451), sobre esses aspectos, discorrem que:

Essa matriz faz-se ainda acompanhar de um conjunto de ideias-metáforas da racionalidade econômica e burocrática que reabilitam o investimento educativo na infância e na EI apostando na sua capitalização mediante uma eficiente modelação das

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

crianças pequenas, e sua comprovada preparação, e nas qualificações úteis para uma inserção futura no mercado de trabalho.

Para a lógica neoliberal, as diversidades entre as crianças e as suas infâncias não são respeitadas, não se reconhece a pluralidade de maneiras de viver as infâncias e as reais necessidades das crianças, pois o que se objetiva é um padrão de criança universal. Nesse sentido, de acordo com Tomás (2014), até os direitos das crianças são construídos e impostos através da globalização, pelos organismos internacionais, visando os interesses do mercado econômico.

Com efeito, assistimos à transformação de princípios com valor absoluto e civilizacional e de normas jurídicas, como o caso dos direitos da criança, pela lógica de mercado, o que pressupõe um conjunto de negociações, compromissos, administração de recursos econômico-financeiros e opções políticas e orçamentais nem sempre coincidentes e nem sempre prioritários para as crianças. Pode-se mesmo afirmar que a maioria dos discursos sobre a infância configura-se numa peça decorativa, distante das realidades e quotidianos das crianças e de suas famílias (Tomás, 2014, p. 133).

A aceleração dos processos de alfabetização das crianças, a alunização precoce, as práticas de ensino-aprendizagem baseadas em resultados, na educação infantil, servem ao modelo neoliberal de educação. Por outro lado, práticas emancipatórias que respeitem os direitos, vozes e reivindicações das crianças e os estudos da infância são movimentos que vão à contramão dessa lógica.

Para a efetivação de práticas emancipatórias, que respeitem os direitos das crianças, é necessário compreender a criança como um ator social, reconhecendo a pluralidade de crianças e infâncias existentes. Para, assim, possibilitar que possam se manifestar, livremente, buscando não engessar as crianças a maneiras únicas de ser criança e aprender.

As crianças produzem cultura na medida em que se relacionam com seus pares e com os adultos, seja no cotidiano da escola da infância ou fora dela. O adulto, por sua vez, tomado pelo poder adultocêntrico, naturalizado em nossa sociedade, acaba, em determinadas situações, invisibilizando a criança, ainda que sem a intenção, quando, por exemplo, olha para elas apenas

como “[...] ‘consumidoras’ do universo adulto” (Santiago; Faria, 2016, p. 74); como alguém que não é, mas virá a ser.

Ana Lúcia Goulart de Faria, através de suas contribuições teóricas, convida-nos a descolonizar o pensamento, a desraizar os pensamentos eurocêntricos, heteronormativos e machistas. E, em relação à educação das crianças, precisamos descolonizar os pensamentos adultocêntricos, os quais fizeram parte de nossa formação cultural, social e escolar, sendo que temos arraigadas na tradição educacional muitas das raízes eurocêntricas que colonizaram o nosso país e, enquanto educadores, sem a reflexão crítica, acabamos reproduzindo tais preceitos em nossas práticas educativas.

Dessa maneira, precisamos problematizar alguns dos conhecimentos com os quais fomos educados, questionando a supremacia dos conhecimentos europeus e a centralidade na perspectiva do adulto, buscando referenciais teóricos que possam contribuir com a revisão de nossos conhecimentos. Para que possamos, assim, descolonizar nossos pensamentos e nossas práticas enquanto educadores, construindo contextos que favoreçam o respeito às diferenças, e desenvolver a criticidade sobre as desigualdades sociais. Barreiro e Faria (2016, p. 259) refletem sobre a necessidade de descolonizar o pensamento para que as crianças também aprendam a resistir frente às desigualdades:

Assim temos o que é mais difícil na docência com crianças que é refinar o nosso olhar e descolonizar os nossos pensamentos para que elas também percebam as sutilezas das diferenças, sabendo a origem das desigualdades para poder resistir e combatê-las.

No processo de descolonização, é necessário buscar, também, uma educação emancipatória às crianças, considerando-as como atores sociais que podem produzir rupturas em pensamentos colonialistas, racistas, heteronormativos, neoliberais e desiguais, social e culturalmente. Torna-se necessário, para esse processo, descolonizar as nossas concepções sobre a infância, percebendo a infância em suas potencialidades, nas múltiplas linguagens da infância e consideração às suas próprias culturas.

Considerando as maneiras próprias de interação das crianças com o mundo via linguagens, ao invés do adulto dar voz às crianças, Faria sugere “dar ouvidos” (informação verbal), escutando o que elas têm a dizer. Para escutá-las, é necessário que elas ocupem um lugar de protagonistas na escola, no entanto, uma escola que tem como foco a valorização apenas de conteúdos escolares, com a intenção de preparar as crianças para a vida adulta, está fadada a silenciar as vozes infantis. De acordo com Santiago e Faria (2016, p. 75):

É importante destacar que essa posição, que tem como foco a valorização somente dos conteúdos escolares, recupera e fortalece a ideia de escola reprodutora, colonizadora, construtora da desigualdade e, dessa maneira, privilegia esse tipo de cultura escolar, ou seja, o ambiente, destinado ao controle, e ao disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de prepará-las para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de alunas (Nascimento, 2013). Para dar conta dessa regulação, são construídos artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizarem os coletivos infantis, controlam-nos.

Defensora da infância e da educação infantil, Faria lança um olhar, especialmente, às infâncias e às suas multiplicidades de linguagens, em defesa de uma educação infantil emancipatória e descolonizadora. A autora ressalta que, para descolonizar o nosso olhar às crianças, é necessário, primeiramente, descolonizar o pensamento, buscando a superação do adultocentrismo.

A construção de uma pedagogia da educação infantil para creches e pré-escolas não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto (Faria; Finco, 2011, p. 3).

Para um novo olhar à criança e às suas capacidades, precisamos, assim, revisar a concepção de criança, vislumbrando a criança como um ser do presente e não do futuro que, através das interações, produz cultura e conhecimentos. É necessário um olhar singular às subjetividades das crianças e às multiplicidades das infâncias, às suas linguagens e maneiras de interagir e produzir significados sobre o mundo.

## **As práticas pedagógicas e as suas relações com as concepções de infância**

As práticas pedagógicas construídas com as crianças na educação infantil refletem concepções de infância dos professores, das instituições educativas e das políticas públicas. Essas concepções se revelam no cotidiano das instituições de educação infantil, na organização dos espaços e tempos, nas situações de aprendizagens, nos brinquedos e materiais que são dispostos às crianças, no respeito às pluralidades e tempos das crianças.

Agnese Infantino (2022) discorre sobre o papel do adulto na construção das aprendizagens das crianças, enfatizando que o professor não pode deixar de desempenhar o seu papel nas práticas com as crianças e acabar recorrendo a práticas espontaneístas, acreditando que as crianças aprendem de maneira espontânea, através da maturação biológica. Por outro lado, os professores acabam, muitas vezes, utilizando-se de metodologias transmissivas, nas quais apresentam-se como detentores do saber e responsáveis por transmitir seus conhecimentos às crianças. Dessa forma, para Infantino (2022, p. 66):

O adulto não pode eximir-se de assumir o próprio papel no interior dessa intensa dinâmica. Como pode tomar parte disso de modo positivo, sem prevaricar ou impor às crianças conteúdos, estratégias, respostas e soluções de fora e, ao mesmo tempo, sem assistir praticando a não-intervenção, limitando-se a observar [...].

Ao refletir acerca das escritas da autora, podemos entender que há compreensões epistêmicas sobre a construção de conhecimentos na infância e da concepção de criança que se refletem nas práticas educativas, no papel do professor, na mediação dos conhecimentos e nas interações que estabelece enquanto adulto com as crianças, individual e coletivamente. Dependendo das concepções epistemológicas do professor, ele pode acreditar que as crianças aprenderiam de maneira espontânea ou através do amadurecimento, sem ter um papel importante a ser considerado nas aprendizagens delas.

Esconde-se por trás desse modelo de intervenção a pressuposição perigosa e ilusória que a aprendizagem nos primeiros anos de vida seja um progresso principalmente individual, espontâneo e inerente ao crescimento e à maturação das crianças, resultado de uma

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

criação e estruturação das inteligências, segundo um acontecimento natural, em relação ao papel do adulto parecia estranho e totalmente marginal (Infantino, 2022, p. 65).

Dessa maneira, Infantino (2022) discorre, sobre a intervenção do adulto nas aprendizagens das crianças, sobre como, nos processos de pesquisa das crianças, o adulto deve intervir, mas sem antecipar as hipóteses. Observar a riqueza das hipóteses elaboradas pelas crianças, entendendo os processos cognitivos na construção de seus conhecimentos, requer a atenção e a partilha dos adultos nos processos de construção das crianças. Em relação aos contextos de aprendizagem, a autora escreve:

Aprendem sem que os adultos exercitem ações explícitas e formalizadas de ensino. Mas, ao mesmo tempo, para aprender e extrair benefício da participação em contextos da vida, como são os serviços para a infância, é necessário que as crianças encontrem contextos pensados e configurados com inteligência educativa, nos quais possam ser ativamente envolvidos em relações significativas com adultos disponíveis e interlocutores ativos, participando das suas pesquisas (Infantino, 2022, p. 82).

Nesse sentido, podemos entender que o papel dos adultos na educação infantil não é de planejar atividades formais para a aprendizagem das crianças, mas de organizar contextos enriquecidos nos quais elas possam intervir ativamente, de forma elaborada, em propostas significativas, e os adultos estejam disponíveis e colaborativos aos processos das próprias crianças. Esse modo de organização educativa favorece as interações e o desenvolvimento das crianças, compreendido de maneira interligada.

Infantino (2022) defende, ainda, a compreensão de desenvolvimento que deve ser considerada em termos holísticos, compreendendo a criança de forma inteira. Para tanto, as crianças devem ter acesso a contextos enriquecidos e planejados, nos quais possam se desenvolver integralmente, em sua cognitividade, sociabilidade, afetividade, entre outras esferas. Nesse sentido, a autora sinaliza:

Interpretar em termos holísticos o desenvolvimento das crianças significa, em primeiro lugar, assumir uma representação e uma imagem de criança inteira: o seu mundo não é

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

dividido em cognitivo, afetivo, cultural e social, mas essas dimensões estão profundamente interligadas em um sistema unitário (Infantino, 2022, p. 82).

Essa concepção de criança se associa a uma concepção de conhecimento construtivista, em que as aprendizagens são construídas em um processo interativo vivenciado pelas crianças de maneira singular e ao mesmo tempo interativo. Pressupõe-se, também, uma compreensão de unitariedade do saber, no qual não há conhecimentos mais importantes que outros e o professor compartilha os processos de aprendizagens vivenciados pelas crianças, atento aos processos ativos delas, às suas interações, às suas construções cognitivas.

O debate em torno do papel do professor nas aprendizagens das crianças na educação infantil é amplo e denso e precisa ser focado na discussão de professores e professoras, levando em consideração que as crianças de hoje têm vivências muito diferentes das crianças de outras épocas, como Infantino destaca em sua fala: “*As pedagogias que conhecemos até então, não são mais suficientes para atender as questões contemporâneas*” (informação verbal), ao se referir às diversas camadas que as crianças estão vivenciando hoje: o mundo real/concreto e o virtual.

Desse modo, a autora nos convoca a pensar através de várias interrogações que ela mesma vai tecendo conforme elabora o seu pensamento:

*Como podemos fazer para estar em sintonia com as experiências das crianças nesses mundos real, simbólico e virtual? O que oferecer a essas crianças como experiência educativa? Como oferecer? Como tornar a convivência coletiva das crianças, no contexto da Educação Infantil, como um tesouro potente, já que elas estão cada vez mais individuais? Como fazer para ajudar as crianças a se manterem ativas com o seu pensamento e o seu corpo? Como o virtual vai se conectar com esse corpo, com a plasticidade? E por fim: Como vamos fazer para evitar que as crianças não se percam nesses diferentes níveis? (informação verbal).*

Na continuação, Infantino ressalta que não se trata de oferecer uma educação digital, mas permitir à criança experimentar a conexão com esse mundo, não do ponto de vista da técnica, mas do pertencimento a esses níveis (informação verbal). Nesse sentido, trata-se de uma experiência mediada pelo corpo e pelo pensamento, pois é capaz de colocar a criança em

contato com outras dimensões da sociedade. Enfim, consideramos importante uma educação que permita à criança estar participativa de corpo e em pensamento, ou seja, ativa aos detalhes e às sutilezas do cotidiano.

Desse modo, os tempos são tão importantes de forma que o tempo que serve para determinada experiência não serve para outra. Faz-se necessário colocar em diálogo os vários tempos: da criança, do adulto, da escola, conectando-os, a fim de atender as necessidades de todos.

Manuela Ferreira e Catarina Tomás nos dizem que “[...] os processos de aprendizagem das crianças não cessam quando as crianças terminam as atividades dirigidas ou guiadas pela/o adulta/o” (Ferreira; Tomás, 2020, p. 10). Ao tomar por base o texto “A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014 – 2019)”, podemos observar, a partir dos resultados produzidos na pesquisa apresentada nesse artigo, que o brincar na escola da infância está mais relacionado a um brincar útil, com objetivos predeterminados pelo educador, do que a um brincar interessado nas relações entre as crianças.

O conceito de criança, infância e educação infantil e a relação que se estabelece entre o que se pensa e o que se faz dizem muito sobre que tipo de profissionais somos. É comum, por exemplo, tratarmos a ludicidade (brincar/aprender) como o carro chefe na creche. A afirmação de que as atividades lúdicas estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças se encontra com facilidade nos pareceres descritivos das professoras. A pesquisa de Tomás também constatou, nos relatórios de fim de curso, de Prática de Ensino Supervisionada, realizados em instituições de Ensino Superior de Portugal, que “[...] as futuras educadoras entenderam o brincar privilegiando a relação educador/a e criança(s) e o brincar como um modo de ensinar e/ou em prol do desenvolvimento cognitivo infantil” (Ferreira; Tomás, 2020, p. 01).

Assim como nas escolas de Portugal, nas escolas brasileiras se observa o brincar numa lógica escolarizante, especialmente para as crianças maiores que se aproximam dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se a Educação Infantil tivesse que, a todo custo, preparar

as crianças para o Ensino Fundamental. Brinca-se para aprender as letras, o alfabeto, os números, as cores, as formas geométricas, os nomes etc., mas quando se escuta as crianças para entender do que elas estão brincando? “[...] As crianças brincam para continuarem a brincar” (Ferreira; Tomás, 2020, p. 6) e, assim, na relação umas com as outras, vivenciando as experiências com significado, elas estão a aprender conhecimentos que ultrapassam a lógica dos conteúdos predefinidos.

No entanto, há de se considerar a pluralidade de infâncias e crianças na creche. Tomás (2017, p. 16) afirma que:

A heterogeneidade das crianças e das suas famílias - idade, classe social, género, etc. - implica necessariamente uma diversidade de práticas pedagógicas. Este pressuposto implica renunciar a um conjunto de argumentos, aqui apresentados de forma muito breve e simplista: a creche entendida numa visão restrita como um lugar de guarda; as crianças pequenas entendidas como objetos de intervenção e/ou como alunas precoces; a creche como um espaço onde se somam atividades a realizar de modo a potenciar “a encarnação do seu futuro” (Burnam, 2009, p. 271); a ideia de infância universal desconsiderando a diversidade social e cultural.

Ainda que as crianças pequenas não falem com palavras, é necessário, mais uma vez, “dar ouvidos” a elas, como diz Ana Lucia Goulart Faria. É necessário esse movimento de olhar para elas, de entender quem são, de onde vêm e como podemos tornar o espaço da escola um lugar acolhedor das diferenças. Quais os brinquedos que ocupam os espaços? Quais histórias escolhemos para contar? Quem são os protagonistas? Como são as princesas? Como são as bruxas? O que dizem as paredes da escola? Elas refletem as culturas infantis ou reforçam estereótipos?

A partir desses questionamentos, apresentamos, na próxima seção do texto, reflexões acerca da descolonização nas práticas pedagógicas na educação infantil, em busca de uma educação emancipatória, não no intuito de responder a esses questionamentos, mas provocando novas reflexões. Reflexões que instiguem para que as crianças tenham a oportunidade de conviver e brincar na educação infantil, tendo considerados seus direitos e a

sua centralidade em relação às práticas pedagógicas. Para, assim, romper com as interferências que têm o objetivo de colonizar as infâncias, as quais possuem como intuito que as crianças possam servir ao modelo neoliberal e aos seus ordenamentos classistas, racistas, machistas e demais estereótipos presentes na sociedade.

## **Educação infantil e descolonização: ensejando uma educação emancipatória às infâncias**

As diferenças pessoais são constituintes dos seres humanos, no entanto, existem, em diferentes culturas, determinantes sociais que hierarquizam as pessoas de acordo com a raça, sexo, gênero, idade, entre outros. Em nosso país, que possuiu em sua formação social a escravidão e uma cultura de privilégios aos europeus, brancos e adultos, o racismo e o preconceito de gênero ainda são problemas estruturais da sociedade. Esses problemas estruturais precisam ser problematizados nas relações estabelecidas, desde a educação infantil, para que as crianças cresçam se expressando livremente, sem a presença de padrões regulatórios heteronormativos, classistas e machistas.

Os padrões regulatórios heteronormativos produzem ideários sociais de gênero de como as crianças, desde bem pequenas, devem se vestir e se comportar de acordo com o sexo biológico o qual nascem. Santiago (2022) ressalta que as diferenças, tanto de gênero como de raça, são socialmente produzidas a fim de buscar a estruturação da dinâmica capitalista. Para tanto, a produção de distinção entre raças é de igual forma produzida, em busca de garantia de privilégios para alguns e desumanização para outros. Conforme Santiago (2022, p. 10):

[...] é importante ressaltar que as questões relativas ao racismo e à raça são resíduos arcaicos e anacrônicos de uma narração colonial a respeito da história pautada numa lógica eurocentrada de expropriação e opressão de determinados grupos, com base na desumanização do outro.

O processo colonizador da sociedade busca formar sujeitos em um padrão heteronormativo, obedientes e submissos às imposições. Começar um movimento na

contramão dos ideais capitalistas, adultocêntricos, pode se iniciar no respeito à livre expressão das crianças, no respeito às suas manifestações, aos seus corpos, às suas linguagens.

As crianças, através do brincar e das suas diversas linguagens, não apenas reproduzem suas percepções sobre o mundo, mas produzem sentidos e culturas infantis, com seus próprios entendimentos, nos quais experimentam diversos papéis e superam determinações sociais e culturais que buscam normatizar os corpos infantis. Como ressaltado por Santiago (2022, p. 219), “[...] as crianças, quando brincam com os brinquedos ou de faz de conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e das determinações de gênero”.

É preciso muito conhecimento e resistência para que os educadores da infância tenham o discernimento e considerem ações que valorizam o potencial da infância, sem reduzir as possibilidades oferecidas às crianças, potencializando uma educação que respeite e considere as diferenças, sem classificar e impor padrões nas relações estabelecidas na educação infantil. Conforme enfatizado por Santiago (2022, p. 227):

A construção de uma sociedade equânime depende de fatores múltiplos, mas insistimos que a superação da desigualdade de gênero passa também pela educação, desde a primeiríssima infância, em espaços coletivos na esfera pública, a partir da convivência com as diferenças, processo que exige reflexão constante das docentes e da comunidade que compõe a unidade da Educação Infantil.

Ensejar uma sociedade mais igualitária entre as raças e gêneros, respeitando a singularidade das crianças, precisa passar pelos processos educacionais. Desde bem pequenas, as crianças buscam entender o mundo através das relações estabelecidas com outras crianças e adultos, compreendendo qual o seu lugar no mundo, construindo sua identidade e percepções sobre as relações sociais. Dessa maneira, os educadores da infância precisam entender as estruturas e os projetos sociais existentes na sociedade, reconhecendo os moldes coloniais que ainda estão presentes nela e que atingem a educação, pois, como afirmam, Faria *et al.* (2013, p. 36):

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

O fazer pedagógico está estritamente ligado ao projeto político de nação e sociedade. E quando uma parcela dessa sociedade defende uma educação infantil escolarizada parece legitimar uma postura política que tenta construir ou (re)construir determinados tipos de indivíduo.

