

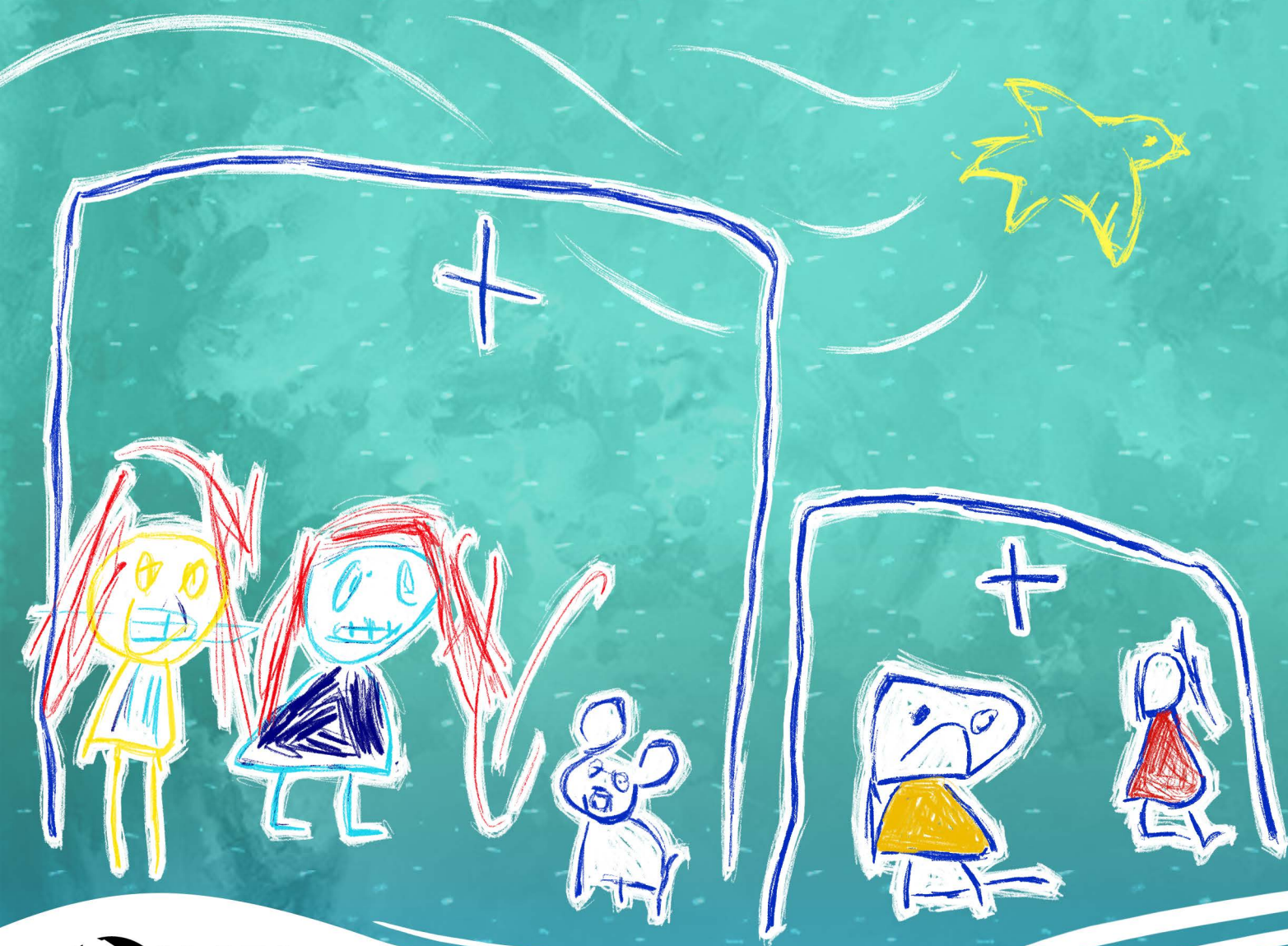
Sueli Salva

Renan Santos Mattos
(Orgs)

Lucas da Silva Martinez

MEMÓRIAS, ARTE E (RE)EXISTÊNCIAS

infâncias em tempos de pandemia
de Covid-19 e em outros tempos



Organizadores/as

Sueli Salva

Renan Santos Mattos

Lucas da Silva Martinez

Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEAC

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).

Diagramação: Lucas da Silva Martinez

Capa: Vicent Solar

Revisão: Valéria Lago Luzardo

ISBN 978-65-86746-14-3

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746143>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S182	Salva, Sueli Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos / Sueli Salva, Renan Santos Mattos, Lucas da Silva Martinez (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEAC, 2022. 204 p. PDF – EBOOK Inclui Bibliografia. ISBN 978-65-86746-14-3 DOI: 10.23899/9786586746143 1. Infâncias. 2. Memórias. 3. Pandemia. I. Título. CDU: 37 CDD: 37
------	---

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

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

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

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

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
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
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

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

Sumário

Apresentação	6
<i>Sueli Salva, Renan Santos Mattos, Lucas da Silva Martinez, Janaína Raquel Cogo</i>	

Parte 1 - Ser criança no mundo: arte e (re)existências

A experiência com a arte em projetos sociais.....	14
<i>Valéria Pinheiro</i>	
Infâncias e necropolítica: Reflexões sobre a criança como sujeito de direitos em tempos de pandemia.....	18
<i>Maria Luiza Posser Tonetto, Renan Santos Mattos</i>	
Olhares e sentimentos sobre a pandemia.....	32
<i>Janaína Raquel Cogo</i>	
Entre traços e memórias: Perspectivas infantis sobre a Covid-19.....	36
<i>Gustavo Gross Hammes, Henrique Rolin Diehl, Lorenzo Berte Ludwig, Manuela Zandona, Rafaela Vitória Staudt, Yasmin Ravison Policena</i>	
Memórias de uma infância que não tem lugar: Corpos, subjetividades e masculinidades.....	42
<i>Lucas de Bárbara Wendt</i>	
O movimento das crianças em tempos de pandemia: O que fazer quando o próprio lar torna-se um ambiente hostil?	49
<i>Dóris Gubert</i>	
Inclusão social e escolar a partir da análise do filme Extraordinário: Avanços e desafios.....	51
<i>Fernanda Theresinha Pedroso Padilha, Nidiele Dornelles Silveira, Patrícia Medianeira Barrozo</i>	
O que vejo da minha janela?	63
<i>Joceane da Silva Machado</i>	
Maternidade e interseccionalidade: As implicações de gênero, raça e classe na sociedade contemporânea	64
<i>Katiúcia Pletiskaitz, Sueli Salva</i>	
Anseios (a)tipicamente pandêmicos.....	77
<i>Maria Luiza Posser Tonetto</i>	
Infância roubada: O fatídico nove.....	78
<i>Carolina Fontana da Silva</i>	

Fundamentalismo cristão e infâncias: Reflexões autobiográficas	85
<i>Lucas da Silva Martinez</i>	

Parte 2 - Práticas educativas, docência e infâncias

Do outro lado da minha janela.....	115
<i>Karen Luciélen Pereira Rodrigues</i>	
Educadoras, crianças e pandemia: Relatos de vivências da zona rural e suas potências no processo de imaginação e o brincar de faz de conta	117
<i>Lisaura Maria Beltrame, Angelita Maria Machado</i>	
Experiências do novo normal.....	128
<i>Renan Santos Mattos</i>	
Um exercício de escuta e reflexão: O luto, as práticas docentes e as percepções das crianças na pandemia de Covid-19.....	129
<i>Joceane da Silva Machado, Karen Luciélen Pereira Rodrigues, Mariana Borges Lemes</i>	
O vendedor de picolés	148
<i>Sueli Salva</i>	
Infâncias, memórias e (re)existências: Um lugar sensível do estar em contínuo movimento do aprender a aprender a ser	149
<i>Mariana Borges Lemes</i>	
Ser criança e as múltiplas infâncias: O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil	151
<i>Heloisa Elesbão, Leticia Borfe</i>	
Infâncias, memórias e (re)existências	165
<i>Angelita Maria Machado</i>	
O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia	167
<i>Janaína Raquel Cogo, Martin Kuhn, Juliane Ilha Marafiga</i>	
Sobre as autoras e autores.....	182

Apresentação

Sueli Salva
Renan Santos Mattos
Lucas da Silva Martinez
Janaína Raquel Cogo

Este livro é feito de memórias, arte e gestos de (re)existências atravessadas pelas infâncias. Foi produzido por pesquisadores/as e acadêmicos/as vinculados/as ao grupo “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq) e nasce de um desejo de deixar traços de pensamentos diversos construídos no período de pandemia de Covid-19 entre os anos 2020 e 2021. As escritas também são memórias, que durante esse período, de algum modo, se tornaram latentes.

O livro é de trânsito e movimento, em tempos que as certezas nos fogem, caminhamos por pensamentos escorregadios e, por isso, reafirmamos que a infância é presente e urgente, uma vez que muitas das nossas crianças estão em desalento, expostas à fome, à morte, ao descaso. Entendemos isso como barbárie. O livro, através dos textos que o compõe, torna-se um exercício de resistir e de existir, ou seja, de (re)existências como uma estratégia para deixar rastros de nossas reflexões que exigem um novo começo.

Walter Benjamin denuncia um tempo marcado pela barbárie, em que a guerra colocava a indústria bélica e o poder em primeiro lugar. Apesar das diferenças temporais e geográficas, nossos tempos atuais enfatizam o lucro de grandes corporações e instituições financeiras em detrimento do investimento em saúde, educação e direitos sociais. Se Benjamin (1994, p. 115), em sua época considerou que “[...] nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizante que a experiência estratégica da guerra nas trincheiras”, podemos pensar que neste momento, estamos vivendo uma guerra sem trincheiras, mas não menos desmoralizante considerando que no Brasil, até abril de 2022, mais de 650 mil pessoas morreram por causa de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. Mesmo na eminência de novas pandemias, a pandemia de Covid-19 tem sido, até o momento, um dos maiores eventos históricos de nossa geração. Mesmo com o distanciamento social, o uso de máscaras e higienização com álcool em gel e a adoção de protocolos sanitários, muitas vidas se perderam. Esse livro também é uma iniciativa que marca esse período

histórico em que nos confrontamos diariamente com o luto e com a precariedade da vida.

As crianças não só ficaram no ano de 2020 e parte do ano de 2021 sem aulas presenciais, muitas testemunharam seus pais e avós morrendo, muitas estão com fome porque seus pais perderam emprego, muitas estão expostas à violência, porque o confinamento em casa provocou esse crescimento. Levantamos a seguinte questão: as crianças desse tempo terão ausência das experiências da escola? Como será o chamado novo normal?

Uma primeira tentativa de resposta permite indicar que a guerra contra o Covid-19 subtraiu a experiência das crianças do convívio com outras crianças na escola, esse é um modo de violência, que expôs as crianças a outras formas de violência. Para Benjamin (1994, p. 116) isso resulta em barbárie porque nos impele “[...] a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco”. Assim nos encontramos hoje, impelidos a ir para frente, olhar para o desalento, nos defrontar com a banalização da morte, com o descaso, com o silêncio das crianças.

Algumas memórias aqui apresentadas reacendem o debate, talvez nunca apagado, da violência cometida contra as crianças, do desejo que as instituições têm de moldar seus corpos, quer seja pelo silenciamento, pelo grito, pela negação do que nasce, quer seja pelo descaso, pela submissão à fome e ao desalento. As políticas de austeridade econômica da atualidade repercutem em diversos setores de nosso país, logo, a falta de investimentos em educação, saúde e direitos sociais descortinam a situação caótica da educação e do cuidado das crianças.

A fragilidade em relação à criança se mostra nas memórias de infância de alguns/as, nas memórias do recente vivido por outros/as. São escritas que buscam traçar situações vivenciadas por crianças no período da pandemia e memórias que deixaram marcas na vida de quem escreve. Escrever, neste caso, se institui como ato de rebeldia, de resistência contra o desaparecimento do vivido, tal como interpretado pelo nosso olhar e nossa escuta. Escrever se torna forma de deixar marcas no mundo, gesto de denúncia e convite para olhar, pensar. É também um exercício de “descolonizar o pensamento” como enfatiza Ana Lúcia Goulart de Faria, o que requer enfrentar as lentes preconceituosas que carregamos ao longo da vida e exige uma mudança de postura diante da criança, da concepção de infância e de educação.

Além da escrita, a arte nos desdobra e provoca uma miríade de impressões sobre o mundo que hoje se apresenta diante de nós e tentamos recortá-lo, pintá-lo,

desenhá-lo, em uma estética provocativa, como uma tentativa incessante de nos entendermos como seres neste mundo. A arte não é só um modo de suavizar a vida, ela é provocação, movimento de rachadura que escancara o feio, que por um ângulo, pode ser bonito, por outro nos assombra, assusta, interroga; que expressa a dor que deixa marcas e cicatrizes; que é denúncia; que é poética e sobretudo incômoda uma vez que mostra o que nosso olho, de tão acostumado, já não vê. A arte como representação, projeção e delírios, relativos a situações que atravessam a vida das crianças e produzem infâncias marcadas por esse tempo histórico em que a educação e seus direitos fundamentais parecem abandonados. Nesta escrita foi possível poetizar, pensar com as palavras, delirar, escorregar, expressar o que o olho foi capaz de ver, o que fomos capazes de escutar e construir sentidos com palavras e imagens visuais. É também uma ousadia acadêmica, que trafega pelo poético, sem esvaziar o conceitual e reflexivo, intercalando artigos, poesias, crônicas, obras de arte e desenhos feitos por crianças.

O livro agrupa nossas escritas, através de NÓS de sentidos e a partir deles aportam outras escritas, talvez desalinhadas se as entendermos desde uma lógica tradicional, verticalizada. Nos propomos ao exercício de uma escrita rizomática que pode conectar muitas raízes a outras que sustentam umas às outras, mas que ao mesmo tempo, permitem esparramar-se. E, portanto, dialogam com perspectivas de resistência e (re)existências ao evidenciar a construção projetos políticos, éticos, e epistemológicos que se contrapõem a racionalidade adultocêntrica, patriarcal e colonial.

A organização do livro se deu a partir da divisão em dois eixos. O primeiro eixo, intitulado “Ser criança no mundo: Arte e (re)existências” evidencia múltiplos aspectos que envolvem a infância, perpassando a arte, as práticas educativas não escolares, as violências e o acontecimento da pandemia de Covid-19. Os textos também são escritos e relatos sensíveis olhando a infância (e a maternidade) como fruto de matizes culturais, políticas e econômicas, sujeitas, sobretudo, a ação humana quando desvaloriza, afeta, cria ou destrói.

O livro inicia com o texto “A experiência com a arte em projetos sociais” de Vália Pinheiro, artista plástica e arte-educadora. O texto tem como objetivo a apresentar o projeto “Arte sem Fronteiras” desenvolvido pela artista no Brasil e em Moçambique. Vinculado a ONG “Fraternidade sem fronteiras em Muzumua/Moçambique”, visa promover oficinas de artes visuais para as crianças e adolescentes que participam daquele centro que leva o mesmo nome. O projeto é

voltado para crianças de baixa renda, que possivelmente não teriam acesso a arte. O texto contém detalhamento de ações desenvolvidas no projeto.

Outras imagens de obra de arte da artista plástica e arte-educadora Valéria Pinheiro, cedidas de forma gratuita para o livro, estão presentes ainda na passagem dos eixos do livro e compõe duas séries da artista: Esperança e Kanimambo. A série Esperança foi produzida pela artista plástica no intuito de retratar seis crianças de diferentes etnias, cada uma representando um continente: América, Ásia, Europa, Oceania e Antártica; com sentimentos de esperança sobre valores humanos em diferentes idiomas. Já a série Kanimambo, representa gratidão e retrata com muita sensibilidade crianças africanas atendidas pelo projeto arte sem fronteiras. Sobre essas obras, podemos pensar na arte como um meio de sensibilização e reflexões de esperança para o período de pós-pandemia, com mais amor e fraternidade entre as pessoas de todas as partes do mundo.

O texto “Infâncias e necropolítica: Reflexões sobre a criança como sujeito de direitos em tempos de pandemia”, de autoria de Maria Luiza Posser Tonetto e Renan Santos Mattos em forma de ensaio, busca responder como as perspectivas racistas e coloniais adotadas pelo Estado refletem na noção de criança como sujeito de direitos, em tempos de política bolsonarista (necropolítica). O texto avança ao trazer a aproximação entre o governo Bolsonaro e a necropolítica bem como seus impactos nos direitos humanos para as crianças.

Considerando as percepções próprias das crianças sobre a pandemia, o livro traz desenhos produzidos por crianças de uma turma de pré-escola do município de Santa Rosa/RS, que através de uma proposta de desenho sobre a pandemia de Covid-19, expressam os sentimentos e vivências neste período. Os desenhos das crianças nos sensibilizam acerca de suas percepções e de como manifestam o distanciamento social através da representação de distância entre as pessoas desenhadas, o coronavírus presente em toda a parte, as pessoas trancadas dentro de casa para se proteger, internadas no hospital e ainda as pessoas assustadas com a presença do vírus. Assim, percebemos que as crianças expressam-se através do desenho, que é uma das linguagens na infância, em relação ao período de 2020 e 2021. Percebemos que, tendo em vista também os contextos educativos fora da normalidade, as crianças ressignificam suas experiências sociais ao registrarem um período marcado pela proteção, cuidado e zelo com a saúde de si e dos outros.

Na sequência, o texto de Lucas de Bárbara Wendt, intitulado “Memórias de uma infância que não tem lugar: Corpos, subjetividades e masculinidades” aborda o tema da produção infantil de masculinidades na infância a partir de narrativas pessoais. O

autor tenciona as normas hegemônicas de gênero para argumentar sobre os atravessamentos de um corpo que é negado e das existências que não são consideradas por não serem heteronormativas.

O texto “Inclusão social e escolar a partir da análise do filme Extraordinário: Avanços e desafios” de autoria de Fernanda Theresinha Pedroso Padilha, Nidiele Dornelles Silveira e Patrícia Medianeira Barrozo. As autoras abordam o tema da inclusão social e escolar a partir da análise do filme Extraordinário, observando os avanços e desafios enfrentados no que concerne ao papel da instituição escolar, da educação e das políticas públicas no tratamento do tema e reafirmam a importância da escola na compreensão da diversidade humana.

O texto “Maternidade e interseccionalidade: As implicações de gênero, raça e classe na sociedade contemporânea”, de Katiúcia Pletiskaitz e Sueli Salva abordam a maternidade sob a perspectiva interseccional, considerando assim as implicações de gênero, raça e classe. As autoras discutem a pluralidade das formas de viver as maternidades, e, ainda que as mulheres estejam inseridas na estrutura machista, patriarcal e heteronormativa estruturante na sociedade ocidental contemporânea, evidenciam as estratégias de resistência e sobrevivência feminina.

O texto “Fundamentalismo cristão e infâncias: Reflexões autobiográficas” de Lucas da Silva Martinez problematiza os impactos e as infâncias produzidas a partir do fundamentalismo cristão, especialmente de matriz judaico-cristã, tendo como base narrativas autobiográficas. Desse modo, o argumento do autor constrói-se tanto na defesa de que as crianças precisam conhecer o mundo sem restrições antes de apegarem-se a uma concepção de mundo religiosa bem como relaciona a emergência de perspectivas conservadoras no cenário da educação brasileira impactado por noções como “ideologia de gênero” ou o projeto “Escola sem partido” que, com forte inclinação religiosa, restringem a liberdade de pensamento e ameaçam a dignidade humana.