Para que a educação infantil possa respeitar a diversidade das crianças e de suas famílias, valorizando as diferenças culturais, de gênero e raça presentes na sociedade, as temáticas das diferenças e da diversidade não devem ser trabalhadas em momentos estanques do ano. Mas, sim, devem ser problematizadas constantemente nas relações educativas estabelecidas na educação infantil, incluindo a escolha dos livros oferecidos às crianças, a organização dos espaços da sala, à possibilidade das crianças brincarem e explorarem livremente os espaços, estabelecendo relações educativas que respeitem a diversidade e promovam formas de romper com os padrões regulatórios colonizadores presentes na sociedade capitalista.

Como exemplo de desigualdade criada pelo sistema capitalista, que trata alguns corpos com inferioridade, principalmente os negros, relatamos um episódio observado na turma de berçário. Nesse contexto, inspiradas no texto e na pesquisa de Flávio Santiago “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento Interseccional, trouxemos algumas reflexões acerca do cotidiano de uma professora de bebês e crianças pequenas, de uma Escola Municipal de Educação Infantil, de um município no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Primeiramente, considera-se importante contextualizar o lugar sobre o qual se fala. A escola em questão se localiza na periferia da cidade e atende, em sua maioria, crianças dessa comunidade, embora receba crianças advindas de outros bairros também, totalizando 64 crianças. A turma é composta por 17 bebês e crianças pequenas de 4 meses a 2 anos e meio, aproximadamente, classificados como berçário I e II. É uma turma mista, na qual convivem crianças de diferentes idades. Os pais e responsáveis das crianças dessa turma são trabalhadores do comércio, de indústrias (tais como a JBS), autônomos, empregadas domésticas e alguns estão desempregados.

Junto à professora, atuam na referida turma duas monitoras que auxiliam e participam no desempenho da docência com as crianças. As professoras da turma são brancas. Entre os

meninos e meninas, há crianças brancas, pretas e pardas. Nesse momento, não há como quantificar e classificar com precisão esse dado, pois nem todos os pais responderam essa pergunta na ficha de matrícula da criança. Observamos que, das fichas preenchidas, algumas famílias declararam as cores branca ou parda para crianças com cor de pele negra clara, numa tentativa, talvez, de proteger seu/sua filho/a do racismo ainda presente na comunidade e da supremacia dos corpos brancos, como afirmado por Santiago:

Muitas vezes quando os/as responsáveis pelas crianças declaram uma criança de pele negra clara como branca ou parda não somente reproduzem a lógica da colonialidade pautada na branquitude, mas também, em certa medida, procuram proteger o menino pequenininho ou a menina pequenininha das mazelas do racismo (NOGUEIRA, 1995; TRINIDAD, 2011 *apud* Santiago, 2020, p. 08).

Diante disso, destaca-se, para essa reflexão, a preocupação dos autores em enxergar as crianças enquanto sujeitos sociais, advindos de um contexto social que difere as pessoas por questões raciais, de gênero e de idade. Desse modo, Santiago e Faria (2018) concordam que a infância deve ser pensada de maneira interseccionada.

Torna-se fundamental conceituá-la de modo interseccionado, para compreendermos a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de sociedade e de sujeito e sem dúvida excluem a/o cidadão de pouca idade (cf. Benjamin, 1984). Cabe urgente falar em interseccionalidade entre raça/etnia, classes sociais, gênero e idade (Santiago; Faria, 2018, p. 261).

A partir dessas considerações, relatamos um episódio que foi observado na referida turma de berçário. Não havia bonecas pretas na sala, apenas brancas, fato que chamou atenção da professora, que procurou junto à direção da escola verificar a compra de bonecas pretas, já que estava sendo organizada uma lista de brinquedos novos para aquisição. Nesse espaço de tempo, à espera das bonecas, foi encontrado na escola um “baldão” de brinquedos guardados, ainda em virtude da pandemia de Covid-19. Dentro desse balde encontrado, estavam várias bonecas pretas, entre outras. As bonecas brancas e pretas retornaram para a sala e as crianças puderam

brincar com elas. Um menino negro da turma, ao escolher os brinquedos para brincar, parece admirar uma boneca preta, a cena chama a atenção da professora.

Refletindo sobre esse episódio, vemos a importância de pensarmos em ambientes acolhedores e brinquedos que possam representar a todos, considerando a pluralidade de infâncias que existem em uma mesma turma, por exemplo. Nesse caso, num primeiro momento, só havia bonecas brancas, de olhos azuis e cabelos loiros lisos, nessa sala. Questiona-se, assim: que padrão de sociedade estava sendo privilegiado ali? Como os meninos e as meninas negras poderiam se sentir representados e acolhidos, já que os brinquedos não os representavam? Essas são questões a serem pensadas, diariamente, na composição dos espaços da escola.

Enquanto isso, na compra dos brinquedos novos, deparou-se com outro empecilho: o de encontrar as bonecas pretas, já que a loja que forneceu os brinquedos não as tinha à disposição, somente sob encomenda. Flávio Santiago (2015), no artigo “Gritos sem palavras: resistência das crianças pequenininhas negras frente ao racismo”, inspirado em Fanon (2008) e Gomes (2008), convida-nos a pensar:

Os negros dentro desse processo são “forçados a rejeitar os seus corpos”, construindo um referencial sobre o que é belo a partir de um referencial eurocêntrico de beleza – o colonialismo que os toma e limita o seu existir enquanto o outro, desnudando a sua humanidade e fundindo a ideia de inferioridade corporal e cultural, marcando a sua subjetividade com um racismo constante (Fanon, 2008; Gomes, 2008 *apud* Santiago, 2015, p. 136).

Para a superação de práticas educativas para a infância que possam estar alinhadas com ideais racistas, heteronormativos, machistas e classistas, é necessário o reconhecimento dos professores de como estes podem se apresentar, tantas vezes normalizados nas escolas de educação infantil. E, assim, refletir, constantemente, na escolha de brinquedos, materiais e livros, buscando a resistência às normatizações neoliberais as quais se apresentam de diversas formas nas escolas de educação infantil.

## **Considerações finais**

A infância é potência, é possibilidade. Reconhecer a potência da infância é reconhecer, também, a potência da escola de educação infantil e entender o papel dos professores e das professoras como mediadores/as nos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Não deixando de exercer o seu papel como adultos, mas, também, não impondo os seus conhecimentos às crianças. Nesse sentido, discute-se no artigo sobre as concepções de infância e suas relações com as práticas educativas, refletindo em como podemos avançar na descolonização destas, buscando práticas emancipatórias às crianças.

Através das reflexões de Tomás (2014), apresenta-se reflexões sobre como os interesses neoliberais se projetam até nos direitos das crianças. E estes se apresentam na definição de políticas públicas para a Educação Infantil, com a busca da padronização das crianças a um padrão de sujeito. Os professores, muitas vezes, acabam reproduzindo práticas voltadas aos interesses do mercado liberal, sem ter o conhecimento de como estes aparecem nas instituições de educação infantil.

O mercado capitalista neoliberal se apresenta de diversas formas, com o uso, por exemplo, de livros didáticos na educação infantil e na busca de aceleração nos processos de aprendizagens das crianças, com foco nos resultados, desrespeitando o direito de as crianças vivenciarem as suas infâncias. Contudo, não se pretende criticar os professores e professoras, mas, sim, tecer reflexões críticas para que possam reconhecer as potencialidades da infância como um momento único na vida, de brincadeiras, interações e aprendizagens. Também, para que se tenha o discernimento e o conhecimento sobre como o mercado neoliberal pode se aproximar das escolas de educação infantil, buscando impor seus objetivos de maneira subjetiva.

Vivemos em um país colonizado por europeus e que carrega, socialmente, muitas marcas do processo colonizador a que foi submetido em diferentes esferas, como na desigualdade social e no racismo. Essas marcas estão, de muitas formas, arraigadas na escola. Assim, é preciso

munir os professores de conhecimento para que possam descolonizar os seus pensamentos, a sua concepção de infância e, a partir disso, construir práticas emancipatórias com as crianças.

Infantino (2022) discorre sobre a importância do adulto no desenvolvimento das crianças na educação infantil, com a organização de contextos de pesquisa enriquecidos, nos quais o adulto observe e proponha possibilidades para as crianças, sem antecipar hipóteses e sem impor os seus conhecimentos, auxiliando nos processos de pesquisa e construção de conhecimentos vivenciados pelas crianças. Essa forma de compreender o papel do adulto parte de uma concepção de criança inteira, que se desenvolve, ativamente, através das interações que estabelece em todos os contextos que vivencia e a todo tempo.

Através das reflexões de Faria e colaboradores, trazidas no texto, podemos pensar em possibilidades de evidenciar a riqueza das culturas infantis, com olhar e escuta atentos às crianças e seus interesses e necessidades, refletindo, assim, como os materiais e as relações com as crianças rompem ou reforçam estereótipos. Santiago (2020) instiga para reflexões sobre as relações de gênero e étnico-raciais e sobre o respeito às diversidades na educação infantil.

A partir das reflexões tecidas pelos autores, que serviram de referência teórica ao seminário e a este artigo, instigaram-se novas reflexões as quais, enquanto professoras e pesquisadoras, temos o compromisso de utilizá-las, tanto para ressignificar as nossas práticas com as crianças como para compartilhá-las com pares e inseri-las em nossas pesquisas.

## Referências

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Descolonizando nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizadora para a educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação infantil**. UFSM, Centro de Educação, UEIIA. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 253-265.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* Por uma educação infantil emancipatória: Infâncias, adultos e adultas descolonizadas/os. **Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 138, p. 35-39, 2013.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 01-15.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/54739/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. Neoliberalismo, Educação de Infância e o mito de Procusto: Políticas e práticas em Portugal. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1449-1473, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79719>. Acesso em: 16. out. 2022.

INFANTINO, Agnese. **Pedagogias da infância**: a Educação Infantil e os desafios para o professor no atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Palestra no Seminário “Educação Infantil: pesquisa, políticas públicas e práticas educativas” on-line, UFSM, outubro de 2022.

SANTIAGO, Flavio. Gritos sem palavras: resistência das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkcw7J8748FVVbt/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220090, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTIAGO, Flavio. Relações de gênero e diferença na educação infantil. In: INFANTINO, Agnese (Orgs.). **As crianças também aprendem**: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 205-235.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para Além do Adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 246-272.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, v. 10, n. 32, p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 17. out. 2022.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

TOMÁS, Catarina. Para Além de Uma Visão Dominante Sobre as Crianças Pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**. v.4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279>. Acesso em: 30 out. 2022.



Foto: Deise Pinheiro – EMEF Espírito Santo, Horizontina – RS

# Interfaces entre infância, brincar e tecnologias digitais

Cristiane Inês Bremm  
Ilse Abegg

## Introdução

As maneiras como as crianças se relacionam, experienciam e conhecem o mundo são viabilizadas pelo brincar. As práticas culturais, os valores, os costumes, os artefatos são criados para serem apropriados pelas crianças por meio de interações e relações que estabelecem com os outros, os objetos e as culturas. Estas experiências não se limitam à reprodução, também são recriadas, incluindo novos elementos, pois o brincar permite a liberdade e autonomia para explorar, imaginar, expressar, compartilhar e produzir cultura.

A criança está situada em um contexto social e histórico que configura suas relações, interações, formas e maneiras de brincar, de imaginar, de criar, de se relacionar (Brougère, 1998), que se modificam ao longo do tempo. O cenário contemporâneo, de constantes mudanças, insere continuamente artefatos e práticas, como as tecnologias digitais, que trazem novos elementos para o brincar das crianças neste mundo que transpassa o analógico e o digital. As crianças vivem o cotidiano permeado com computadores, tablets, smartphones, videogames, inteligência artificial, e tudo isso é materializado, também, em brinquedos para elas integrarem em suas brincadeiras.

A cultura digital está configurando novas práticas, redefinindo as formas de socialização, de relação com os outros e o meio, de participação no mundo e de aprendizagem. O fato é que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano de muitas crianças, desde o nascimento. Claro que esse cenário é desigual e evidencia uma divisão digital, apesar das pesquisas destacarem um aumento na conectividade nos domicílios das famílias brasileiras em todas as classes, inclusive nas áreas rurais. Este acesso ocorre principalmente em dispositivos

como o celular, a televisão e o computador. De acordo com a pesquisa, 82% dos domicílios urbanos brasileiros e 71% dos domicílios rurais possuem acesso à internet, sendo que a região Sul e as classes A e B são as mais conectadas (Tic Domicílios, 2021).

Um percentual de 82% da população a partir de 10 anos são os maiores usuários de internet no Brasil. Crianças de 10 a 12 anos, estudantes de escola pública, principalmente meninos, são as que mais tempo passam em frente às telas. Em média, crianças de 0 a 12 anos têm passado 3 horas e 53 minutos em frente aos seus próprios smartphones ou emprestados sendo que, atualmente, 44% das crianças de 0 a 12 anos possuem seu próprio dispositivo e a principal razão é para entreter a criança, enquanto os pais realizam outras tarefas. O Youtube® é o aplicativo mais acessado, seguido do WhatsApp® e do TikTok®. Entre as famílias que não permitem o uso, a razão se deve ao fato de o considerarem prejudicial ao desenvolvimento da criança (Panorama Mobile Time, 2022).

Estas pesquisas impulsionam um olhar para o contexto familiar das crianças e, também, para o contexto escolar, buscando compreender como elas estabelecem suas relações com as tecnologias e o papel que desenham no seu desenvolvimento para, com isso, planejar formas de mediar a integração destes artefatos na escola da infância. Isso requer investigar como as crianças interagem, exploram, descobrem, experimentam e aprendem com as tecnologias digitais.

Independentemente de a criança possuir ou não acesso à internet e aos dispositivos digitais, ela está imersa na cultura digital presente no cotidiano e nas práticas sociais atualmente, modificando os modos de viver sua infância por meio da brincadeira. Isso significa que o brincar não está separado do mundo e da cultura, pelo contrário, ele é um espaço de apropriação em que a criança apreende o patrimônio da humanidade de diferentes formas e tem a possibilidade de agir no mundo. Ao se apropriar da cultura, ela poderá reelaborá-la (Kishimoto, 2010). Para garantir o direito das crianças de se apropriarem da cultura e ampliar seus conhecimentos é imprescindível que elas possam explorar diversos materiais, objetos e elementos, inclusive os tecnológicos e se expressar por meio de múltiplas linguagens (Brasil, 2017).

O brincar tem sido trazido em diversas pesquisas como uma forma de compreender os modos de viver das crianças. Brincar é a atividade principal da criança (Kishimoto, 2017). Para Vigotski (2018) a brincadeira é uma atividade criadora da criança, por meio da qual ela conhece e reproduz situações da sua realidade e, também, imagina, fantasia e produz novas possibilidades. A apropriação do mundo e da cultura se dá nas ações de suas brincadeiras e é um processo ativo de reinterpretação do mundo que traz inovações e criações. Corsaro (2011) traz uma compreensão que se aproxima com esta, por acreditar que as crianças elaboram seu mundo e cultura na tentativa de construir sentido ao mundo do adulto, não se limitando, portanto, a imitar o seu entorno. Estas relações lúdicas infantis ocorrem em interação com outras pessoas e artefatos, que, na atualidade, incluem as tecnologias digitais, que levam à aquisição de novos conhecimentos.

Como destaca Brougère (2004), a infância é, assim, um tempo de apropriação da cultura por meio de múltiplas fontes e o brinquedo é uma das principais. Ele introduz a criança na sociedade, abre possibilidades de ação e criação e fomenta condutas e comportamentos sociais. O brinquedo é, assim, segundo o autor, um objeto que representa realidades, possui significado e que desencadeia a brincadeira. Ele se transforma social e culturalmente, influenciando a construção da infância que é vivida de acordo com o seu tempo, culturas e condições.

Os objetos que marcam o cotidiano das crianças hoje estão fortemente relacionados com as tecnologias digitais, porém as crianças não brincam apenas com elas. No repertório lúdico delas observam-se brincadeiras tradicionais com bonecas(os), carros, utensílios domésticos, materiais para construção, futebol e também brincadeiras digitais que envolvem clipes musicais, danças do TikTok®, personagens de filmes e desenhos animados, narrativas de jogos e comunicação mediada por aplicativos de smartphones. Essas interações coletivas e culturais constituem as práticas das crianças que produzem suas culturas infantis e lúdicas a partir do contexto em que estão inseridas e dos artefatos que utilizam nas brincadeiras e no faz-de-conta, a fim de buscar significados e entender o mundo. Nessas relações, elas reconhecem as tecnologias como brinquedos e mostram que não apenas internalizam o mundo ao seu redor,

mas reinventam, recriam, descobrem e constroem relações simbólicas e o seu lugar na sociedade contemporânea, inclusive com os objetos digitais (Sarmiento, 2004; Brougère, 2010).

A brincadeira é um espaço privilegiado em que a criança expressa, imagina, explora, conhece, constrói amizades, processos que podem ser potencializados com espaços, materiais e interações diversas que possibilitam a ação da criança, a tomada de decisões, o protagonismo, a imaginação e liberdade de expressão. Por meio dessas relações, as crianças imprimem suas marcas, demonstrando sua capacidade de aprender o mundo e criar modos de viver na sociedade de múltiplas formas. Os artefatos culturais possuem grande papel nessas relações, pelo seu potencial lúdico, assim como os elementos simbólicos da comunidade, da família, da escola e das tecnologias.

As tecnologias digitais desempenham um papel significativo nos modos de brincar e de aprender das crianças contemporâneas, articulado às mudanças sociais e culturais que vivenciamos nos últimos anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, já trazem o destaque para a integração de artefatos tecnológicos nas práticas pedagógicas, que possibilitem experiências lúdicas e interativas da criança com estes recursos (Brasil, 2010). Proporcionar que as crianças tenham experiências com tecnologias é colocada como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que podem contribuir com a qualidade da educação. A BNCC (Brasil, 2017) intensifica esse aspecto ao entender que expressar-se por meio de múltiplas linguagens, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais são competências que devem fazer parte das práticas escolares desde a infância.

Portanto, acreditamos ser essencial estabelecer relações das crianças com as tecnologias, também, na escola, a fim de olhar para os processos de aprendizagem e conhecer as mudanças que a linguagem digital traz para a educação. “Garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades” (Brasil, 2023, art. 3º), englobando aprendizagens relacionadas à participação e às atitudes críticas e éticas é um dos objetivos da Política Nacional de Educação Digital. As crianças têm direito às mídias e à provisão, que significa poderem consumir produtos da cultura digital e ter à disposição uma variedade de materiais sem deixar de lado a proteção dela neste ambiente (Brasil, 2023).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo discutir sobre o brincar das crianças em tempos de tecnologias digitais móveis. A partir de reflexões teóricas e vivências com e das crianças, busca-se olhar para o contexto contemporâneo e as experiências cotidianas que as crianças vivem e trazem para a escola para dialogar com e sobre elas e as relações lúdicas que estabelecem com o mundo mediado pelas tecnologias digitais. Crescer na era digital está transformando as interações, brincadeiras e relações das crianças de hoje e isso está refletindo nas práticas escolares.

As discussões apresentadas neste artigo são parte da pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento, da Universidade Federal de Santa Maria. Os estudos realizados nos permitiram compreender a criança como sujeito ativo, de direitos, protagonista, que se apropria, produz cultura e constrói sua infância, que se situa social e culturalmente e é transformada a partir da realidade. Neste cenário, as crianças constroem seus modos de ser e viver, mostrando-se como sujeitos que possuem saberes e são autores.

Assim, nosso primeiro direcionamento foi no sentido de conhecer as crianças participantes da pesquisa que vivenciam a cultura digital com o intuito de entender seus modos de vida, como se relacionam com as tecnologias digitais e, também, aprender com elas. Para isso, nos pautamos na concepção metodológica de pesquisa-ação e buscamos desenvolver uma investigação com as crianças, professores e famílias. Assumimos um modo de fazer investigação participativo que tem como fonte as experiências educativas e como objetivo transformar as práticas com base na compreensão e reflexão sobre a realidade. Este processo colaborativo deve proporcionar que todos se envolvam na dinâmica de pensar e colaborar, assumindo-se como participantes (Kemmis; McTaggart, 1988).

A pesquisa-ação se desenvolve num espaço escolar, numa Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria. Apesar de a maioria das pesquisas que discutem o brincar e as relações das crianças e tecnologias terem o foco no contexto educacional, sentimos a necessidade de pesquisar mais este espaço, pois, conforme a revisão bibliográfica nos mostrou, a experiência digital geralmente é amplamente discutida na sua forma técnica e funcional, sendo pouco explorada quanto aos aspectos imaginativos e expressivos. As crianças têm direito à cultura, ao

lazer e ao brincar no mundo digital assegurados pelo Comitê dos Direitos da Criança (Fundação das Nações Unidas para a Infância, 2021). Além disso, é preciso fortalecer a presença e a participação das crianças nas pesquisas, pensar as suas manifestações nos diversos espaços que vivem hoje, que inclui o digital, para dar-lhes o direito, também, de serem protagonistas da produção de suas culturas.

Desse modo, a pesquisa está sendo desenvolvida com crianças de pré-escola, professora da turma e famílias e está organizada por meio de ciclos. Este artigo aborda aspectos observados durante o desenvolvimento do primeiro ciclo. A investigação com crianças pequenas requer diferentes formas e instrumentos metodológicos para a produção e coleta dos dados, a fim de observá-las, ouvi-las e entendê-las, respeitando suas diferentes capacidades de expressão, visando garantir sua participação. No primeiro ciclo coletamos informações sobre o espaço privado da família e escolar e foram utilizadas entrevista com a professora, questionário com as famílias para conhecer e realizar um panorama sobre a realidade e roda de conversa com as crianças, na qual conversamos e observamos junto às crianças, por meio da interação com elas, os seus conhecimentos culturais, levando em conta os pontos de vista delas sobre as tecnologias digitais e as práticas que podem ser realizadas com e por meio delas. Nessas rodas de conversa, elas também realizaram interações com tecnologias digitais.

Este ciclo ocorreu entre agosto e setembro de 2022 com 6 encontros presenciais, 2 com as professoras, 2 com as famílias e 2 com as crianças, que duraram cerca de uma hora cada. Os registros foram realizados por meio de diário de campo das falas e narrativas das crianças e observação das interações e brincadeiras que realizavam. A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação de dados (Minayo; Assis; Souza, 2005) que inclui todos os sujeitos envolvidos no processo como participantes e cruza essas múltiplas vozes e pontos de vista. Este processo permite avaliar, interpretar a realidade, produzir significados para as perguntas feitas.

## **Infâncias e usos das tecnologias digitais**

A professora da turma, ao observar as brincadeiras das crianças, percebeu que quatro delas estavam encostadas na parede, lado a lado, com massinha de modelar nas mãos e conversando isoladamente, apesar de estarem em grupo. Curiosa sobre aquela situação, ela se aproximou e perguntou sobre o que estavam brincando e uma delas respondeu: “A gente está no Whats. Vou fazer um pedido”. Outra professora, de outra turma de crianças de quatro anos, relata que constantemente as crianças contam sobre os vídeos, jogos, músicas que assistem em casa e pesquisas que fazem no Google® e, no dia do brinquedo, trazem brinquedos como celulares e videogames para a escola.

Brincando, as crianças mostram aspectos que demonstram o contato e uso das tecnologias digitais no seu cotidiano. De acordo com os questionários, todas as famílias possuem acesso a algum tipo de tecnologia informática, principalmente móvel, como o *smartphone* que possui acesso à internet e, 80% delas, possuem televisão com acesso à internet. Em 53,3% das famílias, as crianças possuem o próprio celular e fazem uso de uma a até mais de quatro horas por dia, utilizando-os principalmente no contra-turno escolar e à noite. Os dados mostram, ainda, que 93,3% das crianças assistem desenhos por meio das tecnologias digitais, 80% assistem vídeos no Youtube® e jogam, 66,6% utilizam as tecnologias informáticas para desenhar e pintar, 53,3% fotografam e filmam com as tecnologias móveis, 40% baixam seus próprios jogos e 26,6% utilizam essas tecnologias para se comunicar. A partir disso, o Youtube® é o aplicativo mais utilizado, totalizando 86,6% das famílias e crianças, seguido da Play Stores utilizada por 66,6%. Isso significa que um grande número de crianças joga e, inclusive, baixa jogos para o celular.

Pode-se observar que estes dados refletem uma realidade situada, porém, dialogam com pesquisas maiores, citadas anteriormente, sobre o uso de tecnologias digitais pelas crianças, apesar do acesso se dar de forma desigual se olharmos para o território brasileiro. As famílias destacam que as crianças acessam jogos de pintar e desenhar, de quebra-cabeça, de memória, de montar, de simulação e construções. As crianças também relataram sobre suas experiências

e o conteúdo que consomem em nossas rodas de conversa: "Eu jogo o jogo da Masha e do Urso"; "Eu assisto vídeos que têm dois personagens um em cima da cabeça do outro".

Como destacam Muller e Fantin (2022, p. 11),

[...] tais dados demonstram que os momentos em frente às telas precisam ser problematizados, sobretudo em relação à qualidade dos conteúdos, pois podem tanto envolver a ampliação de repertórios culturais infantis como incitar o consumo da indústria cultural. Nessa vertente, a criança é percebida mais como consumidora de um nicho de mercado do que como um sujeito com direito à cultura – que, por exemplo, assiste a programas de qualidade adequados às potencialidades de seu desenvolvimento.

As crianças têm direito às tecnologias, o que significa poderem consumir produtos da cultura digital e ter à disposição uma variedade de materiais. Porém, este cenário requer discutir a qualidade destas produções e a proteção das crianças, assim como é preciso encontrar formas de pensar as especificidades da criança, reconhecendo os seus direitos, e possibilidades de apropriação das tecnologias como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Acredita-se que esse processo precisa ser realizado incluindo as vozes das crianças sobre o que elas pensam das tecnologias, como participam deste mundo e como se expressam por meio e com ele.

## **O brincar na contemporaneidade**

Brincar nos remete à infância. Bonecas, carrinhos, amarelinha, super-heróis, vídeos do Youtube®, jogos digitais fazem parte do repertório das crianças hoje e nos convocam a pensar o brincar na contemporaneidade. As crianças estão situadas em contextos sociais e culturais e suas práticas lúdicas envolvem brincadeiras e artefatos analógicos e digitais, que constituem suas experiências, que são interpretadas, apropriadas e recriadas por meio de sua capacidade de imaginar, criar, inventar e produzir cultura.

As tecnologias utilizadas pelas crianças em seu cotidiano, nas mais diversas práticas realizadas, podem contribuir para que elas coloquem suas competências em ação e as

desenvolvam. Na interação com as tecnologias, as crianças descobrem certos modos de usar estes artefatos, se apropriam de brincadeiras e regras envolvidas neles, em interação com os outros. Como destaca Kishimoto (2010, p. 01), “[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos”. Após aprender sobre os materiais, que a criança pode reproduzi-los em suas brincadeiras e criar novas. Essas interações são evidenciadas em nossos encontros com as crianças e proporcionam aprendizagens, como mostra o relato:

Enquanto organizava a sala e o projetor, as crianças estavam eufóricas e queriam saber o que eu iria fazer. Dois meninos se aproximaram e começaram um diálogo comigo:  
Criança A: Vamos fazer um cinema?  
Criança B: O que é isso?  
Pesquisadora: Este equipamento? Alguém conhece?  
Criança A: Este é um notebook.  
Pesquisadora: E este?  
Criança A: Acho que é um rádio.  
(Diário de campo da pesquisadora).

Quando perguntadas sobre os artefatos que apareciam nas imagens projetadas (smartphone, tablet, notebook, televisão), as crianças relatam conhecê-los e contavam diversas experiências que possuem com eles, apesar de não conhecerem o projetor: “Eu uso o celular e jogo o jogo da Masha e do Urso”, “Eu faço pizza para comer”, “Eu pego o celular e tiro fotos assim ó”. Cabe, também, à escola educar a criança com a diversidade de materiais, inclusive os tecnológicos (Kishimoto, 2010).

Visualiza-se que a dimensão digital encontra-se presente desde a infância, por meio de diversos artefatos que medeiam as relações das crianças e, com isso, elas vivenciam o faz-de-conta, também, neste novo espaço lúdico que transforma o brincar, pelo fato de que ele envolve o contexto em que ocorre, que está permeado por tecnologias. Como destaca Fantin (2006, p. 10), “[...] o brincar constitui-se pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e é transformado, continuamente, pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas”.

Por meio dessas brincadeiras, as crianças transformam o real, ao assumir práticas que elas podem realizar por meio de um jogo, como fazer uma pizza e vendê-la, pelo WhatsApp®, aos clientes para se alimentarem. Essa situação está permeada pelo imaginário da criança, articulada com aspectos da realidade e acompanhada de regras, tanto sociais como criadas pela criança durante a situação. Desta forma, a criança cria uma situação imaginária em sua brincadeira, porém com vinculação com as vivências reais familiares e outros espaços sociais.

Na atividade lúdica da criança, Vigotski (2021) atribui um papel fundamental à imaginação, pois articulada com movimentos, falas, roupas, brinquedos, faz emergir a criação de uma nova realidade, permeada por regras e situações imaginárias. Assim, o cabo de vassoura vira um cavalo, a cadeira vira um ônibus, a boneca vira a filha e a colega a irmã, um tablet vira uma câmera de repórter. A partir desta criação, na brincadeira, a criança assume papéis que ela ainda não tem condições de assumir na vida real, cria novas regras e relações, pois ali ela tem a liberdade de criar e recriar, de imaginar e de agir. A imaginação permite, ainda, a satisfação das suas necessidades e desejos irrealizáveis, como, por exemplo, quando brinca de fazer pizza e vendê-la, o que na vida real não tem condições de fazer.

Como Brougère (2004) deixa claro, o brincar é estimulado pelos brinquedos e materiais disponíveis e pelas suas possibilidades de ação, ou seja, seu potencial lúdico. Estes aspectos são os que fazem a criança escolher iniciar uma brincadeira. Após alguns diálogos, o projetor e a tela, dispostos na sala de aula, foram considerados, para as crianças, um convite para explorar e brincar. Elas perceberam que a luz fazia sombras com o corpo delas e poderiam criar inúmeras formas: de corações, de pássaros, das mãos. Testavam tirar e colocar a mão em frente a luz para ver o que acontecia. Depois de um tempo, a brincadeira mudou para o toque no telão: as crianças tocavam nos aplicativos que apareciam na tela e os diálogos eram: “Vou abrir aqui”, “Cliquei aqui”. Observávamos a brincadeira, sentadas ao lado do notebook e logo uma das crianças se aproximou e começou a explorar o *mouse*, com bastante agilidade, porém com dificuldade de abrir os aplicativos e pastas. E ela decidiu que iria colocar uma música para os colegas dançarem.

Esse lugar simbólico e as possibilidades de expressão, por meio de múltiplas linguagens, articularam o real e o digital, ou seja, o corpo da criança, a luz, o projetor, o toque, o som da música, a dança, os gestos, a habilidade motora e imagens criadas. Nessa brincadeira juntaram-se várias linguagens que se comunicaram umas com as outras, enriquecendo-se, pois enquanto as crianças experimentavam gestos e movimentos com o corpo, exploravam também os efeitos que a luz proporciona, sustentada pela linguagem verbal que gerava diálogos e trocas. Nesses contextos, as crianças se apropriaram dos objetos, produziram significados e conhecimentos por meio da ação com eles e da expressividade com seus corpos e mentes, em interação com os outros e mediados pela cultura. Nesse sentido, concordamos com Souza (2019, p. 204) que as tecnologias digitais podem ser entendidas “[...] como brinquedos digitais, por considerarmos que o brinquedo se mostra como um objeto cultural carregado de significado”, com o qual a criança, por meio da brincadeira, exerce seu papel de protagonista e de transformação da sua cultura.

O brincar se alimenta, também, das tecnologias que fornecem repertórios para o ser e vivem das crianças. Elas demonstram que interpretam o mundo, descobrem, exploram, criam para entendê-lo e expressar suas compreensões por meio de múltiplas linguagens, como defende Malaguzzi (2016). E o fazem, também, participando do mundo digital, destacando seus interesses, desenvolvendo habilidades e aprendendo a utilizar as tecnologias.

## **Considerações finais**

A partir das observações e reflexões que trouxemos, percebemos o entretecer da infância com a cultura digital, a cultura infantil e o brincar na sociedade contemporânea permeada, cada vez mais, por tecnologias digitais. As interações com contextos e brinquedos digitais estão proporcionando novos elementos simbólicos e constituindo as culturas infantis. As experiências das crianças estão atreladas ao contexto, à cultura da qual fazem parte e aos artefatos e brinquedos que possuem acesso.

A cultura digital traz para o cotidiano das crianças novos objetos como tablets, smartphones e televisão. Objetos que são considerados brinquedos pelas crianças e por meio

dos quais ocorrem as brincadeiras pelo potencial que trazem quanto à diversidade de experiências lúdicas e possibilidade de brincar em novos formatos e com novos elementos. O que muda é o conteúdo, porém, como observamos em nossa pesquisa, a essência do brincar se mantém.

Inquietações e perguntas quanto à infância surgem nesse contexto permeado pelo digital e nos provocam a pensar o lugar que as tecnologias têm ocupado na vida das crianças e em suas brincadeiras. A convergência do analógico com o digital configura, hoje, os modos de ser, viver, brincar e aprender da maioria das crianças e elas continuam utilizando elementos da cultura infantil nos diferentes espaços e tempos que habitam. Ou seja, as crianças, como autoras de suas experiências, têm encontrado nas relações com as tecnologias digitais formas de conhecer, explorar, imaginar, reelaborar, expressar e produzir cultura. E para que isso seja possível, também com as tecnologias, é essencial que elas possam se apropriar desses objetos.

Por meio do brincar as crianças articulam diferentes brinquedos e linguagens, juntam umas com as outras, transitando pelos espaços analógicos e digitais. O fato das crianças terem acesso às tecnologias, disponibilizadas pelas famílias, na maioria das vezes, permite que elas se familiarizem e se apropriem desses artefatos, demonstrando os usos que fazem e considerando-as como mais um espaço para brincar. Investigar estas relações pode contribuir para entender como as crianças exploram o potencial das tecnologias no seu cotidiano e possibilitar diálogos que articulam educação e tecnologias.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 maio 2023.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2023.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 16 maio 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANTIN, Monica. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 9-24, 2006. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7829>. Acesso em: 09 maio 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Comitê dos Direitos da Criança. **Comentário geral nº 25 (2021) sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital**. 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/bulgaria/en/media/10596/file>. Acesso em: 18 maio 2023.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010, p. 01-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 09 maio 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. In: MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Orgs.). **Caderno brincar**: volume 1: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017. p. 06-20.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

MALAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 21.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MULLER, Juliana Costa; FANTIN, Monica. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-26, e20200085, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTbDYvNtw4jwdG4zKB7N/>. Acesso em: 18 maio 2023.

PANORAMA MOBILE TIME. **Crianças e smartphones no Brasil - 2021**. [S. l.], out. 2021. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2021/>. Acesso em: 01 maio 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004. p. 09-34.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28762>. Acesso em: 09 maio 2023.

TIC DOMICÍLIOS. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - 2020**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic\\_domicilios\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 01 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Foto: Marcia Fernanda Hech – EMEI  
Eufrazia Pengo Lorenzi – Santa Maria – RS



Foto: Jaqueline Michael Kruger – EMEI  
Professora Marlene Leonhardt – Três  
Passos- RS

# Entre os muros escolares, o verde se faz presente: a horta escolar e a Educação Infantil

Mariana Borges Lemes

Marcia Fernanda Heck

## Preparando o terreno

Terra que gera  
Terra que acolhe  
Terra que cuida  
Terra que cura  
Terra que conecta e permite que a vida floresça.  
Terra mãe natureza!

Mariana Borges Lemes

Este artigo faz um relato reflexivo sobre uma ação ocorrida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de Santa Maria, que modificou o espaço externo da EMEI e possibilitou a construção de uma relação com a comunidade. A experiência teve como guia a visibilidade para as infâncias, o que instigou a organização de uma horta e o cultivo de hortaliças, chás e temperos em ambiente de Educação Infantil enquanto potência para a educação das sensibilidades no coletivo. Trata-se de um diálogo teórico entre a intervenção pedagógica realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Eufrázia Pengo Lorensi e o referencial estudado no seminário “*Educação Infantil: pesquisa, políticas públicas e práticas educativas*”. O espaço da horta se justifica pela necessidade da criação de espaços pedagógicos em ambientes externos, nas escolas de educação das infâncias, e de visibilidade para as ações das crianças e seus desejos, com o intuito de desemparedar a infância (Tiriba, 2010).

Nos anos de 2018 e 2019, as crianças da EMEI Eufrázia Pengo Lorensi, localizada na zona urbana do município de Santa Maria, no bairro Urlândia, clamavam por serem vistas e ouvidas.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

O então Educador Especial e atual diretor Arlei Peripolli realizava observações para estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia, na etapa final. Ouvindo as crianças, observou-se, na escola, um espaço que poderia ser amplamente explorado, mas que se encontrava abandonado e sem condições de acesso. A área compreende 45m<sup>2</sup>, aproximadamente, entre a parede do prédio escolar e o muro de divisa com a escola vizinha.

Considerando as necessidades exploratórias das crianças e contando com o auxílio da comunidade escolar, em um sábado letivo, teve início a fase de mudanças e adaptações de espaços ociosos da escola, os quais passariam a ser ocupados pelas crianças para a construção de uma horta.



Figura 1 - Comunidade trabalhando na revitalização do espaço  
Fonte: acervo da EMEI Eufrázia Pengo Lorensi.

Pensar as crianças e as infâncias exige um exercício constante no dia a dia de pesquisadores(as) e professores(as), especialmente aqueles(as) que se inserem no contexto da educação infantil.

Neste relato reflexivo, posicionamo-nos a partir da concepção de crianças como sujeitos que pensam, imaginam, criam, recriam, são cidadãs, possuem vez e voz e, por muitas vezes, são marginalizadas na sociedade, não sendo permitido a elas ocupar os devidos espaços, que são seus por direito. Historicamente, a infância é vista como um período de preparação para as etapas posteriores da vida e a criança é vista como um ser que deve ser ensinado, que não produz cultura e que não é capaz de se organizar. Na verdade, até os dias atuais, essa perspectiva de criança e das infâncias ainda está presente. Tomás (2014), a partir da pesquisa e discussão sobre os direitos das crianças, e em discussão com outros autores, faz-nos repensar e estruturar os conceitos de infância e criança.

A autora enfatiza que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, cada qual dependendo de seu contexto social e cultural. Cada criança, inserida em seu respectivo contexto, produz uma cultura de infância. Para reconhecer, valorizar e compreender essa diversidade, faz-se cada vez mais necessário ouvir as crianças, deixar-lhes representar e construir os seus espaços, as suas escolhas, sem, contudo, eximir-se da responsabilidade com a sua educação, lembrando que educar e cuidar, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), é responsabilidade do(a) professor(a) que precisa pensar a criança em sua inteireza.

As crianças pequeninhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância (Macedo *et al.*, 2016, p. 41).

Assim, enxergamos as crianças a partir do olhar educador sociológico, entendemos que são capazes de criarem e buscarem uma ruptura dos fazeres culturais que limitam a ação infantil na sociedade, os quais são, tradicionalmente, construídos pela sociedade adultista e

patriarcal. Isso pensando na educação adultocêntrica em que a centralidade está na pessoa do professor e não no protagonismo infantil. O que propomos são atitudes pedagógicas que proporcionem oportunidades para que as crianças tenham autonomia para produzirem seus próprios significados como produtoras de cultura. Dessa forma, as pesquisas com crianças têm nos ajudado a pensar na potência das crianças e percebê-las cada vez mais presentes na sociedade, tornando visível as culturas por elas produzidas, tirando-as dos espaços periféricos e trazendo-as para o centro dos estudos e das discussões. Destacamos que “[...] a investigação sobre/com as crianças, nomeadamente no papel preponderante dos Estudos da Criança, tem contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos” (Tomás, 2014, p. 134).