Esta primeira parte do livro ainda acompanha poesias e crônicas dos membros do grupo de pesquisa, como os textos intitulados “Olhares e sentimentos sobre a pandemia”, “Entre traços e memórias: Perspectivas infantis sobre a Covid-19”, “O movimento das crianças em tempos de pandemia: O que fazer quando o próprio lar torna-se um ambiente hostil?”, “O que vejo da minha janela?”, “Anseios (a)tipicamente pandêmicos” e “Infância roubada: O fatídico nove”.

O segundo eixo que organiza a obra, nomeado “Práticas educativas, docência e infâncias” trata das relações entre as infâncias e as práticas pedagógicas durante a

pandemia. Os textos são marcados pelo relato das práticas educativas e do contato com as crianças, tornando possível vislumbrar a ação de professores/as e crianças, seus protagonismos, vivências e brincadeiras.

O primeiro texto, de Lisaura Maria Beltrame e Angelita Maria Machado intitulado “Educadoras, crianças e pandemia: Relatos de vivências da zona rural e suas potências no processo de imaginação e o brincar de faz de conta” aborda a experiência de protagonismo das crianças durante as práticas pedagógicas na educação do campo. A partir de referenciais da perspectiva socio-histórico-cultural, argumentam em prol da brincadeira e da imaginação como processo que perpassa o desenvolvimento infantil.

Na sequência, o artigo “Um exercício de escuta e reflexão: O luto, as práticas docentes e as percepções das crianças na pandemia de Covid-19”, de Joceane da Silva Machado, Karen Luciélen Pereira Rodrigues e Mariana Borges Lemes discorre sobre a percepção do luto a partir do diálogo e escuta das crianças e professores junto a narrativas sobre as práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. Para tanto, as autoras analisam como vem ocorrendo as práticas educativas e as interações entre as crianças mediadas pelas tecnologias digitais, bem como o retorno presencial na rede municipal de Santa Maria.

No texto de Heloisa Elesbão e Leticia Borfe, intitulado “Ser criança e as múltiplas infâncias: O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil”, as autoras argumentam que as experiências corporais das crianças e o brincar como um fim em si mesmo são fatores centrais para o desenvolvimento infantil. O corpo e o movimento tornam-se uma forma de linguagem que possibilita vivências e experiências únicas do ser criança e suas múltiplas infâncias. A partir do movimento, as crianças exploram o espaço e o meio que as rodeiam, constroem relações e descobrem seu protagonismo em suas ações.

Por fim, o texto “O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia”, de Janaína Raquel Cogo, Martin Kuhn e Juliane Ilha Marafiga reflete sobre as possibilidades e os limites dos diálogos entre infâncias, práticas educativas e aprendizagens, mediadas pelas tecnologias digitais, no cenário de pandemia. Os autores/as questionam se as aulas remotas propiciam práticas pedagógicas que assegurem o direito das crianças às brincadeiras e interações, eixos norteadores da Educação Infantil brasileira.

Compõem esta segunda parte do livro também os textos “Do outro lado da minha janela...”, “ExperiênciaS do nOvo nOrMAI”, “O vendedor de picolés”, “Infâncias,

memórias e (re)existências: Um lugar sensível do estar em contínuo movimento do aprender a aprender a ser” e “Infâncias, memórias e (re)existências”.

As escritas que compõe essa obra são decorrência de olhares e de escutas, inspirados na Pedagogia da escuta de Reggio Emilia entendida como uma prática do sensível, como um exercício descolonizador que pressupõe a necessidade de escutar em todos os sentidos, escutar a partir das múltiplas linguagens e dos símbolos que os sujeitos usam para expressar-se (RINALDI, 2016). Portanto, escutar opera na mesma sintonia de uma expectativa recíproca em que se instaura o diálogo entre os pares, com os nossos referenciais teóricos que nos ajudam a pensar e comunicar nossas ideias e com crianças e docentes. Esperamos que os textos desse livro permitam reflexões sobre o tema da educação e da infância, dando alento e esperança para aqueles que lutam pelos direitos das crianças e o direito a educação pública gratuita, plural, laica e de qualidade.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RINALDI, C. A Pedagogia da Escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

Parte 1

Ser criança no mundo: Arte e (re)existências

A experiência com a arte em projetos sociais

Valéria Pinheiro*



* Artista plástica e arte-educadora. Coordenadora e idealizadora dos Projetos: Arte sem fronteiras e Afeto.

E-mail: valeriatattoostudio@hotmail.com

O projeto Arte sem Fronteiras teve início exatamente há quatro anos, em maio de 2017. Na oportunidade, fui para um centro de acolhimento para crianças, na Ong Fraternidade sem fronteiras em Muzumua/Moçambique. A ideia era promover oficinas de artes visuais para as crianças e adolescentes que participavam daquele centro.

O contato com as crianças começou a despertar em mim uma grande vontade de estabelecer uma ponte entre eles e a arte como meio para partilha, troca de conhecimentos, despertar, empoderamento, formação e transformação. Então, nasceu o projeto Arte sem Fronteiras, com a aprovação da Ong. Os encontros presenciais passaram a ocorrer duas vezes ao ano, de 20 a 30 dias cada um, e de forma de videoaula semanal.

Alguns amigos foram para África e conheceram o projeto, fizeram o convite para aplicar em cidades que eles participavam com outros projetos sociais e, assim, o projeto passou a fazer parte de algumas cidades do Brasil, como no sertão da Bahia, no Vale do Jequitinhonha e no Sul do Brasil, de forma que hoje somos 1000 participantes em todos os centros de acolhimento.

O projeto é voltado para crianças de baixa renda, que possivelmente não teriam acesso à arte; crianças que enfrentam vários problemas, como a miséria tanto no Brasil quanto em Moçambique.

No projeto, as crianças aprendem um pouquinho sobre os movimentos e artistas na história da arte, valores humanos, cuidado com o meio ambiente, reciclagem de resíduos para confeccionar brinquedos, a música, os jogos e as aulas práticas de desenho e pintura.

Em Moçambique, os adolescentes do projeto ainda pintam batiks; que são comercializados e o valor vai para eles custearem os estudos. Essa experiência com a arte, como possibilidade de transformação humana de crianças e jovens participantes de projetos sociais (por meio de entidades não governamentais), instigou-me a uma pesquisa de mestrado em educação.

Com o início da pandemia em 2020, precisamos interromper em alguns lugares o projeto, no Sul do Brasil, como o projeto é oferecido em escolas, ou lugares de acolhimento, não estão acontecendo os

encontros; no Sertão baiano, o projeto acontece por estar geograficamente distante da cidade e por ser uma pequena localidade de moradores; em Moçambique, o centro precisou ser fechado para o acolhimento das crianças, agora, são distribuídos alimentos para as crianças, eles levam para suas casas e compartilham com as famílias. Há alguns meninos em número reduzido e com todos os cuidados, que retornaram e continuam a pintar batiks.

Estou no momento gravando mais aulas para quando pudermos retornar ao projeto. No final de 2019, criamos um livro para acompanhar as aulas, porém eles ainda não foram usados, assim como o material para as aulas do projeto, que é doado para os participantes.

Como artista plástica, no ano de 2020, pintei uma série chamada Esperança, em que retrato seis crianças de diferentes etnias que representam os seis continentes. Nessas pinturas, estão escritas várias palavras em várias línguas, palavras que trabalhamos em nosso projeto com os participantes, como amor, justiça, benevolência, solidariedade, paz, ética, fraternidade e outras.

A exposição é itinerante e já foi para alguns lugares públicos, como bancos, entidades, sendo que a ideia, com o retorno das aulas, é levar para as escolas, para que possamos dialogar sobre o que significa esperança e os valores humanos, tão ausentes nesse contexto, em que se vive em um mundo tão egoísta.

A pandemia trouxe o distanciamento físico, trouxe também mais misérias físicas e humanas, para além do que já presenciávamos. Cada dia, fica mais evidente que precisamos juntar forças para construir um mundo mais justo para todos.

Nesse momento, pela impossibilidade de estar mais próxima nas atividades dos projetos, buscamos estabelecer contato com quem precisa e quem possa doar, assim fazendo uma ponte para que possamos amenizar um pouquinho das necessidades que surgem a cada dia, mediante o desemprego que prolifera e todo o caos que ele gera.

A Arte tem um papel importante em nossas vidas e, no presente momento, constatamos muito bem isso, pois ela nos “salva” através

das muitas facetas que representa. A Arte é libertadora, é o que torna a vida mais bela e digna, nesse contexto de agruras e dores humanas.

O projeto Arte sem Fronteiras integra os participantes com a comunidade, eles vêm-se participantes da sociedade e não excluídos como antes. A integração é de extrema importância, pois se reconhecer parte é importante para o crescimento pessoal de cada um. Reconhecer o seu potencial, sua identidade e sua visibilidade, além da autoestima.

Por meio dos sistemas tecnológicos, continuamos a conversar com os professores e monitores do projeto, além de alguns participantes, também passamos a disponibilizar os vídeos das aulas no Youtube, para os participantes que tiverem a possibilidade de acessar.

Continuamos produzindo materiais para o projeto na esperança de que logo possamos novamente nos abraçar e voltarmos a fazer nossas atividades práticas em grupo como antes.

Frederico Westphalen, 06 de maio de 21.

Infâncias e necropolítica: Reflexões sobre a criança como sujeito de direitos em tempos de pandemia

Maria Luiza Posser Tonetto*

Renan Santos Mattos**

Considerações iniciais

2021. Indagar as crianças, as infâncias e suas histórias de dores, passa a ser o nosso horizonte. A dor e o sofrimento decorrentes das vítimas da Covid-19, do isolamento social, da crise sanitária, crise econômica e recrudescimento da fome e das desigualdades sociais atravessaram as infâncias em tempos pandêmicos. Dessa forma, a escrita do imediato, do testemunho e do esforço “do lembrar para não esquecer” tem, como intuito, problematizar as mudanças em curso nas políticas públicas da infância e nos direitos em nosso país. O lembrar/ esquecer envolve o trabalho de luto da ‘escrita túmulo’ como recorda o historiador Michel de Certeau (2008). Enfim, nossas memórias, vivências e experiências são sentidas, ressignificadas na tensão entre lembrar, escrever e compreender.

Entendemos essa escrita como forma de evocar nossas experiências dolorosas, nossa exaustão e compromisso ético de aproximar o tema da pandemia, as crianças e os seus direitos. Trata-se, portanto, de uma inclinação política da pesquisa com as crianças no sentido de trazer possibilidades epistemológicas. Jean Marrie Gagnebin contribui ao tratar dos traumas em que o (a) pesquisador (a)

* Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria, mestranda em educação na Linha de Pesquisa – LP2: Políticas públicas, práticas educativas e suas interfaces pela mesma universidade e pós-graduanda em Direito Internacional pela Escola Brasileira de Direito – EBRADI.

E-mail: malu03posser@gmail.com

** Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Desenvolve Estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: renansnato@gmail.com

[...] se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados. Sua "narrativa firma que o inesquecível existe" mesmo se nós não podemos descrevê-lo. Tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente) (GAGNEBIN, 2006, p. 47).

Assim, este capítulo, em forma de ensaio, busca discutir a noção da criança como sujeito de direitos em um contexto social em que a morte aparece como política de Estado. As relações entre o governo Bolsonaro e a necropolítica, como prática de governo, consolidam-se na literatura especializada. Desse modo, consideramos importante discutir como o Estado de Exceção (AGAMBEN, 2004) desloca a efetivação dos direitos fundamentais das crianças, assim como coloca-as em estado de perigo constante.

A concepção jurídica de criança enquanto sujeito de direitos está prevista na Constituição Federal, no Decreto 99.710/90, que promulga a Convenção Sobre Direitos das Crianças e, principalmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais normativas surgem como novo paradigma para elaboração de políticas públicas e projetos voltados à criança. Isso significa dizer que as crianças têm formalmente garantido todos os direitos fundamentais da pessoa humana, tais como direito à vida, saúde, alimentação, educação, liberdade, bem como a proteção em face de quaisquer formas de negligência, discriminação, opressão ou exploração, a fim de que lhes seja facultado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Diante disso, pergunta-se quais as consequências da política bolsonarista (necropolítica) à noção da Criança como sujeito de direitos? Para buscar entender essas consequências, apoia-se nas obras de Quijano, Abramowicz, Thula Pires, Adilson Moreira, Mbembe, entre outros/as. A primeira parte visa discutir as relações entre a política bolsonarista e necropolítica no contexto da pandemia. Já a segunda discute a noção de infância, adultocentrismo e seus aspectos históricos e sociológicos. Por fim, busca-se trazer os contextos mais recentes de perdas de direito das crianças, intensificação da política de morte, sobretudo, com o objetivo de problematizar perspectivas universais do conceito de infância como sujeito de direitos.

Tempos pandêmicos e o bolsonarismo como necropolítica

O desfecho das eleições de 2018 com vitória de Jair Messias Bolsonaro indica também uma série de rupturas. O afastamento da presidenta Dilma, em 2016, implicou a ruptura institucional da Nova República. Michel Lowy (2016) situa esse processo, em nível mundial, como a edificação do Estado de Exceção como forma de destruição do espaço democrático, como posicionamento aos anseios e interesses da lei do mercado. Assim, o governo de Michel Temer avalizou uma série de reformas que amplificam as políticas de austeridade e controle fiscal. Ao mesmo tempo em que as pautas de cunho moral e de defesa do Estado mínimo agregam grupos de diferentes pautas em torno da candidatura, eleição e do governo de Jair Messias Bolsonaro, em resposta ao cenário de crise do capitalismo.

Orbitando em pautas do ultraliberalismo, segurança, anticorrupção, defesa dos valores tradicionais e cristãos, o bolsonarismo, como ideologia política, pode ser caracterizado pela complexidade e culto em torno da figura de Jair Messias Bolsonaro. Daniel Aarão Reis sistematiza que o bolsonarismo representa

[...] seu núcleo mais coeso nos aparelhos de segurança formais (forças armadas e polícias) e informais (milícias e bancada da bala). Agrupam-se em torno dos conceitos de Ordem, de Segurança e de defesa da Pátria. Ignorados ou marginalizados ao longo dos anos da “Nova República”, mastigaram ressentimentos represados que escoam agora com vigor. Antes, Bolsonaro e seus filhos construíram seu prestígio apoiando sem reservas os interesses corporativos desses segmentos (REIS, 2020, p. 08).

O outro grupo corresponde às fileiras religiosas, em que “[...] aglutinadas em torno de pautas conservadoras relativas aos costumes e com importante expressão parlamentar (bancada da bíblia)” (REIS, 2020, p. 09), bem como o alinhamento ao capital financeiro e aos interesses do agronegócio. Por fim, Daniel Aarão Reis aponta para a polarização e a atuação nas plataformas digitais em que

Bolsonaro, seus aliados e correligionários investem furiosamente contra os adversários reais ou supostos, desrespeitam deliberadamente regras elementares de convivência (o “politicamente correto”), agridem amigos e inimigos, precipitam intrigas e discórdias, desafiam com arrogância o senso comum e até mesmo verdades científicas estabelecidas (terraplanismo), criando “fatos novos” permanentes (ouveu a última do Bolsonaro?), em uma visada típica de quem deseja “épater les bourgeois” (escandalizar os burgueses).

O objetivo, em grande parte alcançado, pelo menos até o momento, é o de “pautar o debate”, manter a iniciativa a todo o custo (REIS, 2020, p. 09).

Entre as declarações de cunho machista, misógino ou racista constantes do presidente, assistiu-se à emergência de uma doença de abrangência mundial que exigiu a construção de ações políticas na contenção do vírus. O novo Coronavírus, desde o seu surgimento até proliferação em escala global, significou “[...] um rastro de mortes e de infecções numa escala jamais vista” (DIAS, 2020, p. 3). Ao mesmo tempo que, nesse outubro de 2021, a inflação, o desemprego e a fome fazem parte da rotina de milhares de famílias brasileiras.

Portanto, pensar em *necropolítica* como perspectiva de gestão da pandemia por parte das ações do Ministério da Saúde revela-se uma questão crucial. A negação da gravidade da doença, a discussão entre economia versus saúde, o investimento em tratamentos ineficazes, a instabilidade na compra de vacinas, a crise de respiradores no Amazonas e a CPI-Covid instaurada para investigar as omissões e os crimes durante a pandemia são tentativas de sistematização e indícios desse pressuposto. A pandemia intensificou a morte como bandeira política, bem como a austeridade fiscal, o controle e a perseguição política como emblemas da soberania nacional da gestão do governo Bolsonaro.

As aproximações entre o governo Bolsonaro e o conceito de necropolítica são recorrentes. Partindo da noção de biopoder de Michel Foucault, Achille Mbembe (2016) sistematiza como a vida está subjugada à morte, em que a noção de necropolítica é fundamental para problematizar a modernidade, a colonialidade, o capitalismo e as formas de exercer poder. Desse modo, Achille Mbembe aponta o regime de exceção e o Estado de sítio como significativos na delimitação das experiências dos sujeitos, explicando que

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016, p. 146).

Guilherme Costa Garcia Tommaselli (2020, p. 187) colabora sobre a noção de Achille Mbembe ao situar a relação de necropolítica como o momento “[...] quando

não há mais limite para a morte, ou seja, quando o direito de vida e morte está sob a decisão do soberano e os critérios que definem quem vive e quem morre”. Não obstante, Tommanselli explicita a construção da política de morte endereçada a indígenas, negros, pobres, mulheres, LGBTQI+, uma vez que

[...] a necropolítica, no Brasil de 2020 vai além da violência policial, que mata diariamente a população negra, pobre e indígena, ou seja, ela é igualmente a negação da existência oficial desses sujeitos como cidadãos de direito e dignidade. O apagamento não é apenas físico, com a morte do corpo. A necropolítica se manifesta, também, no menor acesso à educação, ao lazer, à literatura, à felicidade, à dignidade salarial, à vida plena, ao direito de ir e vir, à vida livre de medo. Todos esses elementos atingem, de forma evidente, a comunidade negra, indígenas, pobres, mulheres, LGBTQI+, no Brasil (TOMMASELLI, 2020, p. 193).

Desse modo, no bojo desse processo, Divino José da Silva, Jonas Rangel de Almeida, Pedro Angelo Pagni (2021) discutem o racismo e o preconceito em relação às vidas e às infâncias negras no contexto de políticas autoritárias e de redução das políticas de inclusão. Com isso, sob essa relação, organizam-se formas de hierarquização, subjugação e de uma política que age na correção dessa falta. Sobre isso, os autores apontam, com base em Deleuze e Guattari, a importância de uma pedagogia do rosto, com o objetivo de forma a romper com o rosto que reforça os mecanismos de exclusão de gênero, classe e raça e, portanto, propõem uma perspectiva de acolhimento das diferenças em que

[...] as infâncias negras, nesse processo, constituem um traço do rosto e da cor da pele que corporifica toda a história de luta de sua formação como um povo que falta, cujos devires não se dobram ao governo biopolítico da população, tampouco à sua arte pedagógica; um virtual que amplie a sua fratura e produz derivas, instigando os educadores a liberarem suas cabeças pesquisadoras. Ao dirigir tais cabeças para outras searas, compondo a paisagem com o rosto em diacronia com a rostidade existente e vislumbrando, em seus traços clandestinos, toda uma cartografia se apresenta para ser desbravada; outras formas de subjetivação e de alteridade a serem construídas por essas cabeças pesquisadores, em busca de linhas de fuga com essas infâncias negras e de um trabalho meticuloso sobre seus *ethos*, para que outros devires minoritários também sejam percebidos, além das tecnologias de reconhecimento identitários (SILVA; ALMEIDA; PAGNI, 2021, p. 22, grifos do autor).