Assim, tratamos a educação infantil como práxis dos direitos das crianças, da desocultação dos silêncios e o direito à natureza, além de sua própria natureza, como sujeito pertencente ao mundo, para, especificamente, pensar o direito das crianças de ter contato com o ambiente externo às paredes da sala, no espaço externo da escola. A criança é ator social pelo seu movimento fluído e simbólico do brincar, necessita de espaço, necessita ser escutada e visibilizada para que possa ser sujeito cultural em contato com ambientes naturais e citadinos, podendo circular e explorar todos os espaços com liberdade, o que não ocorre nessa ideia atual de cidade nada educadora (Gadotti, 2006), com vias expressas e escolas emparedadas.

Consideramos, assim, as crianças como produtoras de culturas, sujeitos históricos e sociais e, nesta ação que vamos narrar, percebemos que elas foram ouvidas e vistas na escola. Dessa forma, entendemos como a ocorrência de um ensaio para construir escolas da e para a infância, mudando paradigmas, estimulando que as crianças ocupem os espaços de interação na escola. São as próprias crianças, em suas interações, que, diariamente, convidam-nos a repensar as práticas pedagógicas, problematizar certezas e reconquistar habilidades tidas como esquecidas. Flávio Santiago (2015, p. 133) define as crianças como:

[...] sujeitos ativos, atuando diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos,

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais.

Kramer e Leite (1996) nos convidam a ter outro olhar para a infância, já que as culturas infantis são universos individuais particulares e a infância é vivida de diferentes modos, assim como, conceitualmente, é entendida como uma construção social. Tomás (2014, p. 131) afirma que:

A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham e, ainda, que tenham influência nos quotidianos infantis.

Na educação infantil, considera-se os sujeitos crianças como seres sociais, com individualidades potentes e nada homogêneas ou passível de generalização, pois “[...] crianças não são passivas, mas, sim, sujeitos concretos produtores de culturas infantis” (Santiago, 2015, p. 133). Como o autor afirma, pode haver uma inversão hierárquica em que a criança seja o centro; a partir da criança que surgem as práticas pedagógicas intencionadas e pensadas para aquele grupo, demandas que surgem nos acontecimentos, experiências de um dia a dia caótico por tantas subjetividades, mas ricos na multidão cultural que, juntos, podem aprender mais, ampliar horizontes de conhecimento. Entendendo o espaço escolar como lugar da diversidade, por isso, multiplicidade cultural, em que cada sujeito contribui para a composição do coletivo, assim, as crianças com suas peculiaridades, interesses, vontades, experiências e significados constroem a escola.

Para além do cuidado, a educação infantil preconiza o educar e orienta para uma formação docente implicada pelo social, intencionalidade pedagógica crítica de educar de uma forma ou outra. As exigências do mundo contemporâneo e a preocupação com a continuidade da vida na terra clamam para uma alfabetização ecológica, como propõe Fritjof Capra (2006, p. 15), pois “[...] a educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza”. Assim, as crianças aprendem sobre os ciclos

da vida, as teias que tecem o viver com o plantio e o cultivo dos solos no formato de hortas e podem aprender a cuidar do ambiente em que vivem, tornar-se agentes em defesa de uma vida saudável e conectada com as sensibilidades no coletivo.

Mudar de perspectiva acerca do entendimento do que é a criança exige se despir do adultocentrismo, relação de poder que se estabelece entre adultos e crianças, em que os adultos impõem verdades sobre as crianças. O adultocentrismo menospreza a potencialidade da infância, diminui a capacidade atuante e imaginativa de criar e produzir significados das crianças, já que, para expressar o que se pensa, sente ou intenciona, as crianças possuem várias linguagens.

Interpretar em termos holísticos o desenvolvimento das crianças significa, em primeiro lugar, assumir uma representação e uma imagem de criança inteira: o seu mundo não é dividido em cognitivo, afetivo, cultural e social, mas essas dimensões estão profundamente interligadas em um sistema unitário (Infantino, 2022, p. 82).

A multiplicidade de expressão se dá através de desenhos, construções na materialidade, falas, corporeidade, brincadeiras, explorações e imaginação, assim, as múltiplas linguagens possibilitam que as crianças possam expressar suas potências como sujeitos que brincam e agem de forma ativa, seres completos e presentes na sociedade. A criança ocupa um lugar social de unicidade, de forma integral e unitária para, então, compor a comunidade. A escola pode ser considerada uma comunidade, um grupo, um encontro de pares. Esse lugar pode ser de pertencimento, que significa pertencer a uma dada cultura e local, estar e compor o ambiente com a presença de ser criança, com direitos previstos por lei assegurados. A perspectiva adultocêntrica nem sempre acolhe as crianças, impondo a cultura adulta tradicional para com a educação das infâncias.

O direito das crianças de estarem em ambientes abertos, arborizados, biodiversos e plurais perpassa a prerrogativa do desemparedamento da infância (Tiriba, 2010), ou seja, sair das paredes das salas de referência para a área externa.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

O direito ao ambiente está fundado no respeito à condição biofílica dos seres humanos e o reconhecimento dessa condição é fundamental à garantia de direitos humanos. Com base nestas ideias é que defendemos o direito de aproximação dos seres vivos em direção a outros seres vivos. A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento (Tiriba, 2017, p. 82).

No caso deste trabalho, a parte externa possui horta, o que pode nos fazer lembrar de como iniciou o processo da civilização da humanidade, semeando, plantando e cultivando plantas na agricultura. Assim, a horta é um exercício de ocupar o lugar em que se vive com a natureza plantada, com o que podemos colher e dispor, como frutos do cuidado com a vida no coletivo, prática que exige uma mudança de perspectiva de educação da infância e de muitas mãos para a construção de um ambiente comum.

### **Do plantio à colheita: horta na escola e o dia a dia das infâncias**

Aqui, detalharemos o percurso que fez nascer a horta. Em uma primeira tentativa, após preparar o terreno, com auxílio da comunidade escolar, a horta foi semeada. Eram tempos de alegrias que parecia que encontrávamos caminhos para o desemparedamento das infâncias.

No caminho, um obstáculo se interpôs e colocou as crianças entre as paredes de seus lares por quase dois anos (2020 a 2022). O mundo inteiro foi acometido pela pandemia de Covid-19<sup>1</sup> e foi necessário, pela segurança das famílias, adaptar as atividades escolares para serem realizadas nas residências das crianças. No ano de 2022, com a retomada total do ensino presencial e em busca, cada vez mais, da valorização das culturas infantis, retomam-se as ocupações dos espaços escolares pelas crianças e suas curiosidades, ideias, experiências e explorações.

---

<sup>1</sup> Mais informações, acessar: <https://covid.saude.gov.br>



Figura 2 - Criança preparando o terreno para a sementeira

Fonte: acervo da EMEI Eufrázia Pengo Lorenzi.

As experiências de educação emparedadas durante a pandemia foram diferentes da educação emparedada nas escolas, já que as crianças se encontravam comumente entre adultos, em seu ambiente familiar, com a ausência de pares da mesma faixa etária. As experiências escolares eram realizadas de forma remota, *online*, com auxílio dos responsáveis, ficavam limitadas ao que podia ser realizado e não ao que deveria ser realizado.

A escola orientava pensando a educação infantil como espaço e tempo de brincar, interagir e explorar o mundo. O cultivo de relações entre pares, o cuidado com o outro e a ocupação dos lugares na escola ficaram isentos de vida, tempo em suspenso dessas infâncias que ficaram alienadas em um mundo que vivia a crise de cuidado.

A educação infantil tem como eixos fundantes a brincadeira e a educação (Brasil, 2009; 2017), uma vez que entendemos a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, implicado pelo meio em que vive e localizado culturalmente. Como afirmado por Silva (2011, p. 111), “[...] a docência na educação infantil está construindo-se, e diante desse movimento e das diferenças vivenciadas, as crianças estão sinalizando outra escola, produzindo, reproduzindo e construindo culturas”.

Existe um pensamento centrado nos objetivos a serem alcançados pelo docente e outro na educação da criança, entendendo essa como protagonista, ambos devem caminhar juntos quando se trata da educação das infâncias. Essa articulação se faz necessária desde a formação docente até o exercício da profissão, em que os tempos possam ocorrer para além das sirenes ou das rotinas de higiene, como o espaço para o ineditismo nos planejamentos, o imprevisto, o acontecimento como margem de aprendizagens e explorações outras. Educação como uma “[...] conexão profunda sem operar separando a dimensão afetiva do cognitivo ou relacional” (Zuccoli; Infantino, 2018, p. 25). Uma cultura outra da infância perpassa uma formação docente, que acolhe as diferenças e as sensibilidades de cada sujeito, como, também, os objetivos de aprendizagem dos documentos orientadores da educação infantil. Assim, podemos educar os sujeitos a partir dos sentidos, mas, também, de forma crítica para que possam aprender a enxergar a realidade com as lentes da inventividade e da possibilidade, para além da ideia de uma educação consumista e competitiva. “Na realidade, são os serviços infantis e as culturas profissionais que os caracterizam que tendem a separar e classificar de forma redutiva aquilo que na vida e nos fenômenos humanos está inextricavelmente entrelaçado” (Infantino, 2019, p. 41).

Pensar as práticas com as infâncias requer envolver o olhar e a escuta à criança. As crianças se colocam, diariamente, como desafiadoras dos adultos, elas são curiosas, questionam

o mundo à sua volta, pesquisam, superam suas dificuldades e, em grupos ou individualmente, constroem novos conhecimentos. A mediação e a intervenção adulta nas experiências das crianças orientam sem ultrapassar limites impostos pela necessidade de aprendizagens: “somente pelo desenvolvimento de formas plurais e complexas de acesso, o mundo adulto pode tentar entrar em contato com o mundo das crianças” (Infantino, 2019, p. 44).

No retorno à escola, em 2022, a horta foi semeada, novamente, e, com as mudas crescidas, o plantio foi realizado pelas próprias crianças, com orientações do diretor da escola.



Figura 3 - Criança semeando alface na horta escolar  
Fonte: acervo da EMEI Eufrázia Pengo Lorensi.

No início, o contato com a terra, para algumas crianças, foi cauteloso. A mão ficou suja. Havia minhocas e outros bichinhos na terra. Havia pedrinhas e galinhos. Contudo, todos, cada um à sua maneira, tiveram a oportunidade de plantar uma muda de alface, de rúcula, de beterraba, de cenoura, de rabanete, de couve ou de repolho. À medida que a plantação ia

crescendo, as curiosidades sobre as espécies de plantas aumentavam e o diretor sanava as dúvidas das crianças. As professoras, por sua vez, supervisionavam os grupos maiores em sala de aula e ouviam os relatos dos pequenos quando estes voltavam para o espaço no qual se encontrava o restante da turma.



Figura 4 - Horta escolar semeada

Fonte: acervo da EMEI Eufrázia Pengo Lorenzi.

O novo surgiu, com muitas mãos da comunidade escolar e com o plantio das mudas pelas crianças, um espaço foi construído por elas. O espaço que antes era esquecido e não explorado pelas crianças passou a ser um lugar de construção de conhecimentos, contato com a terra e com o espaço externo. Com os devidos cuidados e o passar dos dias, meses e estações, a horta escolar começou a dar frutos.

A produção foi muito utilizada no lanche escolar e alguns pés de alface, vegetal que mais vigorou, foram doados aos pais, conforme vinham buscar seus pequenos na escola. Havia crianças que, diariamente, levavam seus pais até a horta para mostrar o quanto havia crescido ou o que haviam colhido para o lanche do dia, como rabanetes, beterrabas, cenouras, couve e repolho.



Figura 5 - Criança colhendo alface para o lanche escolar  
Fonte: acervo pessoal da EMEI Eufrázia Pengo Lorensi

Muitas receitas foram criadas pelas professoras, em sala de aula, como as tintas naturais. As crianças utilizaram cascas e folhas de legumes e vegetais da horta, bem como demais elementos naturais coletados por eles, para criar as tintas.

Na cozinha da escola, as servidoras produziram omeletes de beterraba, cenoura e couve para a alimentação, quase que semanalmente, das crianças. Bolos dos mais variados, com beterraba, couve, cenoura, até bolo colorido, todos “temperados” com a imaginação das crianças, tornando bolos mágicos, ou bolos do Hulk<sup>2</sup>. Foi possível perceber a potência de elementos naturais, plantados, cultivados e colhidos pelas próprias crianças, tornando-se ponto de partida para explorações e descobertas diversas.

Um espaço como esse, construído na escola, possibilita o surgimento de outras relações das crianças com os adultos, no caso, as(os) professoras(es). O(a) adulto(a), durante a relação com as crianças, “[...] não transmite, não dirige, não antecipa, mas ao mesmo tempo não se coloca fora dos processos de conhecimento das crianças, não se limita a organizar, estar presente, observar e encorajar” (Infantino, 2022, p. 90), mas encoraja a perguntar, alimenta a curiosidade, o interesse, questiona as crianças. O(a) professor(a) se torna um modelo com o qual a criança irá interagir, socializar e, portanto, a partir das relações, realizar novas descobertas. A experiência com a horta possibilitou o comprometimento com as práticas na educação infantil, o interesse em permitir às crianças a interação com espaços externos e a possibilidade de ativar o pensamento das crianças.

Preparar o terreno significa habitar o espaço escolar com as hortas, mas, também, criar leis que amparem os direitos à educação das crianças em contato com a natureza, assim, podem plantar e colher bons hábitos de cultivo da coletividade, desenvolvendo habilidades de conversação de relações, como de espaços naturais. Ainda, a lei nº 6.659/2022 institui o Programa Municipal de Educação Ambiental nas escolas da rede pública municipal de ensino, no município de Santa Maria/RS. “Art 4º: São linhas programáticas do Programa Municipal de Educação Ambiental: I - a aprendizagem com a natureza, através de visitas interativas e

---

<sup>2</sup> Personagem de quadrinhos, propriedade da Marvel Comics.

sensoriais em espaços naturais, como parques, bosques, mata ciliar, rios e outros” (Santa Maria, 2022).

Aprender a viver a cidade que se habita também significa participar da organização dos espaços, desde os ambientes familiar e escolar. Cuidar da biodiversidade é sinônimo de aprender uma forma de conviver de maneira sustentável com todos os seres vivos. A educação de qualidade está no 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável<sup>3</sup>, da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas<sup>4</sup>:

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Não entendemos as crianças como alunas, mas, sim, como sujeitos brincantes e aprendentes na experiência. Ainda, ressaltamos a necessidade de uma educação em contato com a natureza, com isso, qualificar a educação com crianças vai além de propor experiências planejadas e pensadas dentro das paredes da escola, vai além dos muros dos prédios escolares, para o ambiente externo. Nisso, a horta dessa escola diz muito sobre como a educação em contato com a natureza pode ser vivida dentro da comunidade, na colaboração, apreço pelo cuidado e trabalho do outro no cultivo de cada muda plantada. A educação das crianças mais próximas da natureza está completamente relacionada à condição de que são seres naturais, além de culturais (Tiriba; Profice, 2019). Nesse sentido,

---

<sup>3</sup> Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, para todos.

<sup>4</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 jan. 2023.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

As crianças necessitam do universo maior tanto quanto este necessita delas. Porque não se trata de interação entre dois sujeitos – humano e não humano. Trata-se de uma unidade! A natureza perde quando um de seus elementos se afasta e desenvolve sentimentos de indiferença, ou mesmo de desprezo por esse universo infinito. Há relações entre distanciamento e degradação ambiental! (Tiriba; Profice, 2019, p. 18).

A educação com crianças em contato com a natureza pode partir do preparar o terreno, plantar e cultivar para colher bons frutos, literalmente, como na experiência da horta, o que também propicia uma educação no coletivo. Educar como ação de integrar, unir, aproximar, convidar, cultivar e cuidar. "Então vamos pensar a educação como foi pensada até agora, ela precisa ir além para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva. Seres vivos para uma terra viva" (Krenak, 2020, p. 20).

Os direitos das infâncias a uma educação de qualidade implicam em muitos quesitos, mas, neste trabalho, ressaltamos a educação das crianças na natureza, educação como experiência brincante de aprender no e sobre o mundo, produzindo significados e modos de estar no mundo como crianças. Ser criança é ter direito a ocupar seu lugar na escola com espaços possibilitadores de múltiplas experiências e aprendizagens, a estar e brincar com autonomia e segurança em ambientes públicos ao ar livre, a ser sujeito social ativo.

Qual a real aplicabilidade dos direitos das crianças na vida delas? Esse questionamento faz parte de um trabalho escrito pela professora portuguesa Catarina Tomás, em que afirma a necessidade que temos como sociedade de “[...] incluir as vozes das crianças e integrar mudanças que se produziram nas sociedades contemporâneas e nos seus mundos de vida” (Tomás, 2017, p. 14). Nisso, a educação infantil ainda requer um olhar e uma formação específica, de docentes que enxerguem as crianças como seres sociais desde o princípio, em que de fato existam oportunidades de exploração, manipulação e conhecimento de mundo através das práticas pedagógicas, não um cumprimento do dever conforme o currículo, mas, sim, um espaço em cidadania das crianças, como diz a mesma autora. “Os direitos da criança necessitam ser (re)apropriados/as pelos/as profissionais de educação, na sua visão crítica, como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas” (Tomás, 2017, p. 15).

Pensar a educação da criança em contexto escolar envolve, também, pensar a prática docente. Presenciamos, diariamente, professoras de crianças pequenas e crianças bem pequenas pensando a sua prática tomando como orientação as datas comemorativas que fazem parte, muitas vezes, do calendário de uma única religião ou cultura. Isso, além de reduzir o conhecimento de mundo e as oportunidades de experienciar das crianças, limita a forma como elas enxergam e vivem como sujeitos sociais. Dessa maneira, quanto mais experiências diversas e com múltiplos sujeitos e culturas as crianças tiverem contato, maior a possibilidade de desenvolverem relações saudáveis e olhar crítico para o viver em sociedade. Logo, uma educação outra pode construir outras formas de educar as sensibilidades no coletivo.

## Os frutos gerados

A experiência colocada em prática na escola nos possibilita perceber a relevância e a potência de implementar um ambiente em que as crianças podiam estar em espaços externos às salas, ter contato com a terra, semear, acompanhar o nascimento das mudas, plantar as mudas, ver as minhocas, perceber que a terra é vida e produz vida. Além disso, a experiência promoveu uma relação com a comunidade que podemos defini-la como vida cultivada, proporcionando maior e melhor relação entre escola e comunidade. A escola, ao convidar as famílias para participarem da construção da horta, abriu as portas para que elas adentrassem à área escolar e se sentissem cada vez mais pertencentes a este espaço que é relevante para as crianças e que lhes possibilita viver a infância, famílias semeadoras de vida em experiências de práticas pedagógicas desamparadas com crianças.

O cultivo e a colheita de alimentos saudáveis se tornaram hábito diário, mas, para crescer, é preciso cuidar, é necessário ter responsabilidade para molhar as plantinhas, cuidado com elas até que cresçam e, principalmente, respeito ao realizar a colheita, uma experiência estética de cuidado importante e que pode se estender ao cuidado com a vida do outro. Aquilo que cultivamos acaba se tornando mais satisfatório ao nos nutrirmos e essa relação foi percebida nas reações das crianças ao colherem e se alimentarem dos alimentos que foram

plantados por elas. Nota-se, ainda, a satisfação das famílias ao ver o que seus filhos fizeram do espaço escolar, o que se tornou um elemento de ligação entre escola e comunidade.

As crianças ocuparam um ambiente que, até então, estava esquecido, sem vida, possibilitando, assim, a participação e a visibilidade das culturas infantis nos espaços educativos, assim como a educação das infâncias em ambiente com mais vida.

## Referências

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 maio 2023.

CAPRA, Fritjof. Como a natureza sustenta a teia da vida. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.). **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-16.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: abril de 2023.

INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-49, out./dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/359> . Acesso em: 15 jan. 2023.

INFANTINO, Agnese. Crianças e adultos em contextos educativos: a partilha das aprendizagens. In: INFANTINO, Agnese (Org.). **As crianças também aprendem:** o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 78- 112.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios na pesquisa. Campinas: Papirus, 1996

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MACEDO, Elina Elias *et al.* Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95>. Acesso em: 13 set. 2022.

SANTA MARIA. **Lei nº 6.659/2022 institui o Programa Municipal de Educação Ambiental**. Determina o inciso III do art. 99 da Lei Orgânica do Município. Santa Maria: Câmara Municipal, 2022. Disponível em: <https://camara-sm.rs.gov.br/atividades-legislativas/legislacao/lei/83223/lei-n--6659-2022>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 129-153, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkwcw7J8748FVVbt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 105-117.

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 29 maio 2021.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521008/552756521008.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christina Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, p. 01-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, Santarém, v. 10, n. 32, p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 16 jan. 2022.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279>. Acesso em: 04 jan. 2023.

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

ZUCCOLI, Franca Giuliana; INFANTINO, Agnese. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018. Disponível em:  
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018016>. Acesso em: 17 jan. 2024.



Foto: Marcia Fernanda Hech – EMEI  
Eufrazia Pengo Lorenzi – Santa Maria – RS



Foto: Jaqueline Michael Kruger – EMEI  
Professora Marlene Leonhardt – Três  
Passos- RS

# A importância do lúdico e do brincar em atividades geoducativas: o caso do Geodia, no Geoparque Caçapava Mundial UNESCO, RS

Eduarda Caroline Brum  
André Weissheimer de Borba

## Introdução

O brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e está presente desde os primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido, de acordo com Salva e Beltrame (2021), além do direito à educação, as crianças pequenas têm direito de brincar, sendo a brincadeira uma das aprendizagens essenciais para a convivência em sociedade.

Dessa forma, em atividades de geoducação, o brincar e o lúdico são grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem de um determinado assunto, fazendo com que as crianças aprendam de forma didática e prazerosa.

Em vista disso, a geoducação tem por objetivo qualificar e aperfeiçoar o ensino formal e não formal nas áreas relacionadas à geologia e à geomorfologia, através da utilização de exemplos locais (de uma rocha, de uma forma de relevo, de um fóssil), para despertar a curiosidade e o orgulho de crianças, jovens e adultos em relação ao seu território (Brilha, 2012; Borba *et al.*, 2015).

A geoducação, aliada à geoconservação e ao geoturismo, faz parte das bases necessários para o desenvolvimento de um território que busca o selo de Geoparque Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo este o caso do município de Caçapava do Sul, que, nos últimos anos, trabalhou incessantemente para o alcance desse objetivo.

Portanto, dentre as estratégias para o alcance do selo como geoparque, os projetos de geoeducação, também chamada de educação geopatrimonial ou educação para as geociências, são de grande valia.

Nesse contexto, Moura-Fé *et al.* (2016) destacam que a geoeducação pode ser entendida como um ramo específico da educação ambiental a ser aplicado na geoconservação e que seja fomentado e desenvolvido nos âmbitos formais e/ou não formais do ensino.

Os projetos de educação geopatrimonial buscam divulgar e ampliar o conhecimento sobre a riqueza de determinado município, de forma que os educadores levem para a sala de aula, no ensino de Geociências, as riquezas naturais locais, o que facilita a aprendizagem dos educandos por fazer parte de suas realidades.

O município de Caçapava do Sul, localizado no centro-sul do estado do Rio Grande do Sul, é considerado a “Capital Gaúcha da Geodiversidade”, através da lei 14.708, de 2015, e busca, por meio de diversos projetos de incentivo à geoconservação, ao geoturismo e à geoeducação, a certificação como Geoparque Mundial da UNESCO, o que ocorreu no ano de 2023.

No ano de 2015, surgiu a ideia da realização de um evento educacional para celebrar o título de Capital Gaúcha da Geodiversidade, denominado "Dia da Geodiversidade" ou "Geodia".

O Geodia se tornou o principal evento geoeseducativo do Geoparque Caçapava, sendo baseado nos “geolodías” e “geoyncanas”, da Espanha, os quais ocorrem desde o ano de 2005, na província espanhola de Teruel, com o intuito de divulgar a geologia para a população.

Dessa forma, no Geodia, busca-se realizar diversas atividades sobre a geologia, a geomorfologia e a paleontologia, local com brincadeiras e atividades lúdicas com crianças de 3 a 12 anos de idade, pois se acredita que, dessa forma, consegue-se envolver mais os educandos com o município, fazendo com que, desde pequenos, possuam conhecimento das riquezas naturais existentes em Caçapava do Sul.

Dada a importância do lúdico e do brincar na Educação Infantil, Kishimoto (2014, p. 83) aponta que “[...] o brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de

quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento”. Além disso, aliada ao brincar, a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis; o brincar não é exclusivo das crianças, mas próprio do ser humano, sendo uma das suas atividades sociais mais significativas (Sarmiento, 2004).

Logo, para Salva e Beltrame (2021, p. 156), “[...] o brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores”.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo refletir e debater sobre a importância do lúdico e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, através de uma atividade desenvolvida no Geodia, com crianças de 3 a 8 anos de idade: a sessão historiada “Uma vida de preguiça”, a qual divulga informações sobre o principal fóssil encontrado no município de Caçapava do Sul - a Preguiça-gigante -, por meio de brincadeiras.

## **Procedimentos metodológicos**

Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizada como base a pesquisa bibliográfica a qual, para Macedo (1994), é a primeira etapa em qualquer tipo de pesquisa científica, buscando revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação.

Dessa forma, para Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou a revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, portanto, foi realizada uma busca por autores que discorrem sobre assuntos acerca da importância do brincar e da ludicidade na Educação Infantil para direcionar o trabalho.

As escritas de diversos autores, como Kishmoto (2014), Brougère (2015), Gutton (2013) e Dantas (2015), foram essenciais para obter melhor compreensão sobre o lúdico e o brincar, a fim de firmar a premissa de que esses atos são de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Para facilitar o entendimento sobre o que é geoeducação, os estudos de Borba *et al.* (2015) e Moura-Fé *et al.* (2016) foram imprescindíveis, além disso, para apresentar a sessão historiada desenvolvida no Geodia, foram utilizadas as experiências da participação ativa da presente autora em seis edições desse evento.

## Resultados e discussão

### A importância do brincar

Na infância, o brincar está presente desde a mais tenra idade, ele faz parte do desenvolvimento infantil e está enraizado na criança. De acordo com Dantas (2015), o recém-nascido “brinca”, exercitando suas possibilidades sensoriais nascentes, brinca de “gorjear”, brinca de se olhar, sendo que suas reações circulares primárias não passam de brincadeiras funcionais.

Nesse mesmo sentido, Gava e Jardim (2015, p. 7) destacam que: “Desde que a criança nasce, usa sua linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com os pais, para movimentar-se e descobrir o mundo; essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas que são aprendizados afetivos incorporados”.

A criança brinca e imagina situações de faz de conta com extrema facilidade, para Gava e Jardim (2015, p. 2):

Brincando é que a criança busca informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz verificações, experimenta sensações, motivada pela necessidade interior e realizada pela própria atividade. Tudo isso vem demonstrar a importância de propiciar condições para as brincadeiras infantis.

Para Bomtempo (1999, p. 61), no ato do brincar, “[...] a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade”. Já para Teixeira e Volpini (2014, p. 77), “[...] o brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem

conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes”, além de refletirem “sobre sua realidade e a cultura em que vivem”.

Em vista disso, Teixeira e Volpini (2014, p. 82) afirmam que “[...] ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento”.

Para Brougère (2015, p. 19): “Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade”.

Para Gutton (2013, p. 56), “[...] a brincadeira é um processo psicológico mediado por um objeto real chamado brinquedo”.

Aliado ao brincar está a ludicidade, os quais são capazes de auxiliar em uma aprendizagem mais significativa, pois, para Dantas (2015, p. 115):

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), é através da ludicidade que se objetiva um espaço para o educando brincar, sendo esta uma forma de reorganizar experiências, possibilitando a construção de conhecimentos no ato da brincadeira. Então, Dantas (2015, p. 111) afirma que:

O termo “lúdico” abrange os dois: a atividade individual e livre e a coletiva e regrada. O que chama atenção, quando pedimos a profissionais de educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer “prazeroso” e nunca “livre”. Ludicamente é visto como prazerosamente, alegremente, e não “livremente”.

Sobre a produção da cultura lúdica, Brougère (2015, p. 26) afirma que:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (Brougère, 2015, p. 26).

Para Werle e Bellochio (2018, p. 286), as experiências na infância se constituem através do brincar: “As crianças brincam não porque gostam de criar e imaginar, brincam porque, através do brincar, tem a possibilidade de representar e compreender a realidade. Brincando, as crianças produzem culturas”.

Logo, no momento que se leva aos educandos uma sessão historiada sobre a preguiça-gigante, eles agem como preguiças, imitando seu som, sua forma de andar, de colher folhas, de habitar, sendo que, naquele momento, o conhecimento passado sobre o animal é incorporado de forma lúdica e livre, como algo totalmente espontâneo, pois, como apontado por Bomtempo (1999), é de suma importância a incorporação do mundo sem compromisso com a realidade.

Infelizmente, ainda há educadores que carregam consigo certo tabu em relação à inserção de brincadeiras em suas aulas, além da falta de informação da população, em geral, sobre o assunto, visto que ainda há pais que acreditam que o conhecimento se dá em torno de conteúdo somente escrito. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 88) afirma que:

[...] a opinião popular é olhar as brincadeiras como uma forma de ócio, como um tipo de divertimento que apenas faz o tempo passar. É raro ver algum valor que seja nas brincadeiras, no máximo pode-se pensar nas brincadeiras como uma forma de fraqueza natural da infância a qual ajuda a criança a matar o tempo por um período.

Desse modo, para Teixeira e Volpini (2014), a infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar, sendo esta etapa considerada a idade das brincadeiras, destacando-se, também, o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra sobre o mundo em que vive. Porém, para as autoras:

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

Outro fator que também bloqueia esse direito é quando a Instituição de ensino não possui espaços adequados para que ocorra o brincar. Junto com o brincar, o espaço físico e social também é essencial para o desenvolvimento das crianças, já que por conta dessa interação entre eles, a criança constrói o conhecimento de si mesma (Teixeira; Volpini, 2014, p. 84).

Nesse sentido, a brincadeira, diversas vezes, não permanece ao lado das crianças depois que deixam a Educação Infantil, muito menos transpõem os limites da escola. Dessa forma, Salva e Beltrame (2021) apontam que a defesa do brincar reivindica o direito à infância que, na impossibilidade de ser vivida no cotidiano, possa ser vivida nos contextos escolares.

Sendo assim, o Geodia é um espaço não formal que mostra que o lúdico e o brincar podem transpor os limites escolares e ocorrerem em qualquer local, pois, como indicam Salva e Beltrame (2021), é de fundamental importância, no processo de aprendizagem, a relação entre as crianças, atuando em atividades coletivas e possibilitando a troca de informações e experiências.

### **O brincar na prática**

O Geodia ocorre desde o ano de 2015 e foi idealizado por meio de uma parceria entre professores e alunos da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal de Pelotas, juntamente com a secretaria da educação de Caçapava do Sul.

A proposta faz parte do projeto “Atividades de Educação Geopatrimonial: O Geodia como base do projeto Geoparque Caçapava”, cujo registro no portal de projetos da Universidade Federal de Santa Maria se deu no ano de 2019 e se enquadra em projetos de extensão.

Portanto, desde o ano de 2015, o Geodia vem ocorrendo uma vez ao ano, sempre no mês de novembro, em ambiente não formal e ao ar livre, nesse caso, na Praça Dr. Rubens da Rosa Guedes, no centro do município de Caçapava do Sul. Esse evento serve de inspiração aos educadores, a fim da inserção mais contínua de brincadeiras, tanto em sala de aula como em meio à natureza, seja no pátio da escola ou em locais próximos à instituição de ensino.

Em torno de 300 crianças participam do Geodia, anualmente, sendo estas de escolas públicas e privadas de Caçapava do Sul. Há atividades para todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A proposta da sessão historiada, que será apresentada ao longo deste item, foi desenvolvida pela autora, a qual tem formação no magistério, é licenciada em Geografia pela UFSM e, atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, com pesquisa centrada no levantamento das atividades de geoeducação existentes em Caçapava do Sul.

Vale ressaltar que a autora não possui vínculo com escola pública ou privada e foi bolsista no projeto do Geodia, desde o segundo semestre de sua graduação, permanecendo inserida até os dias atuais, participando, também, do Programa de Educação do Geoparque Caçapava. Além disso, o seu trabalho de conclusão de curso foi sobre o Geodia e a sua importância na busca pelo selo de Geoparque Mundial UNESCO, o qual foi conferido ao Geoparque Caçapava no ano de 2023.

O Geodia ocorre uma vez ao ano, mas as atividades de geoeducação ocorrem durante todo o ano letivo, com contação de história nas escolas, palestras e desenvolvimento de outros projetos, como o Geoparque na Universidade, em que as crianças das escolas de Caçapava do Sul vão até o campus da Unipampa para a realização de diversas atividades, como tour pelo campus e escrita de contos.

As atividades citadas fazem parte de um cardápio de atividades, o qual fica disponível para que as escolas possam optar pela realização dessas propostas, as quais envolvem oficinas de biscuit, oficina de educação ambiental e vivências em propriedades rurais.

No Geodia e nas demais atividades geoeducativas desenvolvidas no território, o brincar ao ar livre é muito bem recebido pelos educandos, visto que estão saindo de sua rotina de sala de aula. O brincar faz parte da infância e pode ser utilizado não apenas para ensinar conteúdos relacionados à educação geopatrimonial, mas sobre todas as áreas.

Nessa atividade, o brincar ocorre de forma dirigida, sendo que este ato ocorre quando “[...] a professora canaliza a exploração e a aprendizagem do brincar livre e leva as crianças a um estágio mais avançado de entendimento” (Moyles 2002, p. 27).

Então, acredita-se, aqui, que, através do lúdico e do brincar no Geodia, será possível, além de construir conhecimentos sobre a geologia, a paleontologia e a geomorfologia do município de Caçapava do Sul, fazer com que os educandos se sintam confortáveis para usar a imaginação e fazer algo tão libertador e tão inspirador como o brincar.

Para Moyles (2002), há a possibilidade de desenvolvimento e aprendizado infantil através do brincar mediado, como no caso da sessão historiada do Geodia.

Na edição do Geodia, a fim de enriquecer ainda mais os conhecimentos dos educandos sobre a geologia e a paleontologia de Caçapava do Sul, foi realizada, por iniciativa da autora do presente trabalho, uma sessão historiada sobre a preguiça-gigante, que é um dos principais fósseis encontrados no município. A brincadeira consistia em uma história contada de forma oral e que, de acordo com cada acontecimento, as crianças realizavam movimentos e atividades, o que oportunizou um aprendizado sobre a preguiça-gigante de forma lúdica e divertida para crianças com idade de 3 a 8 anos.

Vale ressaltar que os materiais utilizados para a realização da sessão historiada foram de baixo custo e, em sua maioria, recicláveis, como latas, caixas de papelão e garrafas PET, fato que aproxima e mostra aos educandos o que pode ser feito com esses materiais, ao invés de serem descartados de maneira incorreta.

A princípio, houve uma roda de conversa sobre a existência do fóssil da preguiça-gigante no município de Caçapava do Sul, após, todos os educandos receberam uma máscara com o rosto da preguiça e andavam de pé de lata (brinquedo confeccionado com latas e barbantes), imaginando serem preguiças, conforme observado na Figura 1. Após andar de pé de lata, os educandos caminharam com o dorso dos pés para imitar a preguiça, pularam alto para colher folhas (1b), além de arrancar raízes do chão para se alimentar, como o animal fazia.



Figura 1 - Momentos da sessão historiada

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Após a sessão, os alunos se dirigiram até uma mesa, em que estavam expostas algumas réplicas de animais da megafauna (animais de grande tamanho que foram extintos no período Quaternário), como a preguiça-gigante, o felino dente-de-sabre, o cervo gigante e o gliptodonte (2a e 2c). Nesse momento, houve uma roda de conversa sobre a megafauna e o local onde o fóssil foi encontrado no município. Além disso, houve questionamentos direcionados aos educandos sobre a forma de moradia da preguiça, a partir disso, os alunos se dirigiram a um túnel para realizar a passagem, como se estivessem na toca da preguiça, conforme representado na figura 2b.

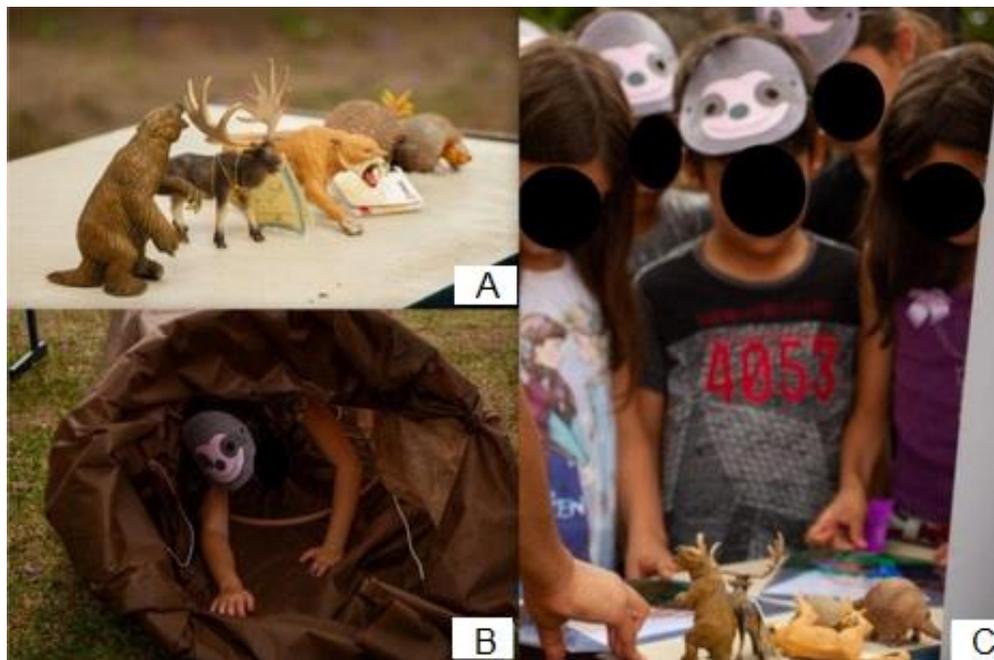


Figura 2 - Réplicas de animais da megafauna e passagem no túnel

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Além da exposição de réplicas, foi apresentado aos educandos um desenho mágico (Figura 3) que consiste em uma pasta plástica transparente, com um desenho e um fundo escuro, sendo que, ao colocar uma lanterna de papel, tem-se a impressão de que a lanterna está iluminando o desenho. O desenho escolhido para a atividade foi a Pedra do Segredo de Caçapava do Sul, além da ilustração de animais da megafauna. Salientou-se, também, através do desenho, a existência de espécies endêmicas de cactáceas, em Caçapava do Sul, buscando indagar os alunos sobre os conhecimentos acerca do município.



Figura 3 - Desenho mágico da Pedra do Segredo e animais da megafauna  
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Ao final, explicou-se aos educandos sobre o fato de que, atualmente, são encontrados apenas os fósseis dos animais da megafauna, sendo este o trabalho dos paleontólogos. Nesse sentido, os educandos são convidados a brincar de paleontólogos em uma caixa de areia, em que estão enterradas réplicas de fósseis desses animais, como pode ser visualizado na figura 4.



Figura 4- Caça a réplicas de fósseis da preguiça-gigante  
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Dessa maneira, para Kishmoto (2014), o brincar fora da sala de aula, como em parquinhos que oferecem maior contato com a natureza, por meio de água, grama, terra, areia, pedrinhas, árvores e arbustos para se esconder e plantas com flores que formam ambientes externos, com biodiversidade necessária para o convívio com plantas, borboletas, passarinhos e insetos, oferece ricas oportunidades para um brincar que respeita a natureza.

Em vista disso, acredita-se que a atividade desenvolvida no Geodia permite ao educando grande contato com o lugar em que vive, podendo conhecer diversas características acerca da paleontologia, da geologia e da geomorfologia do seu município, através do lúdico e do brincar em um ato livre e em contato com a natureza.

Dessa forma, acredita-se que essas atividades, além de conectar as crianças com a natureza e o lugar em que vivem, são de grande valia para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, o Geodia mostra a possibilidade do brincar em qualquer local. Também, acredita-se que

essas atividades poderiam ocorrer de forma mais recorrente nas próprias escolas e em ambientes não formais, a fim de proporcionar momentos de brincadeira e ludicidade para além da Educação Infantil.