A necropolítica intensificou-se com o cenário da Covid-19 em certos grupos historicamente marginalizados. Com isso, consideramos oportuno evidenciar a noção de Vida Precarizada de Judith Butler. Assim, o conceito problematiza como os

[...] esquemas normativos de inteligibilidade estabelecem aquilo que será e não será humano, o que será uma vida habitável, o que será uma morte passível de ser lamentada. Esses esquemas normativos operam não apenas produzindo ideais do humano que fazem diferença entre aqueles que são mais e os que são menos humanos (BUTLER, 2011, p. 28).

Portanto, a noção de “vida precarizada” implica viver socialmente, em que as relações sociais, políticas e econômicas são estabelecidas entre as pessoas. Logo, as vidas estão relacionadas a certas condições de interdependências de estruturas, que garantem a sobrevivência. Butler apresenta que essas condições de interdependências geram desigualdades, uma vez que

[...] a condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não tem opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas (BUTLER, 2017, p. 46-47).

Além disso, segundo Butler, essa reflexão implica repensar a precariedade, vida e luto e, portanto,

[...] que uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2017, p. 13).

Além disso, seguindo com Butler, sob o anúncio das palavras vida e luto, é impossível não associar as mortes por conta da Covid-19, da violência, da fome e toda a restrição de direitos trabalhistas e previdenciários em curso desde 2016. A escrita avança e retrocede e entramos em comum acordo de que “[...] o contexto nos indaga, quais vidas importam? Que vida merece viver? Por que alguns corpos merecem reconhecimento (direitos) e outros não?” (DIAS, 2020, p. 23). Portanto, a situação de vulnerabilidade leva-nos a questionar como a precarização das vidas atingiu os direitos das crianças em tempos de pandemias.

A infância e a necropolítica em tempos de pandemia

Os recentes estudos da História e da Sociologia da infância convergem para a fluidez do conceito de criança e infância, bem como a sua ambiguidade e historicidade. Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto situam o processo de distinção entre a infância e a noção de criança ao afirmar que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. Nada poderia, por consequência, explicar esta atenção recente em todo o mundo não fora o facto dos tempos actuais introduzirem novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

Considera-se oportuno ainda as reflexões de Nascimento (2011) sobre a perspectiva de culturas infantis. De acordo com Nascimento (2011), tal perspectiva presume rever relações sociais da infância e do mundo adulto, bem como excluir a negatividade ou falta atribuída às características infantis.

Dito isso, conforme Sueli Salva, Litiéli Schutz e Renan Mattos (2021), passa-se a debater as estruturas do campo do conhecimento que sustentam o conceito de infância com referência em pressupostos eurocêntricos e adultocêntricos. Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014) enfatizam o conceito de infância como dispositivo de poder tendo em vista a sua normalização e controle. Com isso, as autoras destacam que

[...] este sentimento de infância demarca uma especificidade para a criança, por meio da qual se produzirá a infância. Ou seja, o sentimento de que a criança era inocente e precisava ser protegida faz com que se produza todo um ordenamento novo de educação e governo das crianças, colocando sobre elas imperativos, ou dispositivos, entre eles o higiênico-pedagógico, o jurídico, o médico, e que se juntarão aos dispositivos literários, do brinquedo e de tantos outros que buscam normatizar, normalizar e moralizar a criança (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 467).

Abramowicz (2020) salienta que a história das crianças, que vivem em um mundo adultocêntrico, é marcada por morte, miséria e horror e, não raramente, aqueles e aquelas que deveriam protegê-las são quem as destroem. Nesse contexto, incluem-se não somente pais, mães, tutores etc. mas, principalmente, o Estado, através de uma política de morte institucionalizada, que deixa morrer, através de omissões, como a falta de investimentos em direitos sociais constitucionalmente garantidos, como saúde e educação e, igualmente, mata ao agir através do seu braço militarizado, representado pelas forças policiais.

A barbárie promovida pelo Estado em face de pessoas negras e/ou que habitam as periferias do país evidencia-se através de frequentes operações e abordagens policiais, que resultam em execuções sumárias e chacinas justificadas pelo mito da segurança pública, que, por sua vez, relaciona-se com a narrativa majoritária de que esses grupos marginalizados configuram um inimigo a ser exterminado. Essas ideias são resquícios de uma dominação colonial que, segundo Quijano (2005), codificou as diferenças biológicas e fenotípicas entre conquistadores e conquistados para justificar violações e criar relações hierárquicas, nas quais o outro é naturalmente inferior. Tais visões coloniais, ainda não superadas, resultam em uma realidade na qual o direito das crianças não é assegurado para todas, visto que “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, por exemplo – que criança é esta?” (ABRAMOWICZ, 2020).

Após problematizar que a política de morte limita e subalterna a atuação das crianças, passamos a articular de acordo com a noção de que algumas vidas importam mais, como destaca Butler. Assim, essa lógica da guerra condiciona relações ambíguas de algumas populações com o Estado, já que ao mesmo tempo que defende os direitos fundamentais, viabiliza ações de violência em nome de segurança, da paz e da harmonia.

Nesse ponto, conforme Abramowicz, essa virada autoritária repercute na vida e nos direitos das crianças, uma vez que a

[...] infância, a educação infantil e o direito das crianças não estão fora desse movimento de ataque e desse retrocesso, sobre o qual devemos afirmar também que não começou hoje. As crianças de zero a 3 anos estão pouco a pouco fazendo parte do processo que chamamos de “filantropização” da infância, que significa passar os bebês e as crianças de até 3 anos para as entidades filantrópicas, sobretudo religiosas. Primeiro há que se dizer que os direitos das crianças e a defesa de uma infância sempre foram terrenos de disputas. As crianças são objetos permanentes da biopolítica, que é o controle e o governo da população, pois não há território e corpo mais fugidios do que os das crianças, e mais disputados para atribuir-lhes uma essência e subjetividade. É preciso operar incessantemente sobre eles; e se opera, efetivamente, todo o tempo sobre eles, sobre os corpos das crianças e seus territórios – desse modo, as ordens religiosas têm colocado as crianças pequenas aos seus encargos (ABRAMOWICZ, 2020, p. 8-9).

Por outro lado, pensar a infância como sujeito de direitos corresponde ao entendimento da criança como espaço de resistência, de significação e criação (AQUINO, 2015). A negação do direito à vida, à saúde e à educação coloca a reflexão do conceito de infância na sociedade atual, em que a pandemia trouxe em evidência a violação dos direitos da criança em construção a partir da Constituição de 1988 e da construção de discursos nacionalistas sobre a criança.

A criança como o *não ser*

A partir da década de 1990, os direitos de crianças e adolescentes passaram a ser mais fortemente pautados na legislação nacional e internacional, com avanços significativos que implicaram o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Contudo, mesmo considerando a importância de se pautar e pensar a criança na agenda dos direitos humanos, é preciso pontuar que os direitos humanos não são neutros e universais, pelo contrário, eles são fundados em um modelo colonial pensado por e para proteger aqueles que Thula Pires situa na *zona do ser*, ou seja, adultos, homens, brancos, ricos, heterossexuais. Para Pires (2018, p. 67), as violações de direitos humanos que ocorrem cotidianamente com aqueles que figuram na *zona do não ser* “[...] não evidencia violação de direitos, mas a mais bem-acabada aplicação do direito (e dos direitos humanos), nos termos em que foi construído para atuar e para os sujeitos para os quais ele foi pensado para funcionar”.

Neste sentido, é importante pensar que as crianças, especialmente crianças negras, pobres, imigrantes, figuram na *zona do não ser* e são vistas como *naturalmente* inferiores, sendo a infância socialmente pautada como uma “perda de tempo e consequentemente de dinheiro” (SOUZA; DE FARIA; SANTIAGO, 2018, p. 85). Isso acontece em razão dos aspectos coloniais, capitalistas, racistas e adultocêntricos que pautam nossa sociedade e estabelecem a criança apenas como um vir a ser adulto, trabalhador e cidadão. Por tudo isso, percebe-se que, apesar de diferentes movimentos introduzirem a pauta da criança no campo dos direitos humanos, eles - em sua aplicação - não são pensados por e para as crianças, o que impossibilita o reconhecimento de diversos direitos fundamentais e, na mesma medida, impede que direitos já reconhecidos sejam garantidos pelo Estado.

Tal situação fica evidente no levantamento realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a partir de um pedido da Folha de São Paulo, que constatou que entre os anos de 2017 e 2019 a Polícia Militar assassinou pelo menos 2.215 crianças e adolescentes de zero a 19 anos, em sua maioria negra, no Brasil. Os dados também demonstram que, mesmo com a pandemia de Covid-19, as mortes seguiram ocorrendo, sendo que apenas o estado do Rio de Janeiro divulgou os dados de que 99 crianças e jovens foram mortos pela polícia (PAULUZE, 2020). As mortes no período pandêmico são uma evidente violação à decisão do Superior Tribunal de Justiça que proibiu operações policiais nas favelas durante a pandemia.

Neste sentido, o Estado age de maneira deliberada através de seu braço militarizado, que perpetua violências, especialmente físicas, em face daqueles grupos invisibilizados e marginalizados, formados por pessoas e crianças como mortas por “balas perdidas”, enquanto brincavam na porta da casa no Rio de Janeiro em dezembro de 2020 (VASCONCELOS, 2020). A violência contra esses corpos, então, é institucionalizada, a morte é naturalizada e, por vezes, justificada como uma política de (in)segurança pública. É necessário questionar o que nos leva a assistirmos à morte de pessoas cotidianamente e olharmos para essa morte com naturalidade?

Parte dessa institucionalização e naturalização da morte justifica-se pela história brasileira que se inicia com a dominação racial sobre pessoas negras a partir do processo de escravização e resulta na constituição de um sistema penal cuja clientela é majoritariamente constituída de pessoas negras. É em virtude dessa linha do tempo que passa por diversas estratégias de criminalização da cultura e dos corpos negros que o racismo tornou-se o próprio fundamento da morte, sendo que, conforme os estudos de Ana Luiza Flauzina (2006, p. 100), “[...] o projeto de extermínio da população negra encontra espaço para sua renovação dentro das promessas vazias

da modernidade.” Ainda, para a autora, a produção da morte pelo Estado não se limita apenas ao sistema penal, mas abrange as diferentes vulnerabilidades planejadas para pessoas negras, incluindo limitações ao acesso de direitos sociais, sobretudo à educação de crianças e jovens. Expresso em outros termos, “[...] há no Brasil uma política de governo desta população, sobretudo negra e pobre, que é o encarceramento em massa, de um lado; e, de outro, as escolas lotadas e precarizadas” (ABRAMOWICZ, 2020, p. 8).

Por outro lado, a política de morte institucionalizada também age através de omissões, seja pela falta de investimentos em políticas públicas ou pela negligência das instituições do Estado. Esses fatores podem ser observados, por exemplo, através de casos de Auxílio Emergenciais negados ou atrasados de maneira generalizada para pessoas que passaram pelo sistema prisional. Neste sentido, a autora pode observar, como estagiária de órgão público, que diversos casos foram judicializados para poder liberar o auxílio para essas pessoas, consequentemente, atrasando muito o recebimento de um valor tão necessário no momento pandêmico e, possivelmente, gerando mortes, seja de Covid-19, seja de fome. Questiona-se se seria coincidência ou um problema do sistema essas pessoas terem seu benefício negado/atrasado, considerando que são pessoas com passagem em um sistema penal fundado em preceitos racistas e que serve, sobretudo, para o controle desses corpos?

Outro caso latente da política de morte por omissão estatal é o desaparecimento de Lucas Matheus, de nove anos, Alexandre Silva, 11 anos e Fernando Henrique, 12 anos, em Belford Roxo, em 27 de dezembro de 2020. Após meses sem resolução do caso, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) denunciou os fatos à ONU, no Comitê para o Desaparecimento Forçado, requerendo uma manifestação do Estado Brasileiro sobre a demora excessiva para resposta para as famílias e sociedade. Assim, conforme os ensinamentos de Sueli Carneiro (2005, p. 78), “sob a égide do biopoder no polo subordinado da racialidade, as desvantagens se manifestam desde a infância, em que se acumulam predisposições genéticas com condições desfavoráveis de vida para inscrever a negritude sob o signo da morte”. Por outro lado, segue a autora, a branquitude, por ter acesso privilegiado aos mecanismos sociais, é sinônimo de vitalidade, com maior expectativa de vida e menor índice de mortalidade. Em outras palavras, a racialidade, desde a infância, é vinculada ao poder de soberania que determina quem vive e quem morre, bem como o valor atribuído socialmente para esses eventos.

Diante do exposto, é possível afirmar que há um mundo planejado pelas declarações de direitos humanos, nas quais os direitos individuais possuem grande

relevância e que não rompe com as hierarquias estruturais, sendo pensado e interpretado a partir do ser universal e abstrato. Consequentemente, o direito da forma que está dado não inclui o pensamento de crianças, especialmente de crianças negras, uma vez que possui um viés adultocêntrico, racista, colonial, machista e eurocêntrico.

As relações entre a política da morte e a gestão da pandemia intensificam as hierarquizações e a negação aos direitos às infâncias, implicando em formas de violência, exclusão e lutas diárias de sobrevivência. A luta por direitos, a luta contra a fome, a luta por moradia, saúde, acesso à educação infantil, a luta contra o Estado que viola, invisibiliza, exclui e mata os precarizados provoca reflexões sobre a sociedade, a cidade, a escola e a família na relação com as infâncias. Marcia Gobbi e Cleriston Izidro dos Anjos (2020, p. 14), nesses tempos de catástrofe, questionam “[...] o que está sendo possibilitado como ações ou experiências cidadinas para e com as crianças, em que elas sejam reconhecidas em todos os seus direitos?”

Dessa forma, retomando os ensinamentos de Thula Pires (2018), é necessário romper de forma radical com as hierarquias impostas pela colonialidade, bem como produzir os direitos humanos a partir do lugar daqueles que ocupam a *zona do não ser*. Neste sentido, seguem as apostas da autora que refletem as nossas “[...] contra tudo isso, renovam-se as apostas na política, no direito construído a partir da zona do não ser e na convivência intercultural para a construção de uma realidade livre e concretamente democrática.” (PIRES, 2018, p. 74). Retornando a questão para a criança, é necessário romper com o adultocentrismo, que invisibiliza a criança enquanto sujeito histórico, seus saberes, cultura e linguagem, a fim de controlar, torná-las o quanto antes “úteis” e “produtivas”, sob a lógica do capitalismo (SANTIAGO; DE FARIA, 2015).

Considera-se que a pandemia ao tempo que orienta a luta contra o vírus, intrinsecamente, reforça o nosso empenho de luta pela efetivação dos direitos e à proteção das crianças em cenários de subalternização/precarização. Obviamente, na defesa do reconhecimento de que as crianças “[...] são sujeitos sociais e que constituem grupos geracionais com relativa autonomia na produção de cultura” (SCALABRIN COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 10), segue-se, neste sentido, a proposta de Lígia Aquino (2015, p. 102), da infância como a possibilidade de criação e invenção. O que coloca os autores deste texto em situação de luta pela educação pública, laica e de qualidade e na defesa do direito de viver, brincar e de se expressar das nossas crianças.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461- 474, abr./jun. 2014.
- ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-14, 11 jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>. Acesso em: 1 out. 2021.
- AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- AQUINO, L. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L. G. et al. (Orgs). **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 95-105.
- BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 1, n.1, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18> . Acesso em: 8 out. 2021.
- BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- DIAS, R. D. Governamentalidade, Biopolítica e Vida Precária: a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 2, e 43634, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/43634>. Acesso em: 15 out. 2021.
- FLAUZINA, A. L. P. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GOBBI, M. A.; DOS ANJOS, C. I. Apresentação do Dossiê Temático: Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 13-24, 2020.
- LOWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios- Revista PPGAV, EBA, UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 8 out. 2021.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes (EDUSF)**, v. 27, n.

2, p. 31-36, 2011. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268479/horizontes+volume+%20%20%2027+numero+02+2009.htm>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PAULUZE, T. Em três anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 1-1. 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>. Acesso em: 04 out. 2021.

PIRES, T. Racializando o debate sobre direitos humanos. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 65-75, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, D. A. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/36709>. Acesso em: 13 out. 2021.

SALVA, S., SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 18 out. 2021.

SANTIAGO, F.; DE FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 19 out. 2021.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Orgs.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Ed. Bezerra, 1997.

SCALABRIN COUTINHO, Â. M.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, jul. 2020. Disponível: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, D. J. da; ALMEIDA, J. R.; PAGNI, P. A. Necropolítica, governo sobre as infâncias negras e educação do rosto. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56149>. Acesso em: 6 jan. 2022.

SOUZA, E. L.; DE FARIA, A. L. G.; SANTIAGO, F. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819392018080>. Acesso em: 10 out. 2021.

TOMMASELLI, G. C. G. Necropolítica, racismo e governo Bolsonaro. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 42, v. 4, p. 179-199, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7868>. Acesso em: 12 out. 2021.

VASCONCELOS, C. As primas Emily, 4, e Rebeca, 7, brincavam na frente de casa. Um tiro de fuzil levou a vida das duas. **Ponte.org**. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/as-primas-emily-4-e-rebeca-7-brincavam-na-frente-de-casa-um-tiro-de-fuzil-levou-a-vida-das-duas>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Olhares e sentimentos sobre a pandemia

Janaína Raquel Cogo

A infância é um tempo singular na vida. As crianças, que estão vivenciando suas infâncias nesse tempo e espaço de 2020 e 2021, possuirão memórias demarcadas pela pandemia de Covid-19. Um tempo diferente, em que houve alterações na vida das pessoas, e cada família, cada pessoa, cada criança está vivenciando esse tempo, assim como suas infâncias, de maneira singular.

Um tempo de ausências, de separações, de distâncias, que exige exercício de alteridade.

Da janela da minha casa, vejo crianças em casa, escolas sem a presença física de alunos, professores da educação básica trabalhando de uma forma nunca imaginada por eles antes (planejando e atendendo alunos de forma remota).

Escolas sem crianças, sem a vivacidade da sua presença, mesas e cadeiras vazias, parquinhos e pátios vazios, à espera de crianças que não podiam vir à escola.

Lembranças e materiais que professores produziram para as crianças, que muitas famílias não puderam buscar, que nunca chegaram aos seus destinatários.

Armários da escola cheios de materiais escolares que não foram utilizados, brinquedos nas caixas e prateleiras das salas de aula à espera de um ano letivo normal que não aconteceu.

Crianças em suas casas, com apenas contatos escolares via redes sociais, com aulas remotas, outras sem nenhum contato ou com pouco contato com a escola, pergunto-me: - Onde estão? O que estão fazendo?

Algumas crianças podem estar distantes da escola, além de fisicamente, remotamente também pela dificuldade em acessar a internet, outras pela impossibilidade das famílias em realizar as

atividades escolares com seus filhos e as razões pouco importam, algumas sabemos, outras intuímos, mas sem pesquisa não podemos afirmar.

Crianças em casa com espaço amplo para correr, pular, jogar, experimentar novos espaços e novas experiências.

Crianças em casa com pouco ou nenhum espaço para desenvolver suas habilidades motoras, que moram em apartamentos e/ou casas sem pátio.

Crianças que não puderam ir a parques e praças da cidade para não colocar em risco seus familiares.

Crianças brincando nos pátios das casas, passeando de bicicleta na rua.

Crianças que puderam ficar mais tempo com suas famílias, de pais que tiveram a oportunidade de trabalhar remotamente.