## Considerações finais

O brincar e o lúdico auxiliam as crianças para um processo de ensino-aprendizagem livre, portanto, a atividade exposta desenvolvida no Geodia permite que os educandos aprendam através do ato de “fazer brincando”, o que facilita a memorização e torna esse momento mais agradável, aproximando-os da natureza.

Através das atividades geoeducativas desenvolvidas no Geodia, permite-se que os educandos conheçam mais sobre as características do seu local e se aproximem mais das singularidades do município, sendo assim, um dos pilares para a certificação de um geoparque, que é a geoeducação, leva para a praça central do município atividades bem planejadas e pautadas na importância do lúdico e do brincar para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o presente trabalho atingiu os seus objetivos, aproximando a prática realizada no Geodia de Caçapava do Sul com as escritas de grandes autores da educação, comprovando, assim, ainda mais, a importância e a necessidade do brincar e das atividades lúdicas para crianças.

## Referências

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nNLSL7TdmYvmzdDbr4L8bL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 abr 2023.

BORBA, André Weissheimer *et al.* Concepções dos professores de ciências naturais da rede pública de Caçapava do Sul (RS, Brasil) sobre a geologia local: subsídios à educação geopatrimonial. **Terrae Didactica**, Campinas, v. 11, n. 22,

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

p. 117-124, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8640730>. Acesso em 10 abr 2023.

BRILHA, José. A Rede Global de Geoparques Nacionais: um instrumento para a promoção internacional da geoconservação. In: SCHOBENHAUS, Carlos; SILVA, Cássio Roberto (Orgs.) **Geoparques do Brasil**: Propostas. Rio de Janeiro: CPRM, 2012. p. 29-37. Disponível em: [http://dspace.cprm.gov.br/bitstream/doc/17162/1/GeoparquesDoBrasil\\_cap2.pdf](http://dspace.cprm.gov.br/bitstream/doc/17162/1/GeoparquesDoBrasil_cap2.pdf). Acesso em: 9 abr. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-33.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 111-122.

GAVA, Neuza Cristina; JARDIM, Marcelo Bittencourt. Corpo e movimento - o descobrimento do corpo na educação infantil. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 01-07, nov. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/22/corpo-e-movimento-o-descobrimento-do-corpo-na-educao-infantil>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en blanco**, Buenos Aires, v. 24, n. 1, p. 81-105, jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MACEDO, Neusa D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MOURA-FÉ, Marcelo M. et al. Geoeducação: a educação ambiental aplicada na geoconservação. In: SAEBRA, Giovanni (Org.). **Educação Ambiental & Biogeografia**. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2016. p. 829-842. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309032152\\_Geoeducacao\\_a\\_educacao\\_ambiental\\_aplicada\\_na\\_geoconservacao](https://www.researchgate.net/publication/309032152_Geoeducacao_a_educacao_ambiental_aplicada_na_geoconservacao). Acesso em: 10 abr. 2023.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 151-165, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 03 jan. 2024.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004. p. 09-34.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 8 abr. 2023.

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Infância e experiência: fragmentos autonarrativos no estudo das culturas infantis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 279-298, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416x2018000100279&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2018000100279&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2023.



Foto: Aline Ferreira – EMEF Edy Maya Bertoia – Santa Maria – RS

# Seguindo as crianças na educação infantil

Lucas da Silva Martinez

## Primeiras palavras

Quando um professor entra em uma turma de educação infantil para substituir uma professora após um semestre de trabalho, o que ele pode fazer para dar continuidade a prática desenvolvida até aquele momento? Que caminhos pode tomar para seguir realizando a prática com crianças? A célebre frase de Loris Malaguzzi “É preciso seguir as crianças e não os planos” pode ser uma alternativa para o professor? A frase já se tornou jargão na educação infantil, mas entre a palavra e as ações há um caminho a percorrer. Se a frase se tornou senso comum, a ação de seguir as pistas das crianças no desenvolvimento da prática pedagógica também tornou-se comum? As práticas pedagógicas são construídas a partir da perspectiva de seguir as crianças? Se sim, o que significa seguir as crianças? Seguir as crianças dispensa um plano, um projeto, um roteiro para a realização da prática pedagógica com elas? Seguir as crianças dispensa a intencionalidade pedagógica no fazer docente?

Tais questionamentos me remetem ao texto de Danilo Russo, professor italiano que em sua rotina de trabalho adota como compromisso escrever um texto anual como forma de prestar contas à comunidade e às pessoas envolvidas em sua prática pedagógica para dizer “[...] como ele ensina” (Russo, 2009, p. 57). É verdade que na educação infantil não há ensino no sentido tradicional daquilo que se faz no ensino fundamental, porém, entende-se como um lugar de muitas aprendizagens. A razão de trazer Danilo Russo ao diálogo é para pensar aquilo que desafia o cotidiano na educação infantil, que é um convite, mas também uma necessidade de “seguir as crianças” que envolve ser professor sem dar “aulas”.

No caso desta escrita, diferentemente de Danilo Russo que escreve sobre sua presença em uma escola que ele estava há muito tempo e de uma turma de crianças que ele conhecia desde o início do ano letivo, este texto é de um professor que ingressa na escola no ano de 2023

com uma turma de ensino fundamental e assume uma turma da educação infantil no segundo semestre do ano de 2023. Implica, portanto, fazer um exercício para conhecer não apenas a escola, suas rotinas e propostas, mas, conhecer cada menino e cada menina que está na turma, cuja descrição da professora, colega que atuava com as crianças, não fornece pistas suficientes para saber quem são as crianças. Para conhecer as crianças é preciso conviver com elas, estar perto delas, olhar demoradamente, pensar sobre cada uma, encontrar-se com cada uma. Desse modo, conhecer as crianças foi um primeiro desafio que o professor se impôs para aprender a “seguir as crianças”. Ou seja, efetivamente era preciso entrar em contato com as crianças para aprender sobre cada uma, conhecer a rotina instituída, optar por continuar a rotina ou verificar se ela poderia ser transformada a partir das pistas dadas pelas crianças.

Este artigo, de natureza narrativa, objetiva refletir sobre as experiências docentes de um professor iniciante na educação infantil, a partir da premissa de seguir as crianças e construir uma rotina de trabalho com elas. A proposta do artigo tem por intenção refletir sobre algumas vivências que aconteceram durante minha inserção como professor em uma turma de Pré-B (crianças de cinco anos) e como me propus a seguir suas pistas para pensar uma prática pedagógica que acolhesse seus momentos de interações, brincadeiras e descobertas.

## **Refletindo sobre o campo e a entrada de um novo professor**

Quando assumi a turma, minha primeira preocupação era em conhecer as crianças, saber o que faziam, do que gostavam, quais eram suas restrições. Ao contatar minha colega professora, ela passou um relatório completo... Como era cada criança, quais coisas eu devia me preocupar, quais cuidados deveria ter com determinadas crianças e familiares, até restrições alimentares.

Outra preocupação antes de entrar na sala era a respeito da rotina que já existia na turma, que envolvia momentos de brincar livre, seguidos por de atividades manuais e folhinhas. Havia uma preocupação clara: deveria enfatizar com as crianças a escrita do nome, o reconhecimento das letras, bem como a realização (praticamente diária) de atividades com folhas A4. Essas

atividades ajudariam as crianças a preparar-se para o primeiro ano, pois, há uma compreensão tácita de que a pré-escola precisa ser preparatória.

Ainda em relação à entrada na turma, não pensei em alterar a rotina assim que cheguei, durante as duas primeiras semanas enfrentei muitos desafios pensando atividades que se adequassem nesse padrão. Entre elas, construí uma chamada para que eles refletissem sobre os seus nomes. A questão é que a chamada, como uma atividade da rotina, tornou-se rapidamente enfadonha, mesmo fazendo-a de formas diferentes. O momento da chamada era um momento de tensão e frustração, pois, com 20 crianças na turma, não havia muita paciência por parte delas para participar deste momento. As atividades de folhinha eram sempre bem vistas pelas crianças, que já haviam se acostumado com esta rotina.

Com o tempo, fui criando outras rotinas, com momentos de música (da qual tocar violão foi um aliado), brincadeiras dirigidas (em parte, em função de uma formação inicial baseada na educação física escolar), e aumentando progressivamente o tempo de brincar livre. As crianças se mostraram potentes em criar novas brincadeiras com os mesmos objetos, eu apenas ia variando ou incluindo outras coisas. Também fui me adequando aos seus interesses, me desafiando a proporcionar mais daquilo que elas queriam.

A história da educação infantil no Brasil nos traz algumas pistas para entender esse movimento construído na turma. Numa perspectiva de preparar a criança para o futuro, a escola do século XIX “[...] deveria cumprir um papel de moralização da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social” (Kuhlmann Jr., 2001, p. 16). Na época acreditava-se que brincar poderia se converter em algo perigoso, uma ameaça a ordem social, uma vez que na brincadeira as crianças “[...] ensejavam solidariedade com setores explorados de nossa sociedade”, por isso, a necessidade de moralização e o controle da brincadeira como processo de controle preventivo.

No início do século XX, são implantadas as escolas assistenciais, voltadas para crianças em situação de vulnerabilidade social, em que a prioridade está nas práticas compensatórias, considerando que crianças em situação de vulnerabilidade social não dispunham do mesmo

capital cultural que crianças de classes mais favorecidas, assim a educação desempenhava esse papel, ainda visando uma educação para futuro. Aliando-se à medicina, a educação da infância volta-se ao cuidado e proteção, higienista, visando adultos saudáveis, perspectiva que praticamente atravessa o século XX.

A falta de democratização de acesso à escola de ensino fundamental até a década de 1960 expõe o alto índice de analfabetismo, que no intuito de superá-lo passam a apostar que a escolarização deve iniciar ainda na educação infantil. Essa concepção perdura até a promulgação da Constituição Federal de 1988, posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quando a educação infantil se torna parte da educação básica. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) a educação infantil passa ter especificidades próprias buscando superar aspectos assistencialistas, compensatórios e antecipatórios. Dos primeiros jardins-de-infância até este momento ocorreram muitas lutas de movimentos sociais, em especial do movimento de mulheres que contribuíram significativamente para a construção de uma educação infantil com especificidades próprias.

A partir da publicação das DCNEI (Brasil, 2010) e a perspectiva de criança adotada, pelo menos no documento, a criança deve ser o centro do processo pedagógico, e o eixo do currículo são as interações e brincadeiras. Ainda assim, nas práticas cotidianas na educação infantil em muitos contextos a prioridade são as rotinas impostas pelos adultos. Isso se mostra na seguinte cena. O lanche das crianças acontece no início do segundo quarto de turno (9 horas da manhã). Muitas vezes no final da aula, perto das 11 horas, as crianças começam a sentir fome e pedir para comer o que sobrou de seus lanches. Como são crianças que não precisam de assistência para se alimentar, minha opção é deixar que comam. Mas, em um desses momentos, enquanto as crianças comiam, a estagiária questiona-as dizendo que “isso não é permitido”. A questão que levanto aqui é que, nós adultos, às vezes não nos colocamos no lugar da criança que sente fome, ou, na pior das hipóteses, que não há nenhuma lógica para o seu impedimento. Qual o problema da criança comer em outro horário, seja porque não estava com fome no horário da merenda ou tem fome na hora da saída? Qual o impeditivo desta ação, senão tentar controlar

(e muitas vezes, sem argumento) o comportamento infantil? Isso reflete uma concepção de criança que precisa ser guiada e controlada, pois não é vista tendo autonomia em suas ações.

Neste sentido, por mais que não aprofundamos a história da criança e a infância no Brasil neste texto, é válido ressaltar que as práticas pedagógicas na educação infantil carregam uma dimensão histórica marcada pelo controle, pelo cuidado e pela preparação para o futuro, não em uma perspectiva criativa e humanizadora, mas, sobretudo, de apego à disciplina e preparação para o ensino fundamental. Portanto, em um primeiro momento, ficou evidente para mim que havia um conflito entre a necessidade crescente das crianças de brincar e compreenderem-se como sujeitos autônomos, e uma necessidade, não tão institucional, mas, quase tácita, de que meu trabalho deveria se configurar através de práticas escolarizantes. Isso se manifestou em muitos momentos, quando fui desafiado por uma colega a colocar um alfabeto na sala, ou, quanto fui interpelado pelas próprias estagiárias/auxiliares em função de uma rotina mais rígida com as crianças.

A rotina construída na turma proporcionava muitos momentos de atividades individuais e poucas práticas que possibilitasse interação entre as crianças, uma vez que os momentos de brincadeiras livres eram restritos à chegada. Como pensar a escola como ambiente coletivo, se as práticas pouco valorizam o coletivo? A escola é um lugar de sociabilidade, de interação, de estar junto, considerando conforme orientam as DCNEI que as propostas pedagógicas na educação infantil devem oportunizar à criança a construção de “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etário, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 17). Portanto, cumprir com as DCNEI supõe pensar o espaço de educação infantil como lugar de conhecer e conhecer-se, de interação e de convivência entre os pares e com as pessoas adultas. Não que na turma não tivesse tempo para brincar livre, mas este era o momento em que as crianças ainda estavam chegando, nem todas tinham a oportunidade de brincar com todos. Embora saibamos que as crianças são seletivas no momento de brincar, que elas escolhem seus pares, o fato de os pares não estarem presentes, impossibilita negociações para

entrar na brincadeira, para a construção de regras, para entrar em um jogo que são características da “cultura de pares”, conceito criado por Willian Corsaro (2011). A cultura de pares entrelaça a cultura infantil e as interações entre os pares. Para o autor, cultura infantil é o modo como as crianças, ao interpretar e reproduzir o mundo adulto, constroem significações sobre si, sobre as relações com os pares e sobre o mundo e isso ocorre nos momentos de interações entre os pares e com os adultos, muito especialmente nos momentos de brincadeira.

## **As crianças brincam e não querem mais parar de brincar!**

Conforme foram passando as semanas e os meses, especialmente, de adaptação para o professor, as crianças foram demonstrando que não queriam mais fazer “atividades”. Atividades, por assim entender, atividades em folha... Por mais que eu entendesse a dinâmica da educação infantil nessa configuração do brincar livre e direcionado, mas, sobretudo, criador, reconheço que a “folhinha” é um recurso que acalma e controla o movimento das crianças, coloca todos sentados e ajuda o professor a “respirar”. Então, em alguns momentos eu trazia atividades de pintura dirigida ou atividades que exigissem pintura, recorte e colagem direcionados. Mas, aos poucos, foi tornando-se maior a reclamação quando eu pedia para que guardassem os brinquedos, porque haveria “atividade”.

Em um dia os meninos estavam brincando com blocos de madeira, como de costume. Ali eles constroem vilas e casas, inspirando-se nos vídeos de *Minecraft*. No meio da manhã, em um dia não chuvoso (haja feita que os meses entre agosto e novembro de 2023 foram chuvosos no Rio Grande do Sul), pedi que as crianças organizassem suas mochilas pois iríamos para o pátio. Um dos meninos pediu para levar os blocos de madeira e eu concordo. Instantes depois, escuto a estagiária pedindo que eles guardassem os blocos, pois não podiam levar para o pátio, já que não era incumbência delas guardar. Combinei que as crianças organizariam o material na volta. As estagiárias cumpriam uma função importante na minha visão, além do seu papel óbvio: elas representavam a experiência da professora e os combinados anteriores. Já eu, me divertia com essa tensão e deixava as situações irem além do previsto, para ver “até onde ia”. Isso me levou

a muitos momentos interessantes com as crianças, inclusive este dos blocos. No pátio, as crianças que já brincavam na sala, continuavam a brincadeira. Mas, na escola, o momento a partir das 10h (depois do recreio do ensino fundamental) serve como ponto de encontro para as crianças, que brincam com os estagiários e com as crianças de outras turmas. Tal qual a *piazza* de Reggio Emilia, o pátio dessa escola funciona como um lugar onde as crianças podem interagir, independentemente de sua idade ou turma. Então, em poucos minutos, vejo crianças dos prés e do maternal, todas juntas, fazendo casas e conversando, uma interação que talvez não ocorresse sem os blocos. Durante a brincadeira com blocos eles se sentam, conversam, criam e inventam modos de viver aquele momento.

Um destaque se faz necessário a partir da noção de “atividade”, que não tem um sentido a partir da perspectiva histórico-cultural, mas, que tem um caráter mecânico. Geralmente folhas com letras, números, caminhos a serem seguidos com o lápis, em busca de desenvolver a “motricidade fina”. Junto a isso, articula-se a noção de uma pedagogia de atividades, que não contempla as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, e se limitam, quase exclusivamente, às folhas de ofício. Isso remete diretamente a declaração de Martins Filho e Martins Filho (2020, p. 85) de que as experiências das crianças “[...] não cabem em uma folha A4, vão muito além da folha de papel”, pois se fazem nas interações, nas múltiplas linguagens, nas ações que parecem desinteressantes aos adultos, já colonizados pela vida acelerada e utilitária das sociedades capitalistas.

Carvalho (2015), por sua vez, argumenta que essa pedagogia das atividades parte da noção que as crianças serão produtivas (enquanto adultos) desde que sejam treinadas e pratiquem um certo número de atividades diariamente. Essa abordagem de treinamento, herança da pedagogia tradicional, se manifesta através de “[...] atividades propostas exigem apenas ações mecânicas, não oportunizando espaço para que as crianças possam criar hipóteses, imaginar, experimentar e transformar o que lhes é proposto [...]” (Carvalho, 2015, p. 126).

Em função disso e de outras experiências, adotei uma metodologia de “ver até onde isso vai”, permitindo que as situações de brincadeira ou as manifestações das crianças fossem além

do esperado para ver como elas se comportavam, o que criavam, em que direção iam, barrando-as apenas para preservar sua integridade física. Na turma havia uma menina com deficiência, e havia uma pressão familiar e institucional para que ela se adequasse e agisse como as outras crianças. Em muitos momentos de pintura com giz ou lápis, ela frequentemente se frustrava e arremessava os materiais de pintura quando era convocada para terminar o seu trabalho e concluir sua pintura. Em um dia de pintura com tinta, no meio da pintura ela começa a pintar a mão e usar de carimbo. A estagiária ficou preocupada com o que a mãe diria, mas, eu intervi dizendo que deveríamos deixar até onde ia essa brincadeira. Esse momento foi um momento importante para percebermos que, as atividades ou práticas propostas não precisam ser forçadas para acontecer de uma forma, mas, que cada criança experiencia a mesma proposta de forma diferente, dentro de suas condições objetivas e subjetivas. Isso indica também que as crianças resistem e reagem às imposições adultas, lançando mão de diferentes estratégias para burlá-las e assim, organizar o mundo à sua maneira (Martins Filho; Martins Filho, 2020).

Nesta proposta de “ver até onde vai”, tentei dar espaço e tempo necessário para as crianças explorassem outras linguagens, como, fizessem as interações a seu modo. Seja através da tinta, do seu corpo, bem como, diminuindo progressivamente as folhas de ofício de atividade e instaurando uma rotina baseada quase totalmente na brincadeira livre.

Outro destaque, acerca do meu relato inicial, diz respeito à própria necessidade da brincadeira na vida da criança. A brincadeira é o meio de interação da criança, atividade que a insere no mundo como ser social. Para Vigotski (2021), a brincadeira é a atividade guia da criança possibilitando que o seu modo de pensar avance. Para se constituir como ser social a interação é fundamental e a brincadeira é o caminho em que a interação acontece, é por essa razão que brincar torna-se imprescindível para a criança, meio com o qual se dá a aprendizagem e ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A interação, como processo social, possibilita que a criança desenvolva valores, atitudes, aprenda a existir e ser com os outros, conheça a si própria e o outro, compreenda o modo de organização do mundo e aja sobre ele. Na brincadeira a criança assume diferentes papéis, experimentando formas de ação que gradativamente se desenvolvem e podem ser aprimoradas. Para Vigotski (2021, p. 235),

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Segundo o autor, quando a criança brinca ela está agindo em um nível à frente do seu próprio modo de pensar, ela cria situações diversas através da brincadeira, então é como se ela estivesse percorrendo um modo de pensar e agir diferente daquilo que ela pensa cotidianamente ou que ela pensava em um momento anterior, é como se a brincadeira antecipasse outras formas de pensamento. Ao brincar, a criança se confronta com o limite imposto pelos pares, que criam regras para brincar, exigindo da criança, estratégias de negociação, para entrar na brincadeira. Willian Corsaro (2011) que estudou profundamente as culturas infantis, verificou essas formas de negociação entre as crianças que ele denominou de cultura de pares. Neste ponto percebe-se a proximidade entre estudos de Corsaro (2011) e Vigotski (2021) quando se afirma que: “Na brincadeira a criança experimenta a submissão à regra recusando-se a fazer o que quer entretanto nesse caso a submissão à regra é a recusa a agir por impulso imediato é o caminho para satisfação máxima” (Vigotski, 2021, p. 130).

A riqueza da brincadeira infantil se manifesta de muitas formas, seja através de brinquedos, seja através da sua própria interpretação de papéis. Na educação infantil, percebi que as crianças são incrivelmente potentes em subverter o sentido das coisas. Por exemplo, muitas vezes as cadeiras são usadas pelas crianças para delimitar o espaço, virando uma casa, uma sala de aula, um carro ou a base de uma cabana. Em outros lugares, as cadeiras viram obstáculos em um circuito, que envolvem pulos e corridas. O papel, que eles pedem diariamente, ora é usado para fazer aviõezinhos, outras vezes é usado para pintar, fazer cartinhas e desenhos, e às vezes ele é picotado e colado, para fazer envelopes, dinheirinhos, ou papel picado. Em uma manhã vi uma menina com um tubo de cola e vários papéis. Ela estava fazendo um livro!

Os blocos de madeira, dos quais jamais vi tanta versatilidade, às vezes são usados para montar casas e vilas, outras vezes eles aparecem dentro de um carrinho de mão, como um material a ser carregado. Por vezes eles são arremessados em direção à uma cesta, tal qual uma bola. Isso se insinua quando uma professora chega na sala para fazer uma atividade e exclama: “Que sala bagunçada!”. O que pode ser bagunça para o adulto, que foi educado para organizar e controlar o espaço, é um lugar de criação das crianças, que usam o espaço de variadas formas.

As massinhas de modelar também são usadas de diferentes formas. As crianças querem fazer animais, formas geométricas, mas também fazem comidinha, esticam e cortam, depois juntam e fazem pulseiras e colares.

Neste sentido, a variedade de experiências ofertada pelas crianças e a multiplicidade pelas quais elas usam os objetos à sua volta caracterizam o potencial que elas estão construindo de criar e imaginar. Segundo Beltrame (2021) em sua tese sobre o brincar, retomando as ideias de Vigotski, as crianças através da brincadeira sanam suas dificuldades, manipulando os objetos e as situações que não estão disponíveis em sua realidade imediata. Tal qual no exemplo das cadeiras, as crianças fazem casas, quartos, salas de aula, carros, lugares de interação que são propriamente dos adultos. Para a autora, a brincadeira “[...] liberta a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente” (Beltrame, 2021, p. 108). Isso me lembra de duas crianças, uma na porta barrando a entrada da colega e a outra brigando sem entender o que estava havendo. Ao reclamar para mim, perguntei o porquê ela não estava sendo incluída na brincadeira, quando a resposta foi: “Ela não disse a senha”. A senha manifesta uma brincadeira controlada que se satisfaz no cumprimento de uma regra não explícita, mas que vai se tornando explícita ao longo da brincadeira.

Desse modo, a atividade de criação da criança se manifesta de muitas maneiras, e é através dessa multiplicidade e complexidade que a criança se desenvolve. Para Beltrame (2021, p. 109):

Isso concretiza que o controle consciente de comportamento, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento dedutivo, entre outros, são funções tipicamente e unicamente humanas desenvolvidas na infância através da riqueza e da diversidade das experiências proporcionadas nas ações de ludicidade na infância, assim como são

mecanismos desbloqueados e crescentes através do desenvolvimento das situações imaginárias do brincar na Educação Infantil.

Aspectos teóricos sobre a brincadeira na educação infantil levantados até aqui enfatizam o quanto ela é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Razão pela qual nas DCNEI (Brasil, 2010) se constitui como eixo orientador do currículo, além de ser um dos direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim importante para a prática pedagógica na educação infantil é fundamental que ela seja planejada para que efetivamente possa acontecer no cotidiano da escola. Isso supõe o que Danilo Russo (2009) expressa em seu texto, de não buscar um método, mas “uma prática de educação” em cada pequena ação vivida no cotidiano da escola. Para ele, cada criança é uma parte única que se necessita, para cada uma delas pensar um espaço, a partir de si, mas também como espaço de coletividade.

Mas em que consiste planejar a brincadeira? O planejamento na educação infantil é permeado de controvérsia, por um lado porque parece que basta seguir orientações do ensino fundamental e por outro lado porque parece ser menos exigente um planejamento para as práticas na educação infantil acreditando que basta deixar brincar. Nem uma coisa, nem outra. Planejar na educação infantil exige compreender que o sentido do fazer docente deve estar alinhado àquilo que faz sentido para a criança, com o compromisso de, por meio das práticas, ajudar na construção de novos sentidos sobre o mundo e possibilitar que conheçam a si próprios e se conheçam na interação com os pares. É o planejamento que orienta, organiza, possibilita pensar o como e o quê é importante para a criança. Planejar é entender e circunscrever a intencionalidade pedagógica, alicerçada no interesse da criança e ao mesmo tempo, projetando algo que faça a criança ir além em sua atividade de pensamento. Equilibrar-se, portanto, entre aquilo que desencadeia e captura o interesse da criança com aquilo que é necessário para mobilizar a criança em seu processo de aprender. Esse parece constituir-se no grande desafio para o professor da educação infantil. Um dos elementos chave para a construção do planejamento é pois assumir um caráter de professor pesquisador, não apenas para ver a realidade e conhecer as crianças, senão para refletir sobre o contexto, sobre a criança, buscando alternativas para construção de um planejamento que traduza os interesses

e aquilo que faz sentido para as crianças. Em nosso contexto, o planejamento mais comum orienta-se pelas datas comemorativas. Este modo de planejamento obedece a princípios adultocêntricos, ideológicos, capitalistas e religiosos ligado ao cristianismo/catolicismo. O modo de planejar, de organizar roteiros, traçar percursos, colocar no papel ou na tela do computador também exige do professor um processo reflexivo, uma vez que o que conduz esse processo é também resultado daquilo que vê e observa em suas crianças. Tem-se assim o ato de planejar como um processo de ir e vir no sentido de que a observação alimenta o que fazer, como fazer, para que fazer e ação alimenta o que observar, registrar, repensar e planejar os próximos passos.

E a brincadeira, precisa planejar? Mas a criança não tem uma natureza brincante? A resposta para as duas perguntas é sim a criança tem uma natureza brincante, mas a brincadeira é cultural e, portanto, a criança aprende a brincar (Brougère, 1995), uma vez que em cada contexto há formas próprias de brincar. Sim, precisa planejar a brincadeira, no entanto, planejar não é direcionar o modo de brincar para a criança, impor modos de brincar dos adultos e que os adultos tenham o controle. Planejar as brincadeiras significa estar atento aos sinais das crianças e organizar ambientes brincantes, ricos em materiais, que sejam possíveis expressões com as diferentes linguagens, que as brincadeiras possibilitem interações coletivas, que os espaços sejam ricos de materiais (Horn, 2017) em que a criança possa protagonizar no dia a dia, a partir das suas próprias significações, possibilitar a interação com a natureza, planejando atividades no pátio. Um ambiente brincante supõe:

[...] ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta, de casinha, ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam ajuda e cuidar do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas (Oliveira, 2013, p. 07).

Esse modo de pensar e planejar ambientes de brincadeira, se opõem a aquilo que muitos professores temem: a agitação. A criança parece ter muito mais chance de agitar-se quando não lhe interessam as práticas propostas, a não ser que elas entrem em uma lógica de obediência e do controle, o que é pouco propício ao seu desenvolvimento integral. Possibilitar ambientes ricos para a criança brincar, supõe mantê-la em atividade, atividade de pensamento e ação que exige processos de planejamento e organização para que a criança possa brincar. Exige estabelecer regras, acordos que vão sendo negociados no próprio processo de brincar. “É através da brincadeira que as crianças elaboram seus conflitos, atuam como protagonistas e constroem suas culturas” (Salva; Beltrame, 2021, p. 163), é, portanto, fundamental que seja planejado momentos de brincadeira para as crianças.

## Considerações Finais

Durante o período que atuei na educação infantil, construí algumas percepções que foram tornando-se presentes neste texto. O objetivo desta escrita consistiu em refletir sobre as experiências docentes de um professor iniciante na educação infantil, a partir da premissa de seguir as crianças e construir uma rotina de trabalho com elas.

Escutar e observar as crianças tornou-se um componente necessário desde o primeiro momento. Cada criança tem uma forma específica de interagir e se manifestar na sala de aula, no pátio, nas brincadeiras... foi a partir disso que comecei a pensar em mudanças na rotina já instituída, pensando em potencializar os tempos e espaços de brincar livremente. Tornar a brincadeira o principal recurso metodológico implica considerá-la como a melhor forma na qual as crianças se desenvolvem de forma integral na educação infantil.

Além disso, me assumir enquanto professor pesquisador durante minha prática favoreceu que eu percebesse de que modos as crianças brincavam, interagiam e de que formas essa brincadeira potencializava suas descobertas e aprendizagens. Esta abordagem crítica e reflexiva me permitiu questionar o senso comum e buscar um modelo pedagógico que valorizasse o protagonismo e a criatividade das crianças. Isso também se assumiu em uma

rotina flexível, baseada no interesse e nas necessidades das crianças, na organização dos espaços e na liberação do tempo necessário para que as crianças interagissem.

As brincadeiras emergiram na rotina como uma forma de experimentar, criar, negociar e reinterpretar o mundo ao seu redor. Este entendimento reforça a noção de que o ato de brincar é intrinsecamente educativo e profundamente necessário ao desenvolvimento infantil. A prática pedagógica, nesta direção, foi compreendida como um processo dinâmico que perpassa a construção de significados, no qual a criança é vista como protagonista ativa de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

## Referências

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos.** 2021. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

KUHLMANN JR., Moyses. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875 -1983.** Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-30.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência: nas rotinas de um tempo acelerado, na vida diária experiências desperdiçadas. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, n. 11, v. 2, p. 85-104, 2020. Disponível em:

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=108&path%5B%5D=74>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Introdução. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, ano 23, boletim 9, p. 04-09. Disponível em:

[https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/261711/mod\\_folder/content/0/09183509\\_NovasDiretrizesEducacaoInfantil%20%281%29.pdf?forcedownload=1](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/261711/mod_folder/content/0/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil%20%281%29.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 03 jan. 2024.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marins, 2009, p. 57-84.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 151-165, dez. 2021.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 03 jan. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Foto: Juliana Ilha Marafiga – EMEI Professora Ida Fiori Druck – Santa Maria – RS

# Práticas educativas com e para as crianças: reflexões de duas professoras de diferentes contextos

Angelita Maria Machado

Juliane Ilha Marafiga

## Introdução

Este artigo tem por objetivo ressaltar o quanto é importante que as práticas na educação infantil sejam pensadas para e com as crianças e, com isso, destacamos, nesta escrita, a participação delas desde a organização do dia a dia da educação infantil, através da organização dos espaços e dos materiais utilizados, que possibilitem o brincar, o imaginar e o faz de conta. Neste trabalho, vamos utilizar nossos relatos como professoras da educação infantil. Essas narrativas se caracterizam como nosso lugar de fala junto das crianças, tanto no planejamento como, também, na organização do cotidiano nas escolas.

O que tratamos aqui se constitui como exercício de professoras, pesquisadoras, que pensam e escrevem sobre a sua prática, alicerçada em experiências vividas no cotidiano, sendo uma forma de pensar a pedagogia da infância de nossos contextos, realidades e especificidades, que são inspiradas em outras experiências e práticas, assim como dialogando com outros profissionais da área, como forma de pensar a nossa docência, entender o que fazemos e por que fazemos.

Nessa escrita, destacamos relatos do dia a dia nas escolas, as organizações dos tempos e espaços, a escolha dos materiais utilizados, assim como a organização do planejamento. Ressaltamos, também, a autonomia das crianças e o seu direito de escolha sobre qual espaço e/ou materialidade irá utilizar em suas construções e explorações. Para a fundamentação teórica, serão utilizados Fochi (2015), Malaguzzi (2001) e Fortuna (2014), entre outros.

Este trabalho possibilitou diálogos e reflexões, além de problematizar questões específicas do planejamento com as crianças, sobre a materialidade e a forma de disposição dos materiais que são ofertados para elas.

O artigo está dividido em tópicos: no primeiro, vamos apresentar a introdução e os caminhos que nos fizeram chegar até essa escrita; no segundo tópico, ressaltamos a organização dos espaços, a mediação do adulto e o envolvimento da criança no brincar. No terceiro tópico, evidenciamos a organização do planejamento: de que forma as crianças aparecem nessas organizações? E, no quarto tópico, destacamos: Duas professoras: local de fala e de escuta na organização do planejamento, em que salientamos a experiência sobre planejamento vivida por cada uma das autoras e as vivências pelas duas professoras. E, para finalizar a escrita, destacamos as considerações finais.

## **A organização dos espaços, a mediação do adulto e o envolvimento da criança no brincar**

A organização dos tempos e espaços na educação infantil demandam observação e olhar sensível por parte do professor, para, assim, oferecer um ambiente organizado e acolhedor, respeitando uma estética, não deixando o local de exploração muito poluído visualmente. Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 52) compreendem estética “[...] como riqueza e complexidade de experiência que um determinado objeto ou uma determinada situação pode oferecer”. Portanto, envolve a estética, além da organização do espaço, a postura de adulto que olha, escuta a criança, dialoga com ela, coloca-se à disposição para a interação com elas.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (Horn, 2004, p. 15).

Entendemos e defendemos a importância da organização dos espaços e a mediação dos adultos (professoras), porém, assim como Fochi (2015, p. 151), acreditamos que as intervenções devem ser no sentido de cuidar e mediar possíveis conflitos, “[...] observar os processos de exploração das crianças pequenas a partir delas mesmas”, percebendo como elas interagem entre si e com os espaços planejados com intencionalidade, por parte das professoras, como forma de promover o desenvolvimento integral das crianças e organizar materiais que possibilitem as interações e as brincadeiras.

Os espaços os quais referenciamos neste trabalho são “cantinhos”, locais em que são disponibilizados os mais diferentes materiais, animais, utensílios de cozinha, acessórios de salão de beleza, carros, canos, elementos da natureza, como paus, folhas, pedaços de madeira, entre outros materiais, estruturados e não estruturados, que possibilitaram as mais diversas explorações: entre as crianças, das crianças com os adultos e com as materialidades.

Os materiais utilizados na organização dos espaços, na maioria das vezes, são recicláveis, reutilizados, como embalagens que se tornam mercadorias nas prateleiras dos mercadinhos organizados na sala, embalagens de remédios que são utilizadas para realizar tratamentos nas bonecas e animais, assim como eletrodomésticos que fazem parte das cozinhas organizadas na sala, eletrônicos, como celulares, *tablets*, controles remotos e *notebook*, são utilizados para construir e criar enredos nas brincadeiras. Dentre os materiais não estruturados, utilizamos, também, elementos da natureza, como galhos, folhas, flores, pedras e sementes coletados pelas crianças no pátio da escola.



Figura 1 - Espaço organizado com carros, canos e madeiras  
Fonte: acervo das professoras.

As coletas são um convite à percepção dos elementos que estão presentes no ambiente externo e a experimentar sensações que estes provocam, sendo uma forma de aguçar os sentidos, como ouvir e sentir o vento balançando as folhas das árvores, tocando, suavemente, os rostos corados das crianças que correm em busca de aventura no pátio da escola. Para

*Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

Bardanca e Bardanca (2018), uma abordagem que precisa ser realizada, desde a tenra idade, refere-se ao modo de educar na natureza e à maneira como são realizadas as explorações que, muitas vezes, são incoerentes, restringindo-se apenas à representação em forma de desenho, sem que de fato as crianças percebam e interajam com a exuberância real de um bosque presente no entorno da escola, como sentir a textura da folha, o cheiro, o formato, as cores, as mudanças que ocorrem nas estações do ano.



Figura 2 - Passeio e coleta de elementos naturais

Fonte: acervo das professoras.

Hoyuelos (2004, p. 273) ressalta que “[...] a escola deve ser pequena, acolhedora e agradável, um espaço que permita individualidade, flexibilidade e participação”. Escola como um espaço acolhedor, que respeite o tempo, a autonomia e o direito de escolha das crianças, é um convite para brincar.

Já Colla (2019, p. 113) destaca que “[...] a brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar”. E qual o papel do professor? Como possibilitar que as crianças brinquem? A partir dos planejamentos e dos materiais, o qual disponibilizamos para as crianças, estamos potencializando o brincar, a produção e a autoprodução.

Fortuna (2014, p. 24) traz o brincar como “[...] uma apropriação ativa do real por meio da representação. Isso quer dizer que a brincadeira também possui certos códigos, lógicas internas que preparam o sujeito que brinca para a socialidade e que contribui para o exercício desta”.

Colla (2019, p. 121) destaca que a postura que os educadores infantis precisam adotar é: “Saber respeitar o tempo de cada criança, propiciar um ambiente favorável à sua exploração e acolher suas descobertas são, nesse sentido, tarefas essenciais”.

Uma estratégia utilizada por uma das autoras, após escutar as crianças, pensar e organizar o espaço, foi a de se perguntar: - “Eu brincaria nesse espaço?”; são nesses momentos que entendemos as dificuldades de pensar espaços com as crianças, pois é preciso se colocar no lugar de criança, buscar a criança que existe dentro de nós, reivindicá-la à presença e procurar “[...] falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las” (Larrosa, 1998, p. 230).

Rinaldi considera o espaço como um “terceiro educador”, enfatizando a sua importância, de organização e de construção pelas educadoras e crianças, como um espaço que desafia, acolhe, instiga e convida a explorar.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 52) destacam: “Uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades”.

Um espaço bem-organizado proporciona uma gama de possibilidades de explorações, construções de enredos, brincadeiras com início, meio e fim, em que o adulto é apenas o mediador e, em alguns momentos, auxilia na organização da brincadeira e as crianças, sozinhas, conseguem dar sequência.

No item a seguir, destacamos a organização dos planejamentos pelas autoras e como as crianças aparecem nessas organizações.

## **A organização do planejamento: de que forma as crianças aparecem nessas organizações?**

Pensar nas crianças, nos planejamentos e nas propostas pedagógicas envolve pensar, inicialmente, no direito das crianças e nos marcos legais que garantem esses direitos, como destacado na Constituição Federal (CF):

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência (Brasil, 1988).

Além da CF, que assegura o direito à vida, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que asseguram o direito das crianças dentro das escolas e do seu desenvolvimento integral, através da definição de currículo como:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,

científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...] (Brasil, 2009).

O currículo, na educação infantil, serve como base para as escolas, sem, contudo, tirar a centralidade da criança e do seu desenvolvimento integral, respeitando a singularidade de cada uma. Oliveira (2011, p. 183) destaca que o currículo não é individual e nem predeterminado, ele:

É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o 'aqui-e-agora' de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado, na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que vão se modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios.

Defender uma criança como alguém competente e com direitos próprios é pensar nela na organização do dia a dia e na rotina da educação infantil, proporcionando autonomia e desenvolvimento integral das crianças.

Como mencionamos acima, essa reflexão ressalta a importância de a educação infantil ser pensada para e com as crianças, mas onde elas aparecem na organização dos espaços e na rotina da educação infantil? As professoras, como mediadoras das ações realizadas pelas crianças, podem exercitar um olhar atento e sensível, observando as explorações, os gostos e, até mesmo, os diálogos criados pelas crianças, seja entre elas ou com as materialidades. São nesses pequenos gestos e ações que os materiais que serão disponibilizados para as crianças são pensados e organizados pelas professoras. A estratégia de assembleias e rodas de conversa também podem ser organizadas, possibilitando mais um momento de escuta e de bate-papo, ampliando as trocas entre adultos e crianças e das crianças com seus pares.

No item a seguir, ressaltamos o local de fala de cada autora, assim como fazemos um pequeno relato sobre como os planejamentos são organizados em cada escola, por cada professora.

## Duas professoras: local de fala e de escuta na organização do planejamento

### A Professora Angelita

No contexto de uma Unidade de Educação Infantil Federal, as turmas possuem duas professoras, com 40h/aula, uma em cada turno, sendo uma concursada e uma contratada, além de duas bolsistas do curso de pedagogia e/ou educação especial, por turno. No contraturno, as professoras permanecem na sala dos professores, organizando outras demandas da turma, como álbum de fotos, registros individuais e coletivos das crianças etc.