Crianças que tiveram que ficar mais tempo longe de suas famílias, porque não tinham onde ficar enquanto seus pais trabalhavam, e foram passar temporadas nas casas de seus avós ou de outros membros familiares em outras cidades, outras precisaram ir passar o dia ou a noite na casa dos avós ou familiares enquanto os familiares trabalhavam.

Algumas crianças precisaram ficar distantes dos avós ou outros familiares para protegê-los.

Crianças que perderam entes familiares queridos... avôs, tios, pai, mãe, amigos das famílias...

Crianças que tiveram suas famílias preservadas.

Crianças que viram suas famílias chorar pela perda de empregos, pela falta de dinheiro, pela falta de comida para colocar na mesa.

Crianças que ficaram sozinhas em casa, correndo muitos riscos.

Crianças que compreenderam, muito antes que os adultos, os cuidados necessários em época de pandemia.

Crianças com saudades... seja de familiares que perderam, ou que não podiam visitar.

Crianças com saudades dos colegas, dos amigos, dos professores, da escola.

Crianças que não puderam ter a tão esperada festa de aniversário, cheia de pessoas.

Crianças que tiveram que ficar apreensivas sabendo que seu pai, sua mãe e ou seu responsável trabalhavam na linha de frente no combate à Covid-19.

Crianças que poderão se orgulhar também de seus familiares que trabalham na saúde e salvaram tantas vidas.

A pandemia mexeu em nossas vidas, na maneira de vivermos, de vivenciarmos as experiências, mexeu com a economia mundial, tirou vidas, produziu alterações em sentimentos, amizades, famílias.

Finais de semana e datas comemorativas sem encontros, sem mesas cheias de pessoas e de alegria.

A pandemia mexeu com projetos, com sonhos, com expectativas.

Vejo muitas pessoas repensando o valor da família, dos sentimentos, das ausências antes opcionais, agora necessárias.

Vejo um mundo cheio de incertezas, dúvidas, um tempo cheio de “nãos”, de “cuide-se”, “lave as mãos”, “use álcool gel”, “não saia de casa”, “proteja os idosos”, “use máscara”, “fique em casa”.

Será que a maioria das pessoas pode ficar em casa tranquila, esperando que as suas famílias tenham comida na mesa?

Será que todos podem ficar distante dos familiares do grupo de risco para protegê-los?

Um tempo de alteridade, ambiguidade e incertezas.

Um tempo de saudades da vida “normal”.

Um tempo de ficar longe para proteger, ficar distante por amor.

Um tempo de esperança de dias melhores.

Um tempo cheio de mudanças e diferenças, mas em que todos são iguais em relação ao medo e à incerteza do vírus, em que uns puderam proteger-se mais e outros menos.

Um tempo de reinventar o processo educacional, de produzir vídeos com histórias, explicações e sugestões de brincadeiras, de produzir aulas on-line, de pensar em outras maneiras das crianças poderem desenvolver as suas aprendizagens.

Em um segundo momento da pandemia, profissionais da escola, uns retornaram em presença e outros não, pois muitos pertenciam ao grupo de risco para a Covid-19.

Em um terceiro momento, crianças também retornaram, outras não, seja pela insegurança da família, pertencimento ao grupo de risco.

Uma presença parcial, marcada por ausências. Ausências de pessoas, mas também ausência de contato físico, de brincadeiras, de interação. Uma parcialidade de presenças, uma falsa normalidade.

Tempo de angústias, que nos faz repensar, valorizar as pessoas próximas.

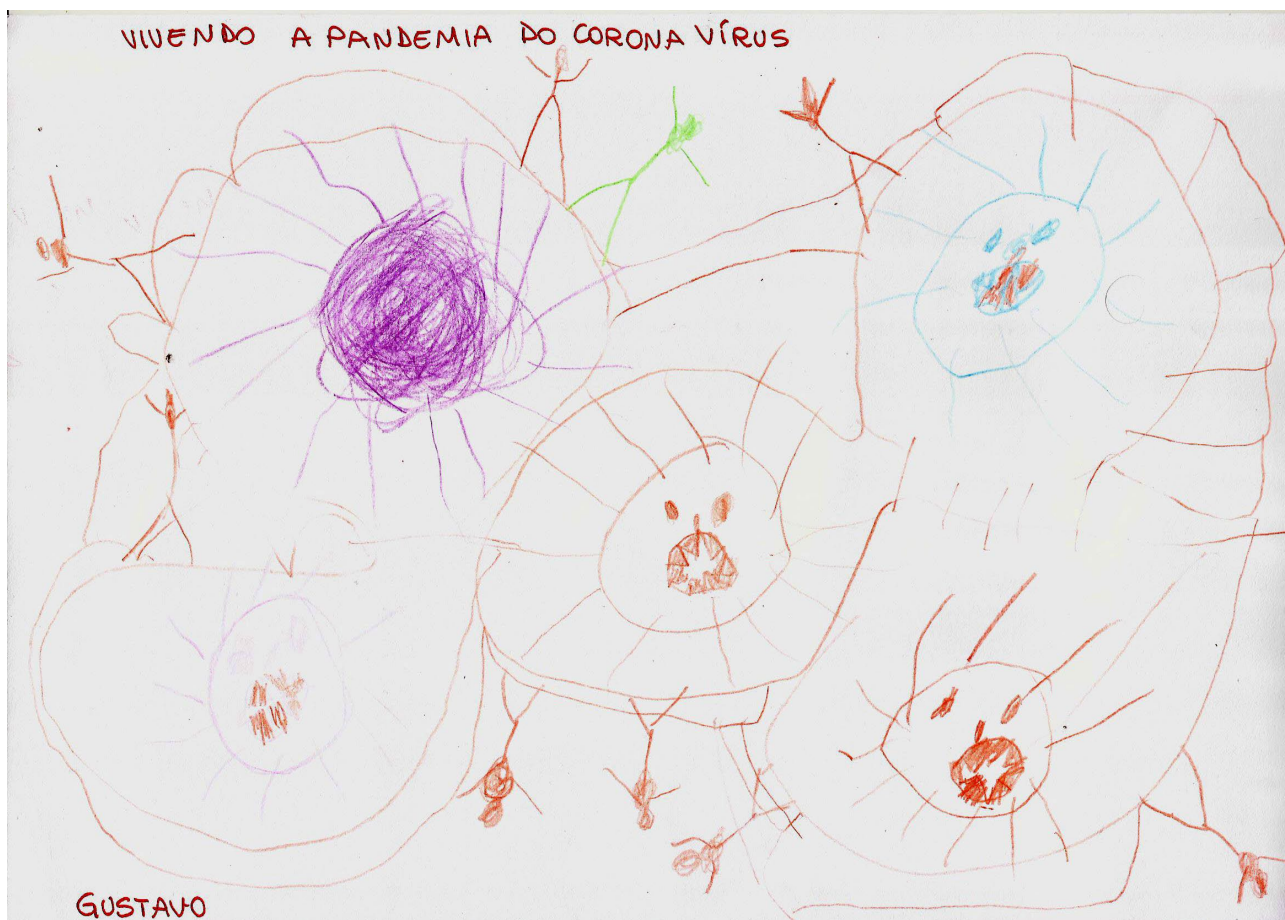
Tempo que me fez repensar sobre o que é estar presente e o que é estar ausente, pois, na rotina agitada e “normal”, mesmo perto de algumas pessoas, muitas vezes, não nos permitimos senti-las verdadeiramente em sua presença.

O que remete a pensar em presenças físicas cheias de ausências e ausências de vivências, de sentimentos, de experiências nos momentos que não me permito sentir, que não me permito experienciar os momentos em intensidade pelas preocupações do dia a dia.

Um tempo que pode produzir novos pensamentos, mais empatia e solidariedade, maior valorização das pessoas e do valor da vida.

Tenho esperança de que muitas coisas na pós-pandemia, na nova normalidade, possam mudar para melhor, que as pessoas possam abraçar-se como antes, que as crianças possam correr, brincar, pular livremente, possam aprender, encontrar os amigos, familiares.

Entre traços e memórias: Perspectivas infantis sobre a Covid-19



“As pessoas fugindo da Covid” (Gustavo Gross Hammes – 5 anos).



“O distanciamento social através da distância entre as pessoas” (Lorenzo Berte Ludwig
– 5 anos).



“Pessoas assustadas com a Covid” (Manuela Zandona – 5 anos).



“Pessoas tristes no hospital e trancadas dentro de casa para se proteger da Covid”
(Rafaela Vitória Staudt – 5 anos).



“Pessoa de máscara para se proteger do vírus” (Henrique Rolin Diehl – 6 anos).



“A covid tomando conta do mundo” (Yasmin Ravison Policena – 5 anos).

Memórias de uma infância que não tem lugar: Corpos, subjetividades e masculinidades

Lucas de Bárbara Wendt*

Quando eu era criança, eu pensava que o vento tocava o meu corpo e, em alguns momentos, permitia-me dançar com ele. Até que eu cresci e percebi que esse ar não era para todos, esse vento que me acariciava e ouriçava os pelos dos meus braços não poderia ser o ar que enchia alguns pulmões. Lembro-me de jogar travesseiros no chão e imaginar que esses travesseiros eram pequenas rochas e ao redor dessas rochas existia um enorme rio. Até que eu cresci e percebi que essas rochas não eram para todo mundo, essas rochas que me permitiam ficar acima da linha d'água não existiam para outras pessoas.

Dizem que o sol é para todos, mas, quando eu cresci, eu percebi que, novamente, o sol era só para alguns. Quando penso na minha infância e lembro o sol, lembro quando me deitava no chão de casa e olhava para o céu, a luz do sol penetrava diretamente na minha íris e se eu quisesse ver os fragmentos do sol e os raios, eu só precisava deixar os olhos entreabertos.

O que eu quero dizer com tudo isso é que, existem existências que subvertem, que estão nas bordas, enquanto outras estão no centro. Não me leve a mal, isso não é uma crítica, todos deveríamos estar no centro, mas nem todos estão. Existe uma linha, que separa o desejável do indesejável, do ideal e do não ideal, do certo e do errado e esse dualismo é como uma faca que vem de encontro ao meu peito.

Uma das memórias de infância mais duras que posso recordar é de quando estava indo a pé para a escola, ao meu lado, ia minha irmã e, do outro, uma amiga, lembro que à minha frente tinha um homem, que era meu vizinho, atualmente ele é assumido como homem gay, mas, naquela época, eu não sabia, e talvez nem ele soubesse, lembro-me dele andar rebolando e todos ao seu redor rindo e fazendo piadas de seus trejeitos, eu sentia-me muito mal, porque, no fundo, eles estavam rindo

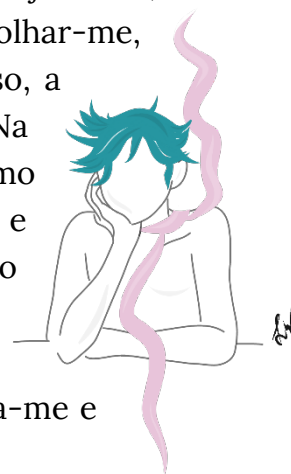


* Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Rio Grande do Sul. Todas as imagens contidas no texto são desenhos artísticos do escritor.
E-mail: luck.wendt@gmail.com

de alguém que era exatamente como eu. Recordo que, naquele dia, eu passei o dia todo tentando não mexer o quadril e não rebolar, ou fazer qualquer movimento que fosse suspeito, afinal, eu não queria ser descoberto. Isso foi algo que me traumatizou por muito tempo, durante anos, fiquei vigilando meu quadril e fazendo o máximo que eu podia para não me movimentar muito, pois isso era associado ao feminino e eu não queria ser alvo de piadas.

Todos os traumas de infância fazem-me pensar, hoje em dia, que eu não sou digno de coisas boas, que eu não mereço ocupar o lugar que estou ocupando, eu fiquei muito tempo tomado pela escuridão, no limbo, que esqueci como é estar na superfície, e eu luto para permanecer aqui em cima, onde o ar não é tão denso e eu posso ser ouvido. Fico pensando em quantas crianças *queer* sentem-se assim.

Quando olho através da vidraça buscando o fora, eu não vejo nada, somente me deparo com o meu reflexo no vidro da janela e, ao olhar-me, navego novamente na minha existência, na minha trajetória, e penso, a partir disso, sobre como o meu corpo e minha existência subvertem. Na minha infância, eu era uma criança considerada “afeminada” ou como chamam, uma criança “viada”, ou seja, eu tinha trejeitos e comportamentos que eram ditos femininos. Antes de entrar afundo sobre meu afeminamento, penso que, mesmo não sendo do sexo feminino, eu era tido como inferior, apesar de ter o privilégio de estar num corpo masculino, minha performance de gênero entregava-me e tirava-me do centro.



Eu gostaria de dizer que colocar a toalha de banho na cabeça e fingir que era um cabelo longo, que usar os saltos da minha mãe e desfilarmos pela casa, maquiarmos com as maquiagens da minha irmã, fizeram valer a pena todos os anos de olhares tortos que eu sofri, mesmo sendo apenas um menino, querendo brincar e imaginar. Eu era apenas uma criança, como qualquer outra, que ficava na porta esperando pelos pais chegarem, a criança que adorava sentir a terra molhada ir ao encontro à minha pele, de encher baldes de areia e construir castelos.

Sabe, vou te contar uma coisa, quando eu era criança, eu tinha muito medo de escuro, um medo que estremecia o meu corpo, deixava-me paralisado e com o peito apertado. Atualmente, esse medo ainda existe em mim, mas não da mesma forma que antes, por exemplo, antes eu tinha medo de bicho papão, espíritos e coisas do mal, mas, agora, eu só tenho medo de permanecer na escuridão e nunca poder sentir o sol e a luz tocarem o meu corpo. Eu e outras minorias estamos na escuridão, estamos na sujeira e na margem e eu não quero mais pertencer a esse lugar.

Com o passar do tempo, percebi que o meu quarto era o único lugar que eu poderia ocupar, assim como mulheres, negros, LGBTQIA+ e outras minorias que não tinham voz e ficavam isolados. Historicamente, esses corpos não são validados, ocupam sempre um espaço menor e inferior, e você precisa saber, nós crescemos muito e não cabemos mais em pequenos espaços. Veja, eu cresci tanto, que não caibo mais no meu quarto, o ar é sufocante, meu corpo dói, eu não quero mais estar em um espaço que não me cabe, por isso, foi necessário criar espaços que me coubessem. Esses espaços, que agora eu caibo, foram espaços de muita resistência, e não existe uma palavra para definir o sangue que foi derramado para eu poder existir, desde o direito ao voto, ao fim da escravidão (que não é o fim do preconceito) e as lutas por direitos, o casamento homoafetivo e até mesmo algo atual, que é o direito à doação de sangue pelos LGBTQIA+.

Quando eu entendi, ainda na minha infância, que ser um menino afeminado iria me trazer muita dor, eu tentei, de verdade, encaixar-me nos padrões impostos. O tal padrão heteronormativo. Na escola, eu ficava com os meninos, eu precisava objetificar mulheres e falar sobre futebol, eu não queria ser descoberto, ainda não estava pronto para sair da escuridão, que me tomava por completo. Foram anos de existência que me machucavam e faziam com que o meu corpo ficasse mais frágil, à medida que eu precisava encaixar-me para poder ser visto como normal. O menino que pisava sobre as rochas, que sentia o sol aquecendo o corpo e podia encher os pulmões de ar e dançar com o vento tornou-se pó.



Fique você ciente de que a escola e a cultura escolar, bem como a sociedade, contribuem para produção de corpos. Alguns deles acabam sendo invisibilizados, mas caso você seja homem, branco, heterossexual, fica tranquilo, você tem todos os olhares para você, mas você quem decide se isso é bom ou ruim. Eu também tenho todos esses olhares sobre mim, mas é para apontar o dedo e ser julgado. Aliás, não é só o meu corpo que é carcaça de intolerância e pré-conceitos.

Na bíblia, as mulheres tinham, como punição, o apedrejamento e eu sei que até os dias atuais é difícil de acreditar que as mulheres nasceram da costela de um homem, este que falava com cobras e que oferecia maçãs. Então, não se sinta só, desde o mito da criação, a partir das orientações religiosas que datam de mais de dois mil anos no jardim de Éden, alguns corpos são privilegiados e outros apedrejados.

“De um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se

mover ainda outra vez” (LOURO, 2013, p. 19). Na medida em que esses sujeitos põem-se à deriva, assumem uma posição de descentralização, visto que buscam o direito por ser e existir, mas essa posição de descentralização coloca-os à margem, à margem da sociedade e de si mesmos, seus corpos e existências são atravessados por pré-conceitos e pela carência de aceitação e afeto.

Gostaria de poder voltar no tempo e segurar a minha própria mão, a mão daquele menino afeminado, que tanto era apedrejado, que silenciava o seu lado feminino, que deixava o seu corpo contido, queria dizer-lhe que está tudo bem ser assim, que não tem problema gostar de coisas tido como “femininas”, está tudo bem ser mais sensível, isso não o torna inferior. E acho que nós, e quando digo nós, refiro-me a todos(as) aqueles(as) que não estão no centro, devemos fazer isso, obviamente é impossível construir uma máquina do tempo, mas podemos permitir-nos perdoar-nos.

Nesse contexto, ainda existe a cultura de separar brinquedos e brincadeiras por gênero, portanto, é necessário refletir o quão prejudicial essa construção sociocultural afeta a vida daqueles(as) que são abjetos a essas normas. Apesar da insistência dessa segregação, é importante destacar que o brincar é livre.

Diante destas constatações, é urgente entender o fato de que esses artefatos culturais, como os jogos, os brinquedos, os desenhos animados, os livros e entre outros marcadores sociais ligados ao lúdico, merecem uma análise política, pois são re(produtos) e veiculadores de representações de masculinidade e feminilidade (WENDT, 2020a, p. 22-23).

A partir do momento em que entendemos que essas separações de gênero servem para segregar meninos e meninas, iremos crescer enquanto sociedade. Outra questão importante nisso é quando os corpos entram nessa jogada segregatória, pois cabe analisar o quanto meninos que brincam com objetos tidos como “femininos” e meninas que brincam com objetos tidos como “masculinos” são vistos como homossexuais, muito antes deles sequer saberem o significado dessa palavra. A insistência de certos contextos socioculturais de produzir corpos comportados e “normais” faz com que essas crianças cresçam achando que seus corpos e existências são inadequados ao mundo. É preciso abandonar qualquer suposto de um sujeito unificado (LOURO, 2013), pois não deveria existir um corpo universal, todos os corpos deveriam ser universais, basta você sentir-se bem nele.

Apátrida: O corpo que virou casa

Segundo o dicionário, um apátrida é o “[...] indivíduo que não é titular de qualquer nacionalidade” (DICIO, 2020, s./p.), ou seja, é uma pessoa que não é considerado nacional pelo Estado, dessa forma, sendo banida dele. Por muito, muito tempo, questionei-me se o corpo que eu fabriquei era aceito em algum lugar, o corpo que era considerado mais ‘feminino’ do que ‘masculino’, um corpo sensível, afetuoso, gentil e delicado. Um corpo que gritava compaixão e abandono, então entendi: meu corpo era apátrida: ele não era considerado nacional, tampouco era considerado...



Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, los sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura (LOURO, 2013, p. 77).

Depois de perceber que o meu corpo passava por um processo de banimento, ‘apátrida’, passei a observar o quanto os corpos não binários são vistos como “aberrações” e são exilados da naturalidade humana, Guacira Louro potencializa esse conceito, ao destacar que: “O exilado, por sua vez, é obrigado a se separar, radicalmente, do lugar de origem e a ele não pode retornar” (LOURO, 2013, p. 21), como discutido no texto, esses sujeitos são obrigados a extraviar-se, a procurarem um lugar em que caibam e, quando decidem partir, não poderão retornar. Esses sujeitos, que são exilados, abandonam suas casas. Imagino que algumas pessoas na margem também são exiladas. A minha casa era eu mesmo. Eu tinha-me como casa, até não ter mais, devido a vários momentos de intolerância que tive que enfrentar na minha infância, as memórias fragmentadas de quando eu era um pequeno menino não me permitem esquecer desses momentos difíceis. Não foi fácil ser órfão quando criança. Eu era minha cidade natal, agora, adulto, tento retornar a mim mesmo.

Os corpos que resistem

As luzes da cidade se apagaram e eu sangrei
Sangrei pela Mãe Loira e Dandara
Chorei, sangrei e morri por outros iguais a mim
É difícil dizer quantas vezes eu morri
Eu morri todas as vezes em que fui imposto a um padrão
Eu morri todas as vezes em que eu gastei meu tênis no chão
Correndo de mim mesmo
Eu morri quando silenciei a vida que gritava dentro de mim
Querendo se libertar, querendo apenas ser
Ser eu mesmo, sem medo
Eu morri e provavelmente daqui 23 horas vou morrer de novo no Brasil

Eu liguei a tv, e dela o sangue se derramou sobre o chão da minha sala
Mais algumas manchetes sobre feminicídio e violência doméstica
Mas afinal, a quem esses corpos pertencem?
Esses corpos pertencem às vítimas
Meninas, se cubram, se escondam, corram
Porque daqui 7 minutos vocês correm o risco de serem estupradas
Meninas, fiquem em silêncio, porque ninguém quis acreditar em vocês
E eu sei que é difícil ouvir isso
Agora nossos corações pesam

Alguns corpos resistem, outros não
Mas não se trata de resistir, se trata de viver
Eu já morri tantas vezes, que nem sei como ainda estou aqui

Se você está lendo ou ouvindo isso agora, provavelmente você já morreu algumas vezes também
Mas tudo bem, amanhã a gente nasce de novo.
Autor: Lucas de Bárbara Wendt (2020b).

Conclusão

As memórias de uma criança afeminada expostas neste texto ajudam-me a pensar e repensar as normas hegemônicas, que, desde os primórdios, excluem aquelas masculinidades que desviam dos padrões. Além disso, que possam (re)conhecer os corpos e os gêneros “desviantes”, atribuindo a esses sujeitos uma legitimidade que sempre lhes foi negada. É preciso reinventar e subverter esses padrões lineares e centralizados, para que todas as crianças “veadas”, sendo elas parte da comunidade LGBTQIA+ ou não, deixem de serem tidas como “anormal”. Dedico esta escrita para todos os Lucas que estão por aí, lutando para a desconstrução de uma sociedade pautada na cis-hétero-normatividade e na banalização das violências de gênero.

Referências

APÁTRIDA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apatrida>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WENDT, L. de B. Corpos Inadequados? Gênero e a (In)visibilidade Queer no Contexto Escolar. In: MACHADO, G. E.; FOLMER, I.; GOERCH, A. B. (Org.). **Diversidade Sexual e gênero**: perspectivas e debates no séc. XXI. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2020a. p. 13-26.

WENDT, L. de B. Os corpos que resistem. **Revista Prisma LGBT**, Santa Maria, 3ª edição, n. 1, p. 8-10, dez. 2020b.

O movimento das crianças em tempos de pandemia: O que fazer quando o próprio lar torna-se um ambiente hostil?

Dóris Gubert*

Quando optamos por ingressar em um curso de formação de professores, por tratar-se de formação para atuar com pessoas, precisamos considerar tudo aquilo que abrange o humano. Quando esses humanos são crianças, isso se torna ainda mais delicado, complexo e desafiador. Minha experiência aponta que ainda são raras as pessoas preparadas para enfrentar o cotidiano que muitas crianças enfrentam todos os dias. Esse cotidiano, muitas vezes, só aprendemos vivendo na pele. São tantas histórias que só víamos em reportagens na televisão, que quando as encontramos na vida real é como se uma faca perpassasse o nosso corpo. Falta o ar, a voz treme, o choro engasga na garganta e, ainda assim, precisamos nos manter fortes diante do que nos foi apresentado, seja por um desenho, seja por uma denúncia, pelo olhar da criança, pela resposta ao toque. Precisamos ser sensíveis e ao mesmo tempo nos mantermos firmes e ter conhecimento para agir. Qual atitude tomar diante dessa situação? Por exemplo: o que fazer diante de um desenho de criança no qual aparecem órgãos sexuais explícitos, de uma criança que chora sempre que encostamos nela ao trocar a fralda, de uma outra que chora toda vez que o pai vem buscar na escola, um choro desesperador, um choro de medo.

Estas podem ser rotinas que muitas professoras vivem em seus contextos, tendo em vista que moramos em um país no qual se estima que, a cada 24 horas, 320 crianças são abusadas sexualmente e que 73% destes abusos acontecem dentro da casa da própria

* Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Maria, professora atuante na Educação Infantil.
E-mail: dorisgubert@gmail.com

vítima (OUVIDORIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2019)¹. Essa estatística é assustadora e esconde outras violências, pois ela indica que apenas sete a cada 100 casos são denunciados.

Discorremos sobre abuso sexual, que é apenas uma parte das crueldades que acontecem com as nossas crianças. Não podemos esquecer-nos daquela que apanha dos responsáveis todos os dias, da pobreza presente em casa devido à falta de amparo do Estado e de frágeis ainda políticas públicas para as famílias em situação de vulnerabilidade social. A Escola torna-se um refúgio, um lugar no qual ela pode apenas ser criança, brincar, alimentar-se, ter a devida atenção e afeto, ser cuidada. Por isso, defendemos a ideia de que o educar e o cuidar são indissociáveis no ambiente escolar. Agora, pensemos o atual cenário do Brasil e do mundo. Tempos de pandemia, Covid-19, lockdown. Essas crianças estão sendo obrigadas a ficar em casa, sem opções, sem “fuga”, sem esperanças. E, do outro lado, a cobrança para os professores em tempos de aulas mediadas pela tecnologia, *classroom*, *Google meet*. Como cobrar participação de uma criança que vê a mãe sendo submetida a situações de violência? Como tentar ensinar o “I+I” para aquela criança que tem presente em sua vida um ciclo de violência tão grande? Como avaliar o conhecimento daquela criança que não pôde assistir à aula, pois estava com fome e preferiu dormir para ver se passava? Ou aquela que teve uma visita do padrasto na noite passada?

Os olhos enchem de lágrima. O que perdem essas crianças? Será que lhes estão sendo tiradas, desses meninos e meninas, esperanças, sonhos, o tempo e o espaço do brincar, do criar, do viver com dignidade? O tempo de brincar, o tempo-espaço de ser criança. Os dados sobre a Covid-19 são, em sua maioria, do próprio vírus e suas vítimas, obviamente, e não deixando de dar a devida importância sobre as perdas provocadas por ele. Mas as consequências imensuráveis desse vírus ainda não conseguimos enxergar, daqui, das nossas janelas, do conforto dos nossos lares.

¹ OUVIDORIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Relatório 2019. Disque Direitos Humanos. Brasília: Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

Inclusão social e escolar a partir da análise do filme Extraordinário: Avanços e desafios

Fernanda Theresinha Pedroso Padilha*

Nidiele Dornelles Silveira**

Patrícia Medianeira Barrozo***

Considerações iniciais

O filme Extraordinário consagrou-se na “telinha” brasileira, trazendo um misto de emoção, angústia e empatia. No olhar das autoras, o enredo aguça para desenvolver discussões acerca de assuntos atuais, que ultrapassam barreiras e transcendem as tramas elucidadas e romantizadas pelo longa-metragem.

Este artigo aborda o tema da inclusão social e escolar a partir da análise do filme Extraordinário (2017), observando os avanços e desafios enfrentados. O referido filme conta a história de um menino que possuía uma deformidade em seu rosto e, por tal motivo, ele passou por cerca de 27 cirurgias desde seu nascimento. Para sua análise, utilizar-se-á referências bibliográficas sobre inclusão escolar e da análise do próprio filme.

O artigo será dividido em três partes, sendo a primeira referente à inclusão social e escolar, ressaltando o papel das escolas, que é potencializador de aprendizado. Nesse tópico, é possível compreender que são indispensáveis as oportunidades educacionais a todas as crianças, considerando suas potencialidades e interesses e proporcionando um ensino de qualidade.

Na segunda parte, far-se-á uma contextualização acerca do filme Extraordinário, utilizando-se a mitologia grega para abordar o personagem principal do filme. O

* Bacharela em direito pela FAPAS (Faculdade Palotina de Santa Maria/RS). Especialista em direito penal e processual prático contemporâneo pela UNISC/CEISC. Advogada. Santa Maria. Rio Grande do Sul.
E-mail: padilha.fernanda03@gmail.com

** Bacharela em direito pela FAPAS (Faculdade Palotina de Santa Maria/RS). Advogada. Santa Maria. Rio Grande do Sul.
E-mail: nidieledornelles@gmail.com

*** Bacharela em direito pela FAPAS (Faculdade Palotina de Santa Maria/RS). Advogada.
E-mail: patriciamedianeirabarrozo@gmail.com

referido capítulo traçará comentários sobre o enredo da história de transposição de barreiras enfrentada por Hefestos.

Por fim, apontar-se-á alguns avanços e desafios na inclusão social e escolar sob perspectivas do filme *Extraordinário*, tendo em vista que serão indicados alguns exemplos verificados a partir da análise do filme.

Inclusão social e escolar: O papel das escolas enquanto potencializador de aprendizado

A inclusão deve ser entendida pelos eventos que circunscrevem o processo de existência coletiva e individual, a partir das práticas culturais, produtoras de verdades instituídas, pelas tentativas de normalização e regularização da diferença, por meio da construção ou adequação de estratégias de controle, podendo ser permanentes ou provisórios (OSÓRIO; LEÃO, 2013). Com isso, mecanismos legislativos, políticas públicas, Diretrizes e Bases da Educação Nacional constituem instrumentos indispensáveis quando o assunto é inclusão social e escolar. Neste sentido, reforçam Santos *et al.* (2014, p. 747) que:

A Constituição Federal de 1988 determina como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, por meio da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, os marcos legais da Educação Especial e Inclusiva como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/90), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP 2008) passaram a influenciar a organização escolar e social, garantindo o direito à igualdade e o direito de todos à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos (SILVA; CARVALHO, 2017).

Além disso, deve-se esclarecer que a educação de pessoas com deficiência ou com alguma deformidade teve sua origem no campo da saúde e da assistência, baseando-se em modelos da institucionalização, da proteção e correção do déficit,

que são práticas excludentes, visto que defendiam a separação do ambiente familiar e comunitário (SANTOS, 2021).

A partir dessa ótica, compreende-se que a escola desempenha um papel fundamental na efetivação da inclusão de pessoas, não somente as com deficiência, mas também para as que trazem, em suas bagagens, diversidades culturais, religiosas, étnicas, dentre outras.

Rigo (2019) destaca que as diferenças passaram a compor um debate constante no campo da educação, sendo resultado das transformações culturais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade contemporânea, motivadas tanto pelas lutas sociais quanto por interesses político-econômicos.

Sabe-se que há diferenças conceituais entre pessoa com deficiência e diversidade, sendo que a segunda diz respeito a variados fatores, como culturais, religiosos, de raças, etnias; enquanto aquela é conceituada no Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei nº 13.146/15), mais precisamente no art. 2º do referido diploma legal:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Todavia, em ambos os casos, é preciso que a instituição escolar desenvolva mecanismos para adaptações, técnicas de aprendizado e até mesmo preparação de seus profissionais. Deve-se esclarecer que o presente artigo volta-se à discussão acerca das diversidades, principalmente no que concerne ao ambiente escolar, sendo este fundamental para a inclusão e respeito às diferenças.

Para tanto, é possível compreender que as diversidades fazem parte do universo como um todo, ao passo que cada povo, na medida de colonizações e evoluções, foi tornando-se único, cujas características são identificáveis e devem ser respeitadas. Mas como os ambientes escolares lidam com toda essa diferença e conseguem construir conhecimentos?

Conforme Rigo (2019), diferentes práticas podem ocorrer nos processos de inclusão escolar. É preciso refletir como práticas pedagógicas de professores podem desenvolver uma relação entre o eu e o outro no processo de inclusão escolar, em que as diferenças possam existir, sem que sejam consideradas como um “problema” de ordem pedagógica e social.

Desse modo, Santos *et al.* (2014) enfatizam que a escola passa a ter o papel principal de promover oportunidades educacionais a todas as crianças, considerando suas potencialidades e interesses e proporcionando uma educação de qualidade para todas, sem exceções, tomando para si o papel de uma escola inclusiva.

Silva e Carvalho (2017) asseveram que a escola de qualidade, através de conteúdos e das relações sociais que proporciona, propicia o desenvolvimento humano na sua plenitude, condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. As autoras ainda apontam que, segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Neste sentido, conforme Moreira (2016 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017), a educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula e que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade.

Verifica-se, desse modo, o quão indispensável é o papel das escolas enquanto potencializadoras do aprendizado, além de ser um lugar que propicia a construção de vínculos afetivos. As instituições devem receber a diversidade de pessoas com suas peculiaridades e saber explorar o que cada um tem de melhor em si. O local de ensino é visto por muitos como sua segunda casa, haja vista que, na maioria das vezes, grande parte do tempo da criança está ali.

Desse modo, para que haja inclusão social e escolar das pessoas que, por algum motivo, são diferentes, é indispensável uma rede de apoios, não somente com engajamento institucional, mas também de familiares e da sociedade como um todo. A inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas, visando efetivamente a possibilidades de justiça e respeito à diferença de forma individual e coletiva (OSÓRIO; LEÃO, 2013).

Assim, faz-se possível uma compreensão do assunto a partir da análise do filme Extraordinário, no qual se tem, como protagonista, um menino que enfrentou barreiras para encarar a sociedade e a escola, visto que possuía uma deformidade no seu rosto, passando por 27 cirurgias ao todo. Tal exemplo, baseado em história real, reporta o quanto ainda estamos vivendo em uma sociedade julgadora, estigmatizadora e excludente.

A arte imita a vida: Observações das autoras com relação ao filme Extraordinário

A vida escolar está se inserindo cada vez mais cedo na rotina das crianças, sendo como um dos ambientes que complementam a vida familiar. Contudo, percebe-se que a entrada da criança na escola envolve um processo de difícil adaptação, sendo necessária a colaboração dos docentes e da família para que o novo ambiente seja agradável e adequado à necessidade de cada criança. Esse processo, muitas vezes, torna-se gerador de sentimentos negativos, como medo e insegurança, que necessitam ser compreendidos, pois o afastamento do vínculo familiar é o primeiro desafio nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o longa-metragem norte-americano de 2017, dirigido por Stephen Chbosky, destacou-se aos olhos das autoras, visto que contextualiza a rotina de uma família que precisa superar desafios todos os dias para ajudar seu filho mais novo, que nasceu com uma deformidade em seu rosto, para que leve uma vida normal.

O protagonista do filme, no sentir das autoras, tinha sua identidade marcada pela superação e pelo medo da reação das pessoas, razão pela qual buscaram, na mitologia grega, o prenome *Hefestos* - Deus do fogo e dos metais -, que veio ao mundo sem união de amor. Ele era filho de Hera e Zeus, todavia Hera pariu-o sozinha. Com relação a sua aparência, dizem os mitos gregos que era muito feio e sua mãe, quando viu o seu rosto, atirou-o do monte Olimpo e, devido ao tombo, ele ficou aleijado (BRANDÃO, 1991).

Contextualizando o personagem do filme, é possível verificar que *Hefestos*, desde seu nascimento começou sua luta para corrigir uma deformidade no rosto, devido à Síndrome de Treacher Collins, sendo que, nessa tentativa, o menino guerreiro passou por 27 cirurgias. Com o passar do tratamento e dos anos, a família, que buscava sempre o melhor para seu filho, iniciou a alfabetização dele através dos ensinamentos de sua mãe, que, além de ser extremamente protetora e amorosa, procurava sempre amenizar os dias frustrantes de *Hefestos*.

Quando *Hefestos* completou 10 anos de idade, os pais preocupados com a falta de socialização com outras crianças, resolveram matriculá-lo em uma escola ingressando no 5º ano. A partir desse momento, o medo e a fragilidade do pequeno menino tomaram conta de seus dias, pois sabia que teria muitos desafios a serem superados. Os pais também estavam apreensivos, pois não sabiam qual seria a reação dos colegas e educadores quando vissem o seu filho.

Naquele momento, a vida de Hefestos transformou-se. Seus dias que eram transcorridos por tanta proteção e estudos, apenas na companhia de sua mãe mudaram, agora precisaria familiarizar-se com outras crianças e educadores que até então não faziam parte de sua convivência.

Logo no seu primeiro contato com a escola, conheceu o diretor que lhe acolheu com muito carinho para que não se sentisse diferente dos demais e, para iniciar sua nova jornada, convidou três colegas de sua classe, para apresentar-lhe a escola. Assim, começou a sua nova rotina escolar. Os primeiros dias de Hefestos foram desafiadores e muito difíceis quanto ao convívio com os colegas, pois sofreu com o *bullying*, além dos olhares curiosos e maldosos que o levavam a pensar por que era tão diferente das outras crianças.

Hefestos sentiu na pele a exclusão e o desprezo, além de outros sentimentos desagradáveis por parte dos colegas. Em contrapartida, tinha, em sua família, o suporte material e moral que qualquer criança necessitaria ter. Além disso, tinha uma característica que muitos desejariam ter, a inteligência.

Desse modo, Hefestos não teve o acolhimento desejado dos colegas, muito embora seus familiares tentassem ajudá-lo, incentivando-o a pensar que seria uma fase superável e de grande aprendizado. Eles sabiam que no momento em que os colegas de classe se despojassem de qualquer sentimento preconceituoso e o conhecessem realmente descobririam o quanto aquele menino tímido e envergonhado era extraordinário.

Vale destacar que os ambientes escolares são de grande valia, visto que são muito importantes para o desenvolvimento e criação de vínculos afetivos, pois, além de proporcionarem interação com outras crianças, propiciam conhecimento de forma didática. Além do que fazer parte de uma escola é sentir-se pertencente àquele ambiente, o que é de imensurável valor para uma criança.

Destaca-se que os profissionais da escola, como o diretor e os professores, conseguiram cumprir seus papéis enquanto educadores e acolhedores de seus discentes, tendo em vista que, no que se refere ao *bullying* sofrido pelo Hefestos, não se mantiveram inertes, pois sempre tentaram combater qualquer tipo de preconceito.

Nesse contexto, percebe-se o quanto é fundamental os profissionais da educação imporem-se diante das situações que lhes são apresentadas, pois as crianças aprendem e reproduzem com os adultos. Corroborado a isso, Silva e Vitória (2015, p. 53) mencionam:

O que há algum tempo não era tema contemplado nas discussões acadêmicas e sociais, hoje está posto como realidade, tendo em vista que as pessoas com deficiência estão cada vez mais inseridas na sociedade e ocupando seu lugar. Quanto à inclusão, precisamos de mudanças sociais que levem a uma situação mais igualitária para as pessoas com deficiência e outras minorias.

Voltando-se ao enredo do filme, apesar de toda repulsa e resistência em aceitar o outro com suas peculiaridade e diferenças, deve-se pontuar que ele traz muitas lições, dentre elas, o respeito ao diferente, amor ao próximo, empatia, coleguismo, força de vontade e amizade. Na medida em que colegas e professores foram conhecendo Hefestos, muitos preconceitos até então estipulados deram lugar ao arrependimento e compaixão.

Nota-se, dessa forma, que a aceitação de Hefestos começou consigo mesmo, pois teve a coragem de aceitar a sua própria imperfeição, visto que ele alimentava uma forte sensação de autorejeição, por não ser aquela criança perfeita que gostaria de ser e isso o deixava constantemente frustrado e inseguro.

Com isso, reforça-se novamente o quão importante é o papel da escola na quebra de paradigmas e preconceitos. Ademais, é indispensável ter profissionais que atuem de forma responsável na condução de seus trabalhos em prol de tentar igualar as diferenças ou, ao menos, transmitir aos seus alunos que todos somos diferentes e que isso é incrível, o que faz cada ser humano ser único e insubstituível.

Nas palavras de Silva e Vitória (2015), é importante a discussão da formação de professores para a promoção de um contexto mais inclusivo e afetivamente mais aberto à diversidade, a fim de entender que a formação não está somente ligada ao curso formal ou à universidade como espaço de formação inicial, mas ela é construída na experiência de sala de aula, no tratar com o outro, com o colega, com o aluno, com a deficiência, com as diferenças.

De qualquer sorte, o filme traz reflexões sobre superação, sobre respeito às diferenças e sobre o quanto cada ser humano possui suas limitações e angústias de aceitação nos lugares em que convive. Portanto, a principal lição extraída do enredo é a seguinte: “quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil”.

Ninguém ama o que não aceita: Panorama fático sobre os avanços e desafios sob a inclusão social e escolar

Na reflexão das autoras, a nossa vida é um projeto em construção e um dos principais caminhos para a realização dos nossos sonhos é preciso ter oportunidade de formação e uma vida digna com acesso às necessidades básicas. Além de reconhecer os nossos pontos fortes, é preciso também aceitar as nossas fraquezas e limites, pois ninguém ama o que não aceita.

Diante disso, as dificuldades podem começar a ser superadas nos primeiros anos de vida, principalmente, no ensino escolar. Por isso, driblar os desafios na inclusão social e escolar nem sempre é uma tarefa fácil. A partir das perspectivas acerca do filme Extraordinário é possível vislumbrar que são inúmeras as barreiras enfrentadas pelas crianças que possuem alguma peculiaridade que as difere dos demais.

O referido filme demonstra que o protagonista sentia-se excluído dos colegas e da sociedade, a ponto de usar um capacete de astronauta por ter vergonha do seu rosto, pois muitos eram os olhares indagadores e preconceituosos com a sua fisionomia.

Quantos desafios são perceptíveis na vida do menino extraordinário, a ponto dele ter como data comemorativa favorita o Halloween?! Tirar fotos, conviver com colegas, ir a parquinhos e lugares abertos ao público, ter que se apresentar são alguns dos tantos outros. Preferível é esconder a causa do problema, do que ter que dar explicações ou enfrentá-lo.

As crianças com deficiência ou com alguma deformidade superam barreiras para conseguirem incluir-se no meio social e, principalmente, no escolar. E como ajudar essas crianças? A partir da análise do filme, percebe-se que o grande algoz das pessoas é o orgulho e o preconceito, além do processo de normalização dos corpos e exclusão do diferente, que fazem da sociedade demasiadamente pretenciosa, exigindo uma perfeição.

Além disso, era notório que até mesmo para os pais do protagonista do filme era difícil auxiliá-lo, na medida em que se pode mensurar a dor alheia, mas não a sentir. Nota-se que, no filme, é perceptível o esforço da sua família em tentar amenizar o preconceito e a dor sofrida no decorrer de seus dias, pois até mesmo para eles era angustiante saber como as outras crianças reagiriam frente à imperfeição física do filho.

Desse modo, entende-se que o principal desafio vislumbrado no filme é a aceitação de si mesmo. Pois no momento em que ocorre a sua aceitação, as outras crianças também começaram a aceitá-lo, criando laços afetivos e de amizade, nesse momento, a humildade de alguns colegas ajudou-o a enfrentar a ignorância.

No que tange aos avanços, o filme traz a compreensão que é possível, mesmo nos momentos mais difíceis, despertar sentimentos positivos, tais como empatia, reconhecimento e amor ao próximo, percebendo-se isso quando os colegas conheceram-no verdadeiramente, compreendendo que o menino possuía apenas uma deformidade em seu rosto, mas que detinha um “coração enorme”.

As crianças transmitem pureza em seus sentimentos, o que não impede de expressarem o que aprenderam e não aceitar o diferente, pois mesmo aquelas que zombavam do menino extraordinário no início do filme, ao final, surpreenderam-se e aplaudiram-no de pé ao vê-lo ganhar o prêmio de aluno destaque, entenderam que todos são um projeto em construção e que carregam pedras disformes que, aos poucos, serão naturalmente lapidadas. Dessa forma, é saudoso vislumbrar que tanto o diretor quanto os professores reconheciam a capacidade e inteligência do aluno que ganhara o prêmio, o qual, além de dedicado e talentoso, era extraordinário.

Imagina-se que fazer parte de um mundo educacional, principalmente, enquanto docentes, é uma responsabilidade astronômica, sendo que tantos sonhos começam a serem idealizados a partir do momento em que se começa a ler e a escrever. Neste sentido, o professor tem de se preparar constantemente para esse encontro com o outro e poder contar com a sua experiência e a experiência partilhada pelos e com os colegas é fundamental. Nessa movimentação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre estudo e sala de aula é que o professor vai se constituindo (SILVA; VITÓRIA, 2015).

Desse modo, reitera-se a importância do ambiente escolar na vida de uma criança, a fim de que possa efetivamente haver inclusão social e escolar, no entanto, pouco poderá fazer a escola, apesar de sua importância, se não tiver políticas públicas efetivas para a formação de professores/as, investimento na construção de uma escola com materiais necessários para as crianças com deficiência, não somente daquelas que necessitam de algum educador especial ou de instrumentos auxiliares, mas também daquelas que se sentem diferentes por alguma característica física, como vista no filme.

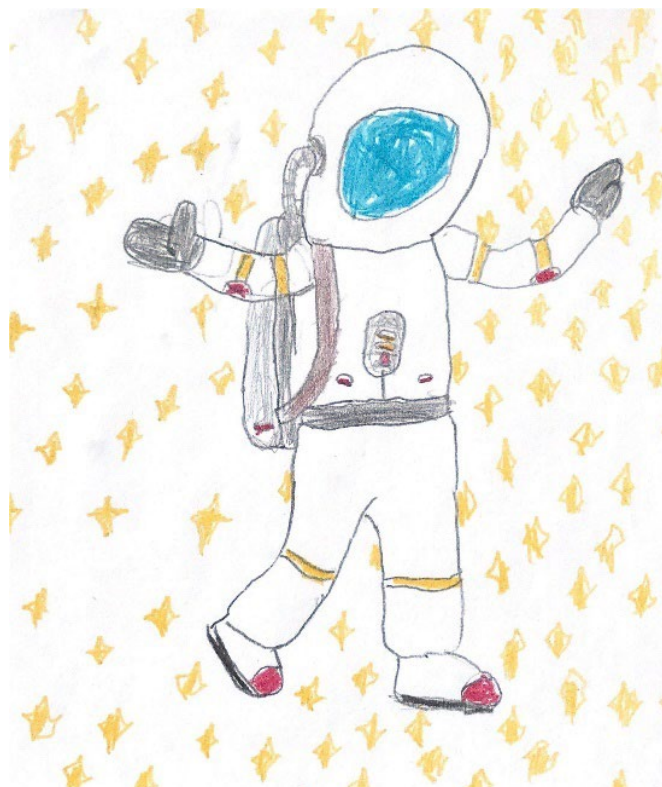
Saber que existem diferenças de gênero, raças, crenças, estilos musicais é importante, porém é muito pouco para uma sociedade que ensaje respeitar e conviver

com as diferenças em todos os contextos sociais, sem que prevaleça o preconceito e o ódio. Enaltecer a diferença é algo desafiador, aprender com a diferença, então, é algo enriquecedor!

O filme Extraordinário foi recurso utilizado por nós para desencadear a reflexão acerca da importância da inclusão social, permitindo buscar mais informações sobre avanços e desafios enfrentados pelo protagonista, os quais se transportam à realidade de muitas crianças brasileiras, que enfrentam barreiras em prol da inclusão ao convívio escolar e social.

Por fim, é preciso tirar as vendas do orgulho e do preconceito, além do processo de normalização dos corpos e exclusão do diferente, enxergando a todos com a naturalidade e imperfeições de cada um, pois é a partir dela que construiremos as pontes do nosso crescimento. Dessa forma, devemos nos render à condição de sermos quem somos. Isso é permitido. Isso é humano!

Figura 1 – O astronauta da ficção do filme Extraordinário desenhado por uma criança



Fonte: Desenho de Pedro Henrique Barrozo da Silva.

Considerações finais

A partir de breves análises bibliográficas, bem como das reflexões acerca do filme Extraordinário, é possível concluir que a inclusão social e escolar nem sempre é tarefa fácil, visto que inúmeras são as barreiras enfrentadas diante das diversidades existentes em nossa cultura, hábitos e crenças.

No que tange ao filme em comento, um olhar sensível faz-se necessário frente a todos os empecilhos que uma deformidade física trouxe na vida de uma criança. Foram tantos gestos de desprezo dirigidos ao personagem principal do filme, que sua presença jamais passava despercebida.

As figuras dos profissionais da educação do filme demonstram-se respeitosas e harmônicas, como se espera que sejam sempre, ao passo que se entende que o papel da escola é fundamental na inclusão da criança que possui alguma característica que lhe dificulta no convívio.

Os familiares que, apesar de terem postergado a inclusão do menino na escola, por insegurança sobre como os colegas viriam-no e tratariam-no, surpreenderam-se com o passar dos dias, visto que o filho que eles tanto protegeram estava desbravando o mundo escolar com sua inteligência e coragem.

Desse modo, muito embora a maioria dos colegas do protagonista do filme, no início, praticassem *bullying*, devido à deformidade em seu rosto, na medida em que foram conhecendo realmente quem ele era, sentimentos de arrependimento e compaixão foram tomando conta do enredo.

Assim, é possível compreender que o filme é uma lição de vida do início ao fim e que o menino Extraordinário conseguiu encantar e surpreender a todos com sua inteligência, transpondo barreiras de desafios, dando lugar a avanços em ambientes tão fundamentais como a escola.

Referências

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. v. I. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

OSÓRIO, A. C. do N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Acesso em: 25 out. 2021.

RIGO, N. M. Inclusão escolar: um olhar sobre as formas de conviver com o outro. **Formação de professores, educação e psicanálise**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 495-512, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651501>. Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, A. F. dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 6, ed. 5, v. 3, p. 36-45, maio. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados>. Acesso em: 13 out. 2021.

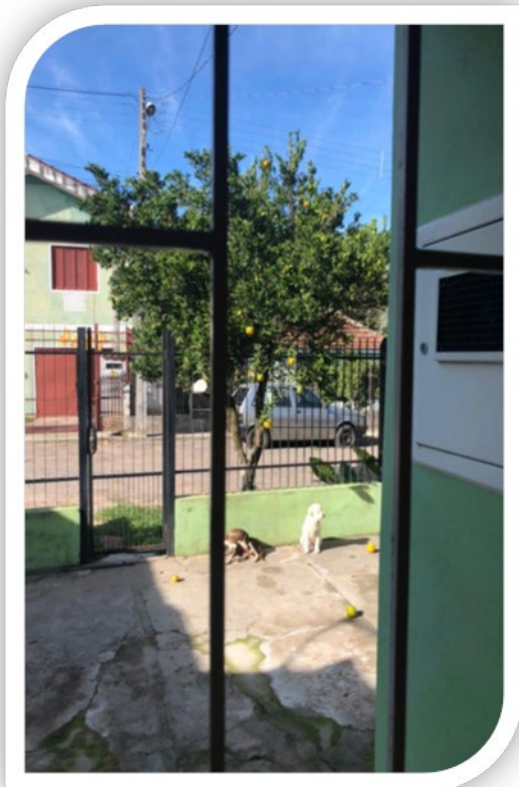
SANTOS, J. de S. *et al.* Ambientes potencializadores para inclusão: pesquisa sobre inclusão, digital, escolar e social de pessoas com deficiência. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 11., 2014. **Anais...** Presidente Prudente: UNIVESP, 2014. p. 746-752.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, M. O. da; VITÓRIA, M. I. C. Formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios. **Signos**, ano 36, n. 2, p. 44-56, 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/793/783>. Acesso em: 25 out. 2021.

O que vejo da minha janela?

Joceane da Silva Machado



A janela possibilita-me “ver” a natureza expressa por uma árvore frutífera, o que é um privilégio ao olhar.

Privilégio em ver as cores, em sentir os aromas e perceber as mudanças no espaço.

Essas mudanças perpassam pela infância, pois vejo através da árvore espaços vazios e crianças presas em seus pátios, sacadas... Individualizadas em seus espaços e, de certo modo, sendo-lhes negadas as interações e a expressão de suas potências e processos criativos.

A infância é, na sua sensibilidade, como a árvore, colorida, encantadora, que produz

frutos, que traz sabedoria e interação.

Ver as ruas vazias e as crianças presas é como ver a árvore sem vida e sem luz.

O que vejo da minha janela é também vida, mudança, é desejo de infância com leveza e movimentação, rodeada por um encantamento sem distinção. A janela é uma abertura para os olhos verem além das grades, um movimento de intensidade da imaginação. Que possamos ver, pela árvore, a sensibilidade da infância e, com ela, perceber os caminhos que possamos traçar ao vivenciar com alegria todas as possibilidades que a infância nos conduz, ou fazer um exercício para pensar as crianças, cuja infância é-lhes negada.

Maternidade e interseccionalidade: As implicações de gênero, raça e classe na sociedade contemporânea

Katiúcia Pletiskaitz*

Sueli Salva**

Considerações iniciais – o que é a maternidade

Este artigo dedica-se a discutir as temáticas sobre maternidades na contemporaneidade, sob a perspectiva interseccional, considerando, assim, as implicações de gênero, raça e classe. Para tanto, recorreremos a Akotirene (2020), Iaconelli (2021), Badinter (1985), Davis (2016), Saffioti (1979), bell hooks (2020), entre outras estudiosas das temáticas de gênero, interseccionalidade e maternidades nas quais nos debruçamos a fim de materializar este trabalho.

As maternidades fazem parte da vida das mulheres, essa experiência pode ser vivenciada de diversas formas, seja pela experiência de gestar um bebê ou de adotar, ou ainda por optar não ter filhos, visto que a negação de viver a maternidade também produz impacto na vida das mulheres, esses impactos não se resumem a um episódio na vida, mas acompanham toda a trajetória das mulheres, que se inicia mesmo antes de seu nascimento, pois está presente no imaginário, no “de vir” ser mulher e, muitas vezes, no “dever” para ser mulher.

Porém, as implicações que perpassam as maternidades não são hegemônicas, as diferenças étnico-raciais e de classe social atribuem possibilidades e impossibilidades das maternidades. A responsabilidade da maternidade recai sobre as mulheres,

* Bacharel em Serviço Social pela Universidade Franciscana de Santa Maria. Pós-Graduanda *Latu Sensu* pela Universidade Federal do Pampa - campus São Borja, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: katiuciapletiskaitz@unipampa.edu.br

** Doutora em Educação (UFRGS), especialista em Dança (PUC/RS); Pedagoga (UPF). Professora no Departamento de Metodologia do Ensino, no CE, UFSM. Atua no PPGE/UFSM, orienta e pesquisa sobre os temas das culturas infantis e práticas educativas na infância. É membro do grupo de pesquisa “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq).
E-mail: sueli.salva@ufsm.br

sobretudo, as mulheres negras e periféricas, abandonadas pelo Estado na sociedade capitalista contemporânea.

A estudiosa sobre a temática “parentalidade”, Vera Iaconelli (2021) apresenta a seguinte afirmação: “A maternidade é um luxo que só começa a valer a partir da classe média, casada, branca, cis e heterossexual. Fora desse espectro, toda a reprodução é tida como um estorvo”. A afirmação de Iaconelli sintetiza a realidade das mulheres, em breves três linhas e carrega inúmeras problemáticas a serem discutidas.

Tal ponderação chega-nos como um soco e um abraço, ao mesmo tempo, a medida que consegue ricamente sintetizar a realidade cruel na qual a sociedade contemporânea sobrevive, chega-nos como um abraço à medida que corrobora com nossas perspectivas de pesquisa e de compreensão da contemporaneidade.

O estorvo, neste caso, permeia modos de pensar de uma parcela da população que julga moralmente mulheres pobres, negras, indígenas, periféricas quando elas são mães, como também atravessa ações de governos que podem cometer crimes como formas de impedir que as mulheres pobres sejam mães. Constantemente, são os mesmos indivíduos que atuam criminalizando o aborto, uma vez que caberia à mulher a decisão de interromper ou não uma gestação, colocando em prática ações, como a laqueadura por exemplo, sem que as mulheres sejam consultadas sobre essa intervenção. Essas ações estão atravessadas por relações de poder, gênero, classe e raça.

Esses atravessamentos expõem que as opressões não se resumem às implicações de gênero, esta é apenas uma das formas de subjugar os sujeitos, torna-se indispensável explorar as questões de classes sociais e raça. Ao compreendermos que a sociedade capitalista neoliberal agrava as situações de vulnerabilidade e miserabilidade humana, deixando os sujeitos sem acesso aos meios de sobrevivência e dignidade, sem acesso a direitos básicos os quais deveriam ser garantidos pelo Estado, entendemos que esse modelo de Estado mínimo exime-se de responsabilidades, operando a necropolítica¹.

Juntamente às questões de gênero e classe, as desigualdades étnico-raciais, que permanecem na sociedade contemporânea, modelo societário que posiciona as mulheres e homens pobres, sobretudo negros, à margem da sociedade e dos meios de produção econômico, excluem e inviabilizam o acesso às políticas públicas de

¹ Conceito cunhado por Achille Mbembe (2016), referindo-se à maneira em que são praticadas formas de destruição da existência humana, aqui, no Brasil, neste momento, percebe-se essa prática em relação à morte de crianças nas periferias das grandes cidades, quer seja de bala perdida, que seja de forma intencional pelos aparelhos de segurança do Estado.

educação, saúde e sobrevivência, além disso, eles são as maiores vítimas de violência e morte por parte das instituições repressoras do Estado, são discriminados socialmente desde sua infância.

A construção do Brasil, desde a chegada dos colonizadores, foi marcada pela violência, pela barbárie, pelo extermínio dos povos originários, pelo estupro das mulheres, pela exploração de mão de obra de pessoas negras escravizadas. Todas essas desumanidades geraram consequências culturais e estruturais na sociedade brasileira, visto que fomos um dos últimos países a abolir o sistema escravocrata, ainda que teoricamente, pois, na atualidade, descobrem-se casos de situações de exploração análogas à escravidão em diversos lugares do país.

Com o “fim” da escravidão, a população negra foi jogada à própria sorte, desamparada pelo Estado, sem trabalho, sem recurso algum, a desigualdade jamais foi reparada, as diferenças econômicas são imensas em decorrência da má distribuição de renda, prejudicando diretamente a população negra que, atualmente, corresponde a mais da metade da população brasileira.

As perspectivas de gênero

Desde o período do Brasil Colônia, os filhos e filhas da burguesia foram criados pelas mulheres negras, alimentados e cuidados por elas, muitas vezes, essas mulheres eram separadas de seus filhos para amamentar e zelar pelas crianças brancas de seus “senhores”. As mulheres negras trabalham desde sempre, quando, por diversas vezes ouvimos a seguinte frase: As mulheres conquistaram o direito ao trabalho, devemos questionar a quais mulheres estão se referindo, visto que o trabalho exercido dentro de casa ou fora do espaço doméstico, ainda que informal, é trabalho, sim. A desvalorização do trabalho doméstico configura-se como estratégia de dominação e opressão de gênero.

Na perspectiva moderna para os estudos de gênero, podemos destacar a concepção apresentada pela historiadora estadunidense Joan Scott, a qual considera a necessidade de organizar e definir o conceito de gênero, emergindo a preocupação dessa categoria teórica nas ciências sociais. Ao final da década de 1980, as discussões giravam em torno da oposição entre homem/mulher, não se discutia a terminologia gênero nas teorias sociais para pautar as relações sociais entre os indivíduos, o termo “Gênero” passou a ser difundido nos meios acadêmicos em 1988, por Scott.

No período em que a terminologia Gênero surgiu como um termo científico e foi adotada pelas ciências sociais, Scott acredita ser essa uma atitude empreendida por algumas feministas contemporâneas que consideravam as teorias existentes, sobre as desigualdades entre homens e mulheres, insuficientes para definir tal diferença. A referida autora apresenta sua definição de gênero em duas partes compostas de subpartes, sinalizando-as com a seguinte definição: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 14).

Posterior a essa definição, a historiadora expõe que, para a apreensão da categoria gênero, precisamos compreender que quatro elementos constituem essa categoria, sendo eles: os símbolos culturais; os conceitos normativos; a educação e o sistema político e a identidade subjetiva. Scott refere-se também ao conceito de gênero como primeiro modo de significar as relações de poder.

Assim, se gênero constitui a maneira primordial de significar as relações de poder, percebemos a importância de compreender como se difundem socialmente esses significados, visto que constituem a construção social do masculino e do feminino e as consequências decorrentes dessas construções. A perspectiva de gênero presente nas teorias modernas não rompe totalmente com o binarismo e com o determinismo biológico, uma vez que, historicamente, difere os seres humanos a partir de sua distinção de sexo, entre homens e mulheres, em qualquer período histórico, permanecendo a diferença do sexo como fator biológico, natural.

Porém, diferentemente do determinismo biológico, a teoria moderna de gênero não entende que haja interferência e/ou determinismo psicológico ou subjetivo que decorra naturalmente da condição biológica dos indivíduos.

Entendemos, nessa perspectiva, que a história e as organizações humanas são reflexos das representações e relações de poder, que são passíveis de mudança. Em outros termos, as diferenças sexuais dos indivíduos, isoladamente, não constituem fator determinante na organização das relações entre homens e mulheres, pois o determinante estaria nas relações de poder que são definidoras das interações dos sexos. Para Scott (1990), o estudo de gênero precisa da história como sendo seu objeto dos estudos e método de análise, assim, gênero serviria para pensar a história enquanto categoria analítica acerca das hierarquias sociais e relações de poder, bem como instrumento de intervenção social.

Na perspectiva dos estudos de Gênero no Brasil, podemos destacar a socióloga brasileira Heleieth Saffioti, que discutiu, principalmente, as questões de violência de

gênero, denunciou, em seus textos, o patriarcado e enfatizou que a questão de gênero ganhou tamanha centralidade no debate feminista, que jogou o “patriarcado” para o escanteio. Porém, para a autora, a categoria gênero por si só não explicaria nem superaria a desigualdade e a opressão das mulheres, uma vez que, segundo a autora “[...] tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominação masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136). A respeito do conceito de gênero, Saffioti (2004, p. 44-45) define que:

Este conceito não se resume a uma categoria de análise como muitas estudiosas pensam, não obstante apresentar muita utilidade enquanto tal. Gênero também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual. [...] Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino. O conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdade entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida.

Assim, para a autora, o conceito de gênero é considerado fundamental, contudo, não suficiente, pois se demonstra generalista, o que poderia tirar o foco das questões de exploração e desigualdade vividas historicamente pelas mulheres.

Diferentemente das perspectivas apresentadas até aqui, temos também a perspectiva pós-moderna. Destaca-se, neste caso, a filósofa Judith Butler que é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, teoria Queer, filosofia política e ética. Butler propõe a desconstrução e a superação do conceito de gênero que baseia a teoria feminista, segundo a autora, a divisão sexo/gênero funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído, ou seja, poderia ser desconstruído.

Segundo Butler (2003), o conceito de gênero legitima a ordem, a filósofa critica essa “compulsão” presente na obrigatoriedade que há a respeito do sexo, do gênero e do desejo, logo, se o bebê, ainda que esteja na barriga da mãe, tenha pênis ele será menino e deverá desejar meninas. A crítica perpassa a heteronormatividade, a dualidade entre os sexos e entre outras questões que fixam o gênero.

A maternidade e suas (im)possibilidades

A maternidade configura-se como mais uma das obrigações que o patriarcado naturalizou como sendo destino das mulheres. Porém, deve ser observada por diversos aspectos em nossa sociedade capitalista neoliberal, patriarcal, racista, transpondo o caráter determinista biológico. Perrot (2007, p. 69) afirma que “[...] como a função materna é um pilar da sociedade e da força dos Estados, torna-se um fato social. A política investe no corpo da mãe e faz o controle da natalidade uma questão em evidência”.

Badinter (1985), ao tratar sobre a maternidade, afirma que, ainda na contemporaneidade, os valores morais embasam os julgamentos feitos sobre as mulheres, sobretudo, acerca da maternidade. Uma por serem muito jovens, outras por serem consideradas muito velhas, outras por não terem filhos ou ainda outras por terem filhos em “demasia”. Esses julgamentos acerca da maternidade estão referendados na perspectiva capitalista, patriarcal, racista. Sob essa perspectiva, desqualifica-se as mulheres pobres e as mulheres negras que tenham um número considerado elevado de filhos, porém exalta (quase beirando a obrigatoriedade) a maternidade às mulheres que possuem poder econômico suficiente para movimentar o mercado econômico que gira em torno de produtos para mães e filhos (as).

Neste sentido, percebemos as múltiplas facetas que a maternidade pode apresentar. Em alguns casos, a maternidade pode ser vista como um problema social, principalmente nas classes pobres brasileiras, entre adolescentes ou jovens e mulheres pobres. Isto porque se a família não puder custear um plano de saúde privado e se não possuir aporte econômico suficiente para o sustento da gestante e seu filho, estes necessitarão utilizar os serviços públicos do Estado.

O acesso à saúde, à alimentação, à educação pública, entre outros, são direitos aos quais as mulheres e seus filhos(a) devem ter acesso, porém nem sempre os direitos são garantidos a quem deles precisa, sobretudo, às mulheres pobres, mulheres negras, moradoras de periferia e crianças.

Segundo Badinter (2011, p. 143), “[...] em cada cultura, existe um modelo ideal de maternidade predominante que pode variar segundo as épocas. Conscientemente ou não, todas as mulheres o carregam”. As mulheres sofrem julgamentos morais e sociais também pelo não exercício da maternidade, o qual, mesmo não declarado formalmente, está garantido aos homens através da prática de não exercício da paternidade. No Brasil, como comprovam os dados publicados pelo Conselho Nacional

de Justiça, com base no Censo Escolar de 2011, 5,5 milhões de crianças brasileiras não têm o nome do pai na certidão de nascimento (DIAS, 2013).

Sabemos que o exercício da paternidade vai além do registro na certidão de nascimento das crianças. Ele deve envolver suporte financeiro, emocional e de cuidados, mas a falta de reconhecimento paterno no âmbito legal, parece-nos um significativo sinalizador da não responsabilização paterna acerca dos cuidados com seus filhos, fato que se desdobra nas questões de gênero, pois, mais uma vez, as mulheres estão em situação de desigualdade em relação aos homens. bell hooks (2020, p. 113) considera que o movimento feminista contribuiu para uma mudança cultural no sentido de evidenciar a importância de maior participação dos homens na criação das crianças, mudança que poderia influenciar na construção de melhorar o relacionamento com as crianças.

Os cuidados dos filhos, geralmente, ficam a cargo das mães, sem a participação paterna e com alguma (ou nenhuma) contribuição financeira para o sustento dos filhos. Os deveres maternos aumentaram em comparação a outros períodos da história em que se baseavam nos cuidados corporais e afetivos. Trataremos aqui das questões ligadas à maternidade, mas cientes das relações de parentalidade², que envolvem pais e cuidadores, ultrapassando, assim, os cuidados somente maternos.

Atualmente, os deveres maternos envolvem a responsabilidade com o desenvolvimento psicológico, social e intelectual da criança (BADINTER, 2011). Conforme Badinter (2011, p. 144), “[...] as mulheres encontram-se no centro de uma tripla contradição”, a primeira consiste no aspecto social, pois “a maternidade é sempre considerada a mais importante realização da mulher, ao mesmo tempo que é desvalorizada socialmente”; a segunda consiste na contradição que diz respeito às relações dos casais, uma vez que “[...] o cansaço, a falta de sono e de intimidade, os constrangimentos e os sacrifícios que a presença de uma criança impõe podem esmorecer a relação de um casal”; e, por fim, a terceira contradição “[...] mais dolorosa que reside no íntimo de cada mulher que não se confunde com a mãe [...]”, ou seja, aquelas que “[...] sentem-se divididas entre o amor pelo filho e os desejos pessoais” (BADINTER, 2011, p. 144-145).

² “[...] tema que abrange a produção de discursos e as condições oferecidas pela geração anterior para que uma nova geração se constitua subjetivamente em uma determinada época. Isso implica considerar os sujeitos que se incumbem dessa tarefa no plano singular e o campo social que os enlaça” (TEPERMAN; GARRAFA; IACONELLI, 2021, p. 07).

Na contemporaneidade, exige-se das mulheres dedicação exclusiva e total à criação e cuidado das crianças e idosos³, à dedicação total ao trabalho e à dedicação total aos cuidados domésticos, atividades claramente impossíveis de serem realizadas com exclusividade de tempo, visto as diversas jornadas de trabalho das mulheres, destacando aqui a importância do trabalho doméstico que não é remunerado, de cuidados das crianças e demais familiares que socialmente não são considerados trabalho, visto a naturalização da “obrigatoriedade” da realização desses trabalhos pelas mulheres, sublinhamos que invisibilidade e desqualificação do status do trabalho doméstico e de cuidado são indispensáveis para a manutenção do sistema exploratório capitalista atual.

Para bell hooks (2020, p. 113):

Uma das intervenções positivas do movimento feminista em nome das crianças foi criar uma maior conscientização cultural da necessidade de participação igual dos homens na criação, não somente para construir a equidade de gênero, mas também para estabelecer melhores relacionamentos com as crianças.

Apesar do esforço de tentar inserir os homens em práticas de cuidados, a maior parte da responsabilidade recai sobre as mulheres e ainda perdura uma educação sexista praticada por muitas mulheres, considerando que todas estamos “[...] dentro de culturas de dominação patriarcal capitalista de supremacia branca”, enfatiza bell hooks (2020, p. 110).

Sobre a educação das crianças ainda é evidente a construção de relações de poder e, algumas vezes, de dominação do adulto para a criança, chamamos de perspectiva adultocêntrica, que entende a criança como sujeito incompleto, em vias de preparação para o mundo adulto, um sujeito que ainda não é, que ainda não fala.

³ “Como argumentaram as economistas feministas, a crise do cuidado com os idosos, seja ela considerada do ponto de vista dos idosos ou de seus cuidadores, é essencialmente uma questão de gênero. Ainda que seja cada vez mais tratada como mercadoria, a maior parte do trabalho de cuidado ainda é feita por mulheres na forma de trabalho não remunerado, o que não lhes dá direito a nenhuma forma de pensão. Assim, paradoxalmente, quanto mais as mulheres cuidam de outrem, menos cuidado elas recebem em troca, pois dedicam menos tempo ao trabalho assalariado do que os homens, e muitos planos de seguridade social são calculados com base nos anos em que a pessoa passa prestando esse tipo de trabalho. Cuidadores pagos, também são afetados pela desvalorização do trabalho reprodutivo, formando uma ‘subclasse’ que ainda precisa lutar para ser socialmente reconhecida como trabalhadora. Em suma, por causa da desvalorização do trabalho reprodutivo, as mulheres, em comparação aos homens, em todos os lugares, encaram a velhice com menos recursos em termos de apoio da família, renda monetária e bens disponíveis” (FEDERICI, 2019, p. 272).

Para Prado (2021), essa é uma posição de adulto colonizador, hierarquizada, que funciona na mesma lógica que os processos de colonização praticados pelos colonizadores em relação às pessoas de países da África e América Latina.

Quando tratamos de crianças negras, o processo adensa-se. Inúmeras pesquisas apontam o tratamento diferenciado que recebem as crianças brancas em comparação com as crianças negras. Finco e Oliveira (2011, p. 75), através das categorias gênero e raça, apontam que há inúmeras ações que operam no sentido da “estereotipação e exclusão das crianças negras que resultam em vivências diferenciadas e na diminuição de contatos e das possibilidades de interação e brincadeiras”. Da mesma forma, Salva, Schutz e Mattos (2021, p. 162) denunciam cenas em que as crianças pequenas sequer são chamadas pelo nome, relegadas a ficar “sem olhar, sem escuta, sem acolhimento, sem nome”, enquanto as crianças brancas, além do nome, recebem apelidos de príncipes.

Interseccionalidades: As opressões combinadas

Quando nos referimos às desigualdades e opressões, precisamos compreender que elas ocorrem de diferentes maneiras e com diferentes combinações, com cada grupo de sujeitos, ocorrem de maneira sobrepostas e interrelacionadas. Ao tratarmos de opressão de gênero, indispensavelmente, precisaremos considerar as demais opressões que estão atreladas a ela, como as questões de classe e raça.

A categoria gênero não abarca uma categoria hegemônica de sujeitos, ao tratarmos de tal categoria estamos englobando (no caso do feminismo) mulheres brancas, negras, indígenas, quilombolas, com deficiências, enfim, ainda que, diversas vezes, essa pluralidade fique apenas no campo teórico, entendemos a necessidade de compreender e combater as mais diversas formas de opressão, não havendo uma hierarquia entre elas, mas uma correlação.

O termo interseccionalidade refere-se aos diversos sistemas de opressão, inseparáveis, que exclui e discrimina os sujeitos, trata-se de uma terminologia sociológica cunhada por Kimberlé Crenshaw em 1989, porém as discussões deram-se a partir das teorizações e enfrentamentos liderados pelo movimento Black Feminist, nos Estados Unidos e Reino Unido entre as décadas de 1970 e 1980. A partir das produções teóricas de mulheres negras, foi possível o desenvolvimento do pensamento sociológico e o fortalecimento dos debates sobre interseccionalidade.

Neste sentido, ao debatermos as questões sobre maternidade, torna-se emergente reconhecermos que as mulheres mães ainda compõem um grupo oprimido socialmente, sobretudo as mulheres não brancas e que não se enquadram na perspectiva cisheteronormativa e que sejam pobres. O Estado tem direito sobre os corpos femininos e sua reprodução, sobretudo em países em que há proibição e criminalização do aborto, as mulheres são reguladas pelo Estado e pelos homens de suas relações, seja ele companheiro, pai, irmão. Ainda que, atualmente, as mulheres tenham alcançado certa independência (com muitas lutas, resistências e enfrentamentos), ao engravidar, as mulheres perdem grande parte de sua autonomia, seja pela condição física de carregar seu filho em seu corpo, seja pelas questões que envolvem a divisão sexual do trabalho, seja pela falta de acesso à rede de apoio social que ofereça escola e creche em horários compatíveis para que as mulheres possam trabalhar e qualificarem-se, por exemplo.

Apesar de percebermos alguns avanços nas divisões de tarefas em alguns lares, essa realidade ainda está longe de chegar à maioria das casas brasileiras, ainda hoje está vivo, no discurso popular, a valorização de homens pais que “ajudam” suas companheiras, não há divisão igualitária de responsabilidades, assim, as mulheres ficam sobrecarregadas com tarefas domésticas e de cuidado, tendo suas vidas pessoais, de atuação política, social e econômica inviabilizadas.

O trabalho doméstico não remunerado segue sendo executado prioritariamente por mulheres, nos espaços de trabalho, percebemos a maioria de mulheres negras em subempregos, no âmbito privado, essas mulheres, muitas vezes, chefiam suas famílias solitariamente, sendo a única responsável pelos filhos e o sustento deles.

Nas universidades, encontramos um quadro reduzido (ou quase inexistente) de professoras negras, quanto maior a hierarquia dentro de uma instituição, mais branca e masculina ela é; em cursos prestigiados, como medicina, também são raros os casos de alunas negras, ou seja, em um país em que cinquenta por cento da população declarou-se negra, por qual razão essa população não acessa postos de poder, de maior prestígio e com maior retorno econômico?

A vida das mulheres, mesmo antes de seu nascimento, está produzida no imaginário social e familiar, assim que nascem as mulheres são induzidas à maternagem e à maternidade, recebem brinquedos e instruções, ainda que sutis, de como agir e ser mulher no mundo.

Essa produção dos corpos ocorre de maneira diversa, as mulheres negras encontram alguma representatividade em poucos brinquedos e personalidades, mas

resistem e buscam transformação. As mulheres brancas, geralmente, são instruídas ao casamento e ao cuidado, porém contam com representatividade em diversas áreas, apesar das opressões não ocorrerem igualmente a cada mulher, todas estão submetidas às opressões, ainda que não percebam.

Desafios para pensar a maternidade

A maternidade compõe o imaginário social como sendo a função, quando não a única finalidade de vida das mulheres, o controle sobre seus corpos e o “há de vir” enquanto sujeito está bem delimitado e predefinido, mesmo antes do nascimento de uma menina.

As cores das quais seu mundo será colorido limitam-se ao rosa e amarelo, seus brinquedos direcionam-se ao cuidado e à maternagem, seus estudos são as licenciaturas e áreas humanas, os cuidados com a casa, com os idosos e dos homens da família são tarefas pelas quais as mulheres devem realizar solidariamente, sem pagamento, sem descanso e sem auxílio.

Inicialmente, essas predefinições sobre como ser mulher podem parecer exagero, porém não são. As diversas formas de opressão que compõem o cotidiano feminino apresentam-se discretamente muitas vezes, em outras, nem tanto.

O discurso baseado na meritocracia não se aplica quando tratamos da interseccionalidade de gênero, raça e classe, neste caso, encontramos muita luta e resistência para sobreviver. As mulheres negras são as maiores vítimas de violência física de gênero, são as que estão à margem do acesso ao trabalho, ficando, na maioria das vezes, em subempregos, ainda que tenham excelentes qualificações acadêmicas.

A falácia da maternidade como um “padecer no paraíso” cai por terra à medida que conversamos com qualquer mulher puérpera, as transformações no corpo, no cotidiano, no acesso à rede de saúde, ao trabalho, aos cuidados com a criança e com a vida cotidiana está longe de ser um paraíso.

Parece chocante quando uma mulher declara não ter a maternidade em seu rol de objetivos, diversos questionamentos surgem em torno dessa decisão, sobretudo, o discurso que garante o futuro arrependimento por não ter filhos, porém raramente permite-se às mulheres o direito ao arrependimento frente à maternidade, ou até mesmo que esboce tristeza e cansaço, situações que levam costumeiramente à

medicalização das mulheres, sem considerar a realidade na qual ela está inserida e ainda pautando-se no ideal de maternidade imaculada.

Embora, teoricamente, os direitos sejam iguais a todos os gêneros, não restam dúvidas que, mesmo dentro de cada grupo de sujeitos, as opressões ocorrem de diferentes formas, com diferentes consequências, diferentes discursos e diferentes maneiras de serem reproduzidas. A crueldade que o sistema patriarcal, capitalista, branco, cisheteronormativo apresenta-se à vida das mulheres, sobretudo às mulheres não brancas, é arrasador. Entendemos, assim, que essa discussão está longe de ser esgotada, mas almejamos que as lutas e resistências enfrentadas pelas mulheres possam, um dia, serem desnecessárias, enquanto isso...avante!

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, E. **O conflito: a mulher e a mãe**. Tradução por Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe**. Tradução por Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, W. Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro. **Revista Exame.com**. 11 ago. 2013. Disponível em: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro>. Acesso em: 20 dez 2021.
- FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- IACONELLI, V. Crianças desumanizadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2021/10/criancas-desumanizadas.shtml>. Acesso em: 01 maio 2022.

MBEMBE, A. Necropolítica - biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios** - Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dezembro 2016 Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução por Angel M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PRADO, P. D. **Educação e Culturas Infantis** [Livro Eletrônico]: crianças pequenininhas brincando na creche. Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em:
https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_culturas_infantis/JFc-EAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=chamo+de+colonizador+o+adulto+que+se+coloca+numa+rela%C3%A7%C3%A3o+de+po+der+siobre+a+crian%C3%A7a&pg=PT45&printsec=frontcover. Acesso em: 18 dez. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez. 1990.

TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. (Orgs.). **Parentalidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância. **Cadernos de Gênero**, v. 7, n. 1, p. 160-177, jan./mar. 2021. Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Anseios (a)tipicamente pandêmicos

Maria Luiza Posser Tonetto

Tá batendo?
Tá. A vida tá aqui. Em casa.
Talvez você não sinta. Ou talvez sinta demais.
Talvez sinta que tá voltando à normalidade. Mas a normalidade de quem? Pra quem?
E você sente, no coração, que nosso normal é desigual.
Talvez você sinta que tá voltando para o lugar onde se doa, esforça, mas não “acompanha”.
Não “acompanha” as dezenas de atividades seguidas. O ambiente não pensado pra você. Não “acompanha” os colegas, ditos normais, que conseguem se adequar minimamente ao que tá posto.
Pelos adultos.
Mas tu não. Tu faz pensar além. Mas quem aceita o desafio?
Ninguém. E aí desconta. Transborda. Expressa.
No grito. Na raiva. Na tristeza. No olhar.
Ou talvez seja o contrário. Sinta a vida se esvaindo. A cada segundo. As notícias que uma hora chegam a ti. As reclamações constantes.
Sono. Tédio. Cansaço. Rotina.
Quem sabe tudo isso são devaneios meus. Eu não sei.
Você sabe? Me responde.
Mas aí você foge. Pra longe. E diz
Esquece.
Eu tentei esquecer. Mas sei que enquanto li esse texto você já perguntou de novo.
Tá batendo?

Infância roubada: O fatídico nove

Carolina Fontana da Silva*

Dois mil e quinze. Um ano de grandes realizações – até então. Há um tempo, a família organizava-se para reformar alguns cômodos de sua casa. Empréstimos daqui e economias de outro lado: tudo pronto para as obras!

- Meu irmão está pensando em vir morar na nossa cidade, ele é pedreiro, seria uma oportunidade para ele, o que acham? – Disse o pai.

- Perfeito! E se apresentássemos ele para a nossa amiga? – Disse a mãe.

E o plano foi articulado: chamariam o tio para que fizesse os ajustes necessários na casa: construiria uma nova cozinha e uma garagem e, por fim, acrescentaria uma churrasqueira no pátio, junto de uma área coberta. Enquanto o tio não encontrasse um lugar para ficar, dariam abrigo para ele, arrumariam algum cantinho para que ficasse junto da família. Logo estaria estabelecido na cidade.

Não demorou muito tempo e apresentaram-no à amiga, os dois saíram e começaram a namorar. Pouco tempo depois, decidiram morar junto. A obra na casa já estava concluída.

Tudo dentro do previsto.

Bom, com exceção de que, nesse período, um dinheiro guardado no roupeiro do casal e outro na casa dos avós haviam sido furtados. Suspeitas são apenas suspeitas, pensaram eles: - Deixemos assim.

Aproximava-se o mês do aniversário da caçula da família. A pequena, com a delicadeza de uma flor, iria completar suas nove primaveras. Sempre decidida e certa de si:

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: carolinafontana.s@gmail.com

- Como vou ir para a escola com a blusa do pijama embaixo da blusa de lã? E se fizer calor? E se eu precisar tirar a blusa de lã? – Disse ela quando tinha apenas seis anos. Quem vai de pijama para a escola, não é mesmo?

Era um ano de grandes realizações. E a felicidade era tanta que o aniversário foi planejado nos mínimos detalhes:

- Vamos alugar um salão...

- E uma piscina de bolinhas! Também quero convidar minhas amigas da escola!

- Então, vou procurar uma decoração bem linda!

E assim a festa de aniversário foi tomando forma, com toda a atenção que merecia. E foi linda! Da maneira como planejaram. Presentes, brincadeiras, cores e muito afeto.

Cinco dias depois da festa, numa terça-feira pela manhã, a mãe, no seu trabalho, recebeu um telefonema:

- Mãe, o tio veio aqui e fez uma brincadeira que eu não gostei, ele disse que vem amanhã me acordar, mas eu não quero. Por isso, não consegui terminar as atividades de matemática, desculpa.

A mãe, após uma pausa, respondeu que estava indo para casa almoçar. Ela nunca almoçava em casa. Mas um temor e o sentimento de que algo horrível havia acontecido fez com que ela fosse correndo para casa: a *pequena flor* estava em perigo.

Com a voz tranquila, a mãe acalmou a filha à distância. Com o coração agitado e com um medo absurdo, mas tomada de uma coragem que desconhecia, retornou para a casa.

Perto do meio-dia, uma das irmãs da pequena, ao entrar na rua onde moravam, viu a mãe abrindo o portão e estranhou. Chegou em casa e entrou direto em seu quarto.

Logo depois que chegou e conversou com a *pequena flor*, a mãe foi atrás da irmã mais velha e, fechando a porta, com o olhar em pânico e a voz em um sussurro, disse-lhe:

- Tua irmã foi abusada.

A irmã, num grito que ardia a garganta e sem entender nada, tomada de um temor quase que paralisador, disse: - COMO ASSIM?

A mãe, ainda sussurrando, pediu que não gritasse e contou tudo que a *pequena flor* havia contado, detalhe por detalhe, passo por passo. O tio tocara-lhe onde não deveria.

- Machucou, mãe. - Disse a pequena para sua mãe.

(Criminoso! Nojento! Monstro!)

A mãe, com uma calma que a tomou por inteiro, buscando tranquilizá-la, falou:

- Essa brincadeira é feita apenas entre adultos, e não com crianças. Ele não podia ter feito isso.

A ideia era tentar amenizar a situação, e não a deixar mais assustada do que já estava.

A irmã mais velha estava em estado de choque e só sabia dizer uma coisa:

- Precisamos denunciá-lo.

E, no meio do caos, era necessário ponderar sobre o que fazer. A denúncia foi feita. Descobriram que já havia registro e denúncias no nome do sujeito. Outras crianças. Outras infâncias. Denúncias arquivadas.

Alguns amigos próximos não acreditaram na versão da pequena. Familiares ficaram confusos. - Não seria exagero de uma criança com a mente criativa? Diziam alguns.

- Ela estava tocando-se quando cheguei. - Disse o abusador, buscando por justificativas (descabidas) para o ato violento.

Delegacia da mulher:

- Vamos, menina, conte como ocorreu o estupro.

Assim, sem preparação alguma, queriam que ela repetisse todo o ocorrido. Pânico. Medo. Choro: não quero mais falar!

- Vamos, tire toda a sua roupa! - Disse o médico urologista. Não, não tinha pediatra e nem ginecologista para examiná-la. Com a menina

aos prantos, a mãe resolveu retirar-se do local. - E o exame de corpo de delito?

Delegacia da mulher? Respeito aos direitos da criança? Não. Aqui é a lei do mais forte. Numa sociedade machista e patriarcal, venceu a lei do homem.

Violência.

A denúncia foi feita com o material que se tinha.

O colorido da primavera tornou-se preto e branco. O dia nublou. O sol estava lá fora, mas dentro apenas chuva e trovões.

E a *pequena flor*? Murchou.

Na semana seguinte, passou a fazer acompanhamento com a psicóloga. As roupas mudaram. A vaidade perdeu-se. O brilho, por um tempo, estava mais fraco. E, então, veio o bloqueio. Não se fala mais sobre. Não se quer mais tocar nesse assunto!

Brincadeiras ficaram escassas. Passou a cobrir todo o corpo com roupas longas e largas: - Não quero mais usar nada curto, mãe.

O toque que roubou a infância.

As descobertas não pararam por aí: as irmãs mais velhas, que não moravam na mesma cidade, confirmaram:

- Nós também fomos estupradas!

O pai ficou em estado de choque. O olhar ficou vago e vazio: - Meu irmão! Por semanas ele sentava no sofá, olhava para um ponto fixo da parede e assim ficava por horas. Como processar todas as informações?

- O que eu fiz para ele, se não ajudar? Por que as minhas filhas? Por quê?

Os anos passaram. A mãe e o pai da *pequena flor* já não moravam mais juntos. Aos 12 anos chegou a intimação: - Você precisa depor!

Como tocar nesse assunto depois de tantos anos? - É o correto a ser feito, vamos em frente.

A *pequena flor*, com toda a sua magnitude, depois de uma longa conversa com a mãe e de revelar detalhes que até então não havia contado, disse:

- Eu vou depor. Assim eu ajudo outras meninas a não passarem por isso. Eu preciso depor.

Forte. Majestosa!

Chegou o dia da audiência. O depoimento dela seria feito de maneira especial, em uma sala isolada. Mas, para a surpresa de todos, a assistente social disse-lhe:

- Vamos gravar teu depoimento. O réu encontra-se na sala ao lado e assistirá a tudo em tempo real. A gravação será transmitida.

Assim, sem nenhum preparo prévio. Sem conversar com os responsáveis.

A *pequena flor*, mais uma vez, murchou. Saiu da sala trêmula, pálida e aos prantos.

- Não, mãe, não vou depor. Ele tá aqui! Não me toca. Eu não quero! Quando eu tiver 30 anos ou mais... Hoje não, mãe. Por favor.

E assim foi feito. Não haverá e nem houve depoimento por parte da *pequena flor*.

Hoje, seis anos após o fatídico nove, a *pequena flor*, tímida e da sua maneira, segue majestosa. Aos 15 anos, luta por pautas feministas. Posiciona-se e defende a mulher em qualquer que seja a situação: - Ela usa a roupa que quiser! O corpo é dela!

Demonstra, na força e na luta, que a dor transformou-se em combustível.

Não se engane, cara leitora e leitor, essa não é a regra. Nem todas as crianças, nem todas as mulheres encaram a tragédia da mesma forma. A *pequena flor* teve o amparo da família e de profissionais. Nem todas as crianças têm a mesma oportunidade.

Nem todas as infâncias são felizes. Nem todas as crianças são protegidas. Não há magia para todas, nem imaginação que seja suficiente. Não há o brincar livre. Não há proteção eficiente.

A culpa ainda faz morada nos corações dos familiares. A *pequena flor*, mesmo forte, tem seus medos e os pesadelos que a visitam quando o dia adormece. Pequenos gatilhos cotidianos são acionados sem nem perceber: a dificuldade com a matemática ou estar sozinha na rua. O trauma não irá abandoná-la como uma cura milagrosa. Ela apenas aprendeu a conviver com ele.

E o julgamento? Segue em andamento.

E a impunidade? Segue firme.

O abusador? Segue livre.

O nosso papel? Bom, cabe-nos lutar, dia a dia, para que a realidade mude.

Acolhemos, sempre, todas as infâncias que chegarem até nós. Não existem rótulos que definam o ser criança, nem tampouco manuais ou receitas. As experiências são múltiplas e carregadas de significados grandiosos. O olhar que se perde, o corpo que se fecha, a dor guardada, as brincadeiras escassas ou os desenhos que contam histórias sem um final feliz.

A infância deve ser vivida, e não roubada.

Nota ao leitor

Fernanda Theresinha Pedroso Padilha

Nidiele Dornelles Silveira

Patrícia Medianeira Barrozo

A crônica acima irradia aos corações de quem lê a sensibilidade com que a autora aborda um episódio comum a muitas crianças, em tempos tão carregados de significados. No que concerne à violência sexual, a maioria dos casos ocorre no âmbito familiar e muitos não chegam a ser denunciados, o que nos remete a outras situações, como a importância do papel do Estado, enquanto garantidor de

direitos, devendo colocá-las a salvo de qualquer forma de negligência ou crueldade.

Com a aplicabilidade das leis de proteção às crianças e adolescentes, pode-se refletir com maior responsabilidade sobre os meios de ampará-los e protegê-los de maneira segura e eficaz, atuando através dos meios institucionais, auxiliando na prevenção, melhorando as ações efetivas de atendimento e mitigando a falha dos procedimentos jurisdicionais remetidos a cada órgão competente.

É preciso, urgentemente, acabar com as lacunas existentes nos atos burocráticos de atendimentos e acolhimento às crianças vítimas de violência sexual, bloqueando os comportamentos que silenciam ou dificultam a punição.

Com isso, quase como um grito de socorro, a autora, em sua crônica, busca sensibilizar e mobilizar a sociedade a participar da luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a fim de conduzir a compreensão e dimensionamento desse problema.

Fundamentalismo cristão e infâncias: Reflexões autobiográficas¹

Lucas da Silva Martinez*

Não evite disciplinar a criança; se você a castigar com a vara, ela não morrerá. Castigue-a, você mesmo, com a vara, e assim a livrará da sepultura (Provérbios 23:13-14).

Que todas estas palavras que hoje lhe ordeno estejam em seu coração. Ensine-as com persistência a seus filhos. Converse sobre elas quando estiver sentado em casa, quando estiver andando pelo caminho, quando se deitar e quando se levantar (Deuteronômio 6:6-7).

Introdução

Lucas, 27 anos, estudante, casado e pai. É em 2021 que começa este artigo, apesar de sua origem começar ainda bem antes, não em formato de artigo, mas em experiência de vida. Ser criado e educado por uma família e por uma instituição religiosa fundamentalistas traz total diferença ao modo como me constituí como sujeito, hoje adulto e um pouco atormentado por histórias e punições bíblicas. Tento aprofundar algumas dessas histórias e sentimentos ao longo do texto. Os versículos na epígrafe, orientando os pais em relação à educação das crianças são bastante emblemáticos e ressaltam não só a doutrinação (ensinar com persistência, a todo momento), como também o castigo. Castigo aqui é entendido como não divino e sobre a eternidade, mas, especialmente o físico. Esse versículo, em especial, está aqui para lembrar-nos que, por influência do discurso religioso, a violência física é uma opção plausível (e até desejável) em muitas famílias brasileiras.

A violência simbólica, nos termos de Bourdieu (2017, p. 12), parece aplicar-se bastante à doutrinação e educação fundamentalista cristã, sendo que ela é um exercício de poder majoritário:

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

* Pedagogo; Especialista em Docência no Ensino Superior; Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC).

E-mail: lucasmartinez@claec.org

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento.

A violência simbólica, nesse contexto, manifesta-se como manipulação e abuso espiritual (AVIZ; GIRARDELLO, 2021). Porém, cabe discorrer, primeiramente, sobre o fundamentalismo cristão. O objetivo deste artigo consiste, portanto, em problematizar os impactos e as infâncias produzidas a partir do fundamentalismo cristão, tendo base narrativas autobiográficas.

Os fundamentalismos e a relação com a infância

Em primeiro lugar, uma crítica às religiões de modo geral, em especial, às variações e ramificações das religiões islâmicas e judaico-cristãs. Quando tratamos de fundamentalismo, autores “[...] enfatizam a necessidade de se falar de *fundamentalismos*, no plural, para evitar a tendência de associar a palavra ‘fundamentalismo’ apenas a movimentos islâmicos radicais” (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1045). Nesse caso, neste artigo, focalizamos o fundamentalismo especificamente cristão. No Brasil, talvez os maiores representantes sejam as igrejas neopentecostais que “[...] se distinguem pela exacerbação do tema da guerra espiritual, ênfase na pregação da prosperidade material, liberalização de estereótipos, usos e costumes e estruturação empresarial” (GABATZ, 2017, p. 77). Nelas, parece estar mais presente o medo dos demônios e do inferno do que, talvez, uma visão positiva da religião.

Apesar de não tomar a religião cristã como parâmetro de vida feliz e saudável, não é possível ignorar que, em muitos casos, ela funciona efetivamente ajudando as pessoas, através de comunidades de apoio, trabalho de caridade etc. É ainda, sobretudo, para os jovens, um local de sociabilidade, identificação com uma comunidade, um espaço onde são produzidas identidades.

Para Marlene Winell, Psicóloga e Doutora em Desenvolvimento Humano e Estudos Familiares, há uma possibilidade positiva na espiritualidade ou religiosas quando:

Grupos que reúnem pessoas e promovem o autoconhecimento e crescimento pessoal podem ser considerados saudáveis. Esses grupos colocam alto valor no respeito às diferenças e os membros se sentem empoderados como indivíduos.

Eles oferecem apoio social, lugar para eventos e ritos de passagem, troca de ideias, inspiração, oportunidades de serviço e conexão com as causas sociais. Eles incentivam as práticas espirituais que promovem a saúde, como a meditação ou princípios para viver como regra de ouro (GOTARDO, 2013, s./p.).

Winell é uma das poucas referências sobre o assunto. A psicóloga cunhou o termo “Síndrome do trauma religioso” para identificar transtornos associados à doutrinação de crenças fundamentalistas religiosas. Ela possui um grupo de apoio online focado em ajudar as pessoas a se “recuperar de religião prejudicial”, chamado *Journey Free* (Viagem livre). Alguns materiais estão disponíveis em seu site². Voltamos nela depois.

Em segundo lugar, consideramos as religiões orientais ou de matriz africana. Sobre estas não temos experiência nem conhecimento teórico que as suporte no momento. Por isso, enfatizamos o fundamentalismo cristão como objeto neste texto. Há, de minha parte, uma profunda rejeição acerca de qualquer sistema de pensamento religioso que, através de técnicas e ensinamentos, opere no governo dos indivíduos, especialmente deles por si mesmos, tal qual o conceito de técnicas de si de Foucault (2008). O que defendo é a liberdade do indivíduo para guiar sua vida respeitando a dignidade humana, ou seja, dentro dos padrões éticos e morais de sociedades democráticas e laicas. Não é necessário nenhum tipo de religião para sermos bons (DAWKINS, 2007).

Qual a definição de fundamentalismo? Para o Dicionário Online de Português há três definições:

Doutrina ou prática das religiões que interpretam de modo literal as escrituras sagradas; Movimento religioso que, originado entre os protestantes dos E.U.A., é definido pela interpretação literal da Bíblia; [...] Toda ideologia, movimento ou ação conservadora que afirma ser essencial a obediência excessiva e literal de quaisquer noções básicas (FUNDAMENTALISMO..., 2021, s./p.).

Segundo Panasiewicz (2008), o fundamentalismo religioso cristão está relacionado, historicamente, ao modo com os quais o texto bíblico foi (ou não) interpretado. Ademais, na modernidade, surgiram