Os momentos de planejamentos entre a dupla de professoras acontecem após o atendimento das crianças, às 17h, na unidade, momento no qual as duas regentes organizam as propostas que serão dispostas para a semana frente às crianças, definindo como e quais espaços serão organizados, lembrando que são possibilidades de materiais a serem ofertados e que podem sofrer alterações, de acordo com o interesse das crianças.

Possuímos uma estrutura de planejamento como forma de organização, em formato de tabela, que inicia com uma breve contextualização dos horários de acolhimento e refeições da turma. Em seguida, uma justificativa sobre as razões das escolhas dos materiais que serão utilizados durante a semana, tendo como base as observações realizadas na semana anterior sobre as explorações e interesses das crianças por determinados materiais, assim como o envolvimento delas nas propostas.

A seguir, destaco um trecho da justificativa de um dos planejamentos, organizado pela autora.

*A partir das demandas observadas na turma, no turno da manhã, assim como com a chegada e acolhimento de crianças novas ao grupo, precisamos reorganizar a forma na qual o planejamento semanal vem sendo organizado, percebemos que têm crianças mais interessadas na fase exploratória, sensorial e que coloca muitos objetos à boca, assim como crianças que necessitam de desafios corporais que auxiliam no esperar a sua vez, dividir o espaço e os brinquedos, o que tem demandado pensar em, pelo menos, três espaços que dê conta dessas demandas. Além desses desafios, no turno da tarde, a turma tem estágio, no qual tentamos organizar alguns espaços e possibilidades em conjunto. Nessa semana,*

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

*seguimos organizando espaço de circuitos na sala que possibilitem ampliar as possibilidades de movimentação, já que pela manhã tem feito dias frios e as crianças têm saído pouco para fora da sala. Vamos trazer para a sala o pula-pula, alguns obstáculos de madeira, além de constituir um obstáculo com elástico frente ao espelho (registro pessoal de um trecho do planejamento da autora).*

Após a justificativa, são descritas as formas de organização dos espaços diários, com os materiais, o local na sala que o espaço será organizado e o que será observado pela professora a partir das possibilidades que aquele espaço proporcionará às crianças. Entre as possibilidades estão um espaço que permita o brincar simbólico e de faz de conta que, por exemplo, pode ser um consultório médico, com remédios, seringas, macas organizadas com colchonetes e bonecas para serem cuidadas. E um espaço de concentração e construção que pode ser um jogo, folhas para desenho, fitas, colas, entre outras possibilidades.

No final de cada dia, preenchemos a tabela com a parte vazia do planejamento, no qual registramos o que as crianças foram trazendo para dentro dos espaços e do planejamento. Nós, professoras, organizamos a parte cheia em que disponibilizamos, apresentamos os materiais, porém, no decorrer do turno, as crianças (re)organizam, trocam de lugar, criam e recriam as possibilidades de explorações.

Segundo Junqueira (2005), o planejamento é organizado em duas etapas: a “parte cheia” e a “parte vazia”. Na primeira parte (“parte cheia”), a professora seleciona as linguagens para compor, organizar, articular a rotina com a qual aguardará seus alunos. A “parte vazia” corresponde às lacunas a serem preenchidas, conjuntamente, com as crianças, a partir das interações estabelecidas com conteúdo-linguagens da “parte cheia”. A “parte vazia” é constituída dos indícios, vestígios, sinais, pistas, setas, a serem articulados (gerados, identificados, significados) pela professora e crianças, sobre si mesmas e sobre seu trabalho.

A partir dos registros da parte cheia e da parte vazia, iniciamos o planejamento da semana seguinte, levando sempre em consideração as observações realizadas nas propostas da semana.

## A professora Juliane

No contexto de escola municipal, a realidade se distingue da primeira escola no que se refere ao tempo para o planejamento e para a organização dos espaços. A minha carga horária de trabalho é desenvolvida frente às crianças, não havendo tempo disponível para planejamento, porém o compromisso em possibilitar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças, com a escuta e com o olhar sensível, possui muita afinidade com as concepções e práticas desenvolvidas pela professora Angelita.

O tempo de planejamento é aquele que sobra do tempo livre. Compreendo a importância de assumir os compromissos inerentes à profissão, sem, contudo, renunciar à busca pela valorização e concretização de um tempo destinado ao planejamento das práticas pedagógicas, um direito ainda não concretizado na rede municipal de Santa Maria. Planejar exige de nós, professoras, estudo, pesquisa e reflexão sobre as peculiaridades de cada criança e do grupo de crianças, a falta de tempo para o planejamento tem sido uma dificuldade que necessita ser sanada com urgência em nossa rede de ensino, pois compreendo que é uma questão para além da valorização docente, mas, também, da valorização de nossas crianças.

Embora falte um tempo destinado para realizar o planejamento, a escola, através da equipe gestora, mostra-se sensível, estando aberta ao diálogo e comprometida em viabilizar os recursos necessários para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Além das reuniões de formação continuada presentes no calendário escolar, realizadas mensalmente, após às 17h, em alguns momentos, como, por exemplo, em dias de chuva, em que menos crianças se deslocam até a escola, as estagiárias e monitoras, sob a supervisão da diretora, acompanham as crianças para que as professoras, juntamente com a coordenadora, compartilhem seus planos e ideias.

Outra ferramenta utilizada para o compartilhamento de leituras e materiais para pesquisa é o grupo de *Whatsapp*. Para o desenvolvimento das propostas, há a possibilidade da integração entre as turmas, a depender do trabalho colaborativo realizado entre as professoras. Essa iniciativa tem o intuito de mobilizar a equipe de professoras para que cada uma delas busque assumir o compromisso no desenvolvimento das práticas pedagógicas significativas e

coerentes com a realidade vivenciada pelas crianças, participando e colaborando, efetivamente, dos processos de construção. Nesse sentido, Pichon-Rivière (1994, p. 34) salienta que:

Quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com um objetivo mútuo.

Promover momentos de compartilhamento e de participação das professoras faz com que se fortaleça o sentimento de pertencimento à escola, embora este não seja um processo linear, pois cada uma das professoras percebe o movimento por uma perspectiva diferente da outra, de acordo com as experiências que carrega consigo.

As diferentes realidades vividas pelas autoras são um recorte do cenário educacional na atualidade. Os embates em defesa por uma educação infantil de qualidade esbarram nas questões de valorização profissional, na luta pela manutenção de direitos e qual é o papel da educação.

Nesse sentido, a escola vem percorrendo, nos últimos tempos, um caminho que tem como base as concepções de criança e de infância, em consonância com os documentos legais e ao encontro da sociologia da infância. Para tanto, foi necessário um movimento interno da escola para convidar as professoras a refletirem sobre as questões que atravessam as práticas pedagógicas evidenciadas neste artigo.

Apresento, a seguir, a organização das explorações propostas às crianças da turma de maternal I, no período de uma semana:

Segunda-feira:

- Espaço com utensílios de cozinha;
- Espaço com blocos de encaixe;
- Espaço com fantasias e adereços;
- Pintura coletiva em papel *craft*, com tinta guache e pincéis, realizados na área externa;

- Brincadeiras na pracinha.

Terça-feira:

- Espaço com tapetes e carrinhos;
- Espaço com galhos, folhas, blocos de madeira e dinossauros;
- Espaço com materiais para desenho;
- Culinária: preparo de sanduíche natural - as crianças montam, com os complementos a sua escolha.

Quarta-feira:

- Espaço com fantoches;
- Espaço com instrumentos musicais;
- Roda musical;
- Espaço com materiais para colagem (lãs coloridas) e cola colorida;
- Brincadeiras no pátio.

Quinta-feira:

- Mercadinho: embalagens, cestas, dinheiro em miniatura, caixa de madeira para as frutas;
- Espaço com almofadas e livros;
- Espaço com massa de modelar e palitos;
- Brincadeiras na pracinha, com baldes e pás, para explorações na areia.

Sexta-feira:

- Espaço com espaguetes coloridos organizados no tatame;
- Espaço com eletrônicos;
- Músicas reproduzidas com a utilização de caixa de som;
- Brincadeiras na pracinha.



Figura 4 e 5 - Crianças explorando as cores na área externa

Fonte: acervo pessoal da autora.

Os registros fotográficos são utilizados como subsídios para o desenvolvimento das próximas propostas, pois as imagens que são revistas várias vezes, e cada uma delas, provocam reflexões sobre os materiais, as materialidades e sobre a interação que as crianças estabelecem com eles. Isto é, uma forma que Martins Filho (2022), incansavelmente, defende em se pensar a educação infantil além de uma folha A4.

Para além das diferentes condições de pensamentos em comum para a defesa de uma educação infantil construída com e para as crianças, sabemos que há muito a se percorrer para a construção de uma pedagogia da infância que dignifique a docência e que seja, efetivamente, de escola das crianças. A luta é imensa, mas o importante é continuarmos nos fortalecendo durante o percurso.

Para Martins Filho (2023), a organização do planejamento, a exploração dos espaços e a disponibilização de materiais são uma incumbência dos adultos. Para que isso ocorra de maneira que as crianças construam seus saberes, o autor ressalta a necessidade de se romper com práticas adultocêntricas pautadas na repetição e no treinamento, sem significado para as

crianças. Corroboramos com a ideia do autor e salientamos a necessidade de estarmos em constante formação, pois qualquer esmorecimento em relação aos sentidos de nossas práticas pode representar um retrocesso perigoso para a educação que acreditamos e desejamos para as crianças. Perceber como as crianças vivenciam as experiências propostas, possibilitar que ampliem seus repertórios através de vivências significativas do cotidiano e refletir sobre as práticas pedagógicas propostas é um meio de se buscar qualidade no processo educativo de modo que, tanto as crianças quanto os adultos, estejam envolvidos e participem da construção de uma escola na qual a criança esteja no centro do processo do planejamento.

## Considerações finais

Consideramos a importância da intencionalidade pedagógica por parte das professoras, os tempos e espaços como elementos importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que entendem as crianças como sujeitos de direitos que, para além de serem respeitadas, são participantes no planejamento dessas práticas, através da escuta e do olhar sensível, das escolhas que as crianças realizam e que necessitam estar presentes em todos os momentos do cotidiano da escola.

Compreendemos que as concepções que atravessam o fazer pedagógico são complexas e exigem comprometimento, formação continuada e valorização das profissionais que atuam na educação infantil. Partimos das possibilidades e recursos que temos nas escolas para caminhar em direção ao que é necessário e desejado pelas crianças. As trajetórias das professoras são diferentes entre si, mas se assemelham na busca por uma educação de qualidade para todas as crianças.

## Referências

BARDANCA, Ángeles A.; BARDANCA, Isabel A. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

## *Educação das infâncias: percursos, experimentações e criações em contextos educativos*

- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jan. 2024.
- COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.
- FORTUNA, Tânia R. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia I. et al. **Pedagogia do brincar.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-44.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HORN, Maria G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2004.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascarados.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.
- MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. **Documentar os projetos nos serviços educativos.** Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância, 2013.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil: além da A4.** Florianópolis: Insular, 2022.
- MARTINS FILHO, Altino José. **A criança pede respeito: docência na educação Infantil.** 4. ed. Tubarão: Copiart, 2023.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Foto: Karen Luciélen Pereira Rodrigues -  
EMEI Ida Fiori Druck - Santa Maria - RS



Foto: Karen Luciélen Pereira Rodrigues -  
EMEI Ida Fiori Druck - Santa Maria - RS

## Sobre as autoras e autores

### **Agnese Infantino**

Professora-pesquisadora de Pedagogia Geral e Social no Departamento de Ciências Humanas para a formação, na *Università degli Studi do Milano Bicocca*. Atua nos temas da Pedagogia da infância no curso de Estudos em Ciência da Educação. E-mail: [agnese.infantino@unimib.it](mailto:agnese.infantino@unimib.it)

### **Ana Lúcia Goulart de Faria**

Criancista, criançóloga, antifascista, marxista, feminista, Paulistana desvairada, Pedagoga, Professora colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora da linha Culturas Infantis do GEPEDISC. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Atua nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, na Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Destaque para a primeira infância e relações de gênero, classe social, relações étnico-raciais, parque infantil, Sociologia da infância, culturas infantis. Foi membro do Colegiado Docente de Doutorado da *Università degli Studi di Milano-Bicocca* (2010-2018). Desenvolve três projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, gênero, classe social, relações étnico-raciais no Brasil, na Itália (com a *Università degli Studi di Milano Bicocca*) e Suécia. E-mail: [cripeq@unicamp.br](mailto:cripeq@unicamp.br)

### **André Weissheimer de Borba**

Professor Associado do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador Científico do Geoparque Caçapava Mundial UNESCO. E-mail: [andre.w.borba@ufsm.br](mailto:andre.w.borba@ufsm.br)

**Angelita Maria Machado**

Pedagoga (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e Mestranda em Educação (UFSM). Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. E-mail: angelita.machado@acad.ufsm.br

**Antonio Miguel**

Professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (SP). Membro fundador do Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPM), da Revista Zetetiké, do Grupo de Pesquisa HIFEM (História, Filosofia e Educação Matemática) e do Grupo de Pesquisa PHALA (Educação, Linguagem e Práticas Culturais). E-mail: miguel37.unicamp@gmail.com

**Cristiane Inês Bremm**

Pedagoga (UFSM) e mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Áreas de interesse: Educação Infantil; práticas pedagógicas; cultura digital; formação de professores em contexto. E-mail: paulibremm@gmail.com

**Débora Teixeira de Mello**

Professora Associada do Centro de Educação e do Programa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Mestre em Educação pela UFRGS e Doutora em Educação pela UNICAMP. Realiza pesquisas na área de Educação discutindo principalmente os seguintes temas: Políticas Públicas e Educação Infantil, Formação de Professores, Gestão Escolar e Gestão Educacional. Vice-líder do Grupo Pesquisa-CNPq: Infância, Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância (NEPEI/UFSM), integra a Coordenação colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) e do Fórum de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL). Coordena o curso de Especialização em Gestão Educacional EaD/CE/UFSM. E-mail: debiufsm@gmail.com

**Eduarda Caroline Brum**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Licenciada em Geografia pela UFSM. E-mail: [eduardabrumgeo@gmail.com](mailto:eduardabrumgeo@gmail.com)

**Eduardo Pereira Batista**

Eduardo Pereira Batista é doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); professor de educação física na educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo-SP; e pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural linha culturas Infantis (GEPEDISC-culturas infantis- Unicamp). E-mail: [dupeba011107@gmail.com](mailto:dupeba011107@gmail.com)

**Flávio Santiago**

É autor do livro infantil “A família de Francisco” e pesquisador em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui estágio de pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Educação na linha Ciências Sociais e Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas é Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2011), Geógrafo pela Faculdade Única (2021). Atualmente é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). E-mail: [santiagoflavio2206@gmail.com](mailto:santiagoflavio2206@gmail.com)

**Graziele Fernandes**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [grazitst@gmail.com](mailto:grazitst@gmail.com)

**Heloisa Elesbão**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, professora de Educação Física no município de Candelária, Candelária, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [elesbaoheloisa@gmail.com](mailto:elesbaoheloisa@gmail.com)

**Ilse Abegg**

Pedagoga (UFSM), mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Atualmente é Professora do Centro de Educação (UFSM), no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Formação de Professores para Educação Profissional, atuando nos temas: educação dialógica e problematizadora, Pesquisa-Ação, Educação Científica e Tecnológica e STEAM. E-mail: ilse.abegg@ufsm.br

**Janaína Raquel Cogo**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Três de Maio/SETREM. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPQ. Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha. E-mail: janaraquelsr@gmail.com

**Jaqueline Bussler Michael Krüger**

Pedagoga (UNIJUÍ). Especialista em Psicopedagogia (UNINTER). Mestranda em Educação (PPGE/UFSM). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Três Passos/RS. Professora Formadora (PARFOR/CAPES/UNIJUÍ). E-mail: jaquebumikr@gmail.com

**Jordana Lima**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, professora de Educação Especial no município de São Sepé, São Sepé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lima.lima@acad.ufsm.br

**Juliane Ilha Marafiga**

Pedagoga (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e Mestra em Educação (UFSM). Professora da RME de Santa Maria/RS. E-mail: jilhamarafiga@gmail.com

**Lucas da Silva Martinez**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Docência no Ensino Superior (FAVENI) e em Gestão Educacional: direção, coordenação e supervisão (Faculdade Iguaçu). Licenciado em Pedagogia (UNIPAMPA). Acadêmico de pós-doutorado no PPGE-UFSM. Professor da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação. E-mail: lukasspedagogia@gmail.com

**Marcia Aparecida Gobbi**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação, Ciências Sociais e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e estágio pós-doutoral em estudos urbanos realizado na *Università degli Studi di Roma Tre*. Atualmente é Professora Doutora da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, formação de professores(as), educação infantil, relações de gênero. E-mail: mgobbi@usp.br

**Marcia Fernanda Heck**

Pós-Graduada em Psicopedagogia (UFN); Pedagoga/UFSM; Mestranda em Educação no PPGE/UFSM; Professora da Rede Municipal da cidade de Santa Maria/RS. E-mail: marciaheck1@gmail.com

**Mariana Borges Lemes**

Pós-Graduada em Educação ambiental e desenvolvimento sustentável (FAVENI); Pedagoga/UFSM; Mestranda em Educação no PPGE/UFSM. E-mail: lemesmariana29@gmail.com

**Renata Santos da Silva**

Doutora e Mestra em Educação (PUCRS), Bacharel em Psicologia (ULBRA) e Licenciada em Psicologia (UFRGS). Realizou estágio Pós- Doutoral em Educação na linha de Pesquisa Pessoa e Educação no PPGEDU da PUCRS (2022- 2023). Trabalha como docente na formação de professores para Educação Infantil na E. M. E. B. Emílio Meyer e como professora convidada na Pós- Graduação em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil e no Pós- Graduação em Psicologia Escolar e da Educação da PUCRS. Desenvolve pesquisas em temas de interface entre Psicologia, Educação, Infâncias e Relações Étnico- Raciais. E-mail: renatapsico08@hotmail.com

**Sabrina Magrini Peixoto Machado**

Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Mestre em Educação em Políticas Públicas e Gestão Educacional PPPG/UFSM. E-mail: sabrina\_Peixoto@msn.com

**Simone Freitas da Silva Gallina**

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora-pesquisadora Associada do Dep. ADE do CE/UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM e Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância- NEPEI. E-mail: simone.gallina@ufsm.br

**Sueli Salva**

Pedagoga (UPF), Especialista em Dança (PUC/RS, Doutora em Educação UFRGS), Pós-Doutora pela UNIMI/Milão/Itália. Professora no Centro de Educação (UFSM) e Programa de Pós-Graduação em Educação, orienta e pesquisa sobre o tema da educação infantil, culturas da infância e práticas educativas, vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq). E-mail: sueli.salva@ufsm.br

**Yeison Arcadio Meneses Copete**

Doutor em Estudos Ibéricos e Latino-Americanos pela Universidade de Perpignan, França. Professor da Universidade Surcolombiana. Membro fundador da Associação Colombiana de Pesquisadores-Afros, ACIAFRO, e da Rede Internacional de Professores-as África na escola. Pesquisador associado a vários grupos de pesquisa: Centro de Pesquisa em Sociedades e Ambientes Mediterrâneos (CRESEM), e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Negros na América Latina, (GRENAL), da Universidade de Perpignan, França; Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Letras, Línguas, Artes e Ciências Humanas, (CRILLASH) da Universidade das Antilhas, França; Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a América Latina, GRELAT, da Universidade Félix Houphouët-Boigny, da Costa do Marfim. E-mail: yearmeco@gmail.com

Editora CLAEC

2024

O livro tece reflexões, encontros, afetos e aprendizagens partilhadas como exercício para aprender a olhar, escutar e pensar sobre as infâncias, a partir de princípios teórico-epistemológicos das políticas e das práticas educativas da/com/para a Educação Infantil. Contemporaneamente ainda, nos deparamos com práticas adultocêntricas, que negam a criança como sujeito histórico e social. Mesmo diante de políticas públicas que afirmam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura percebe-se uma lógica de invisibilidade das infâncias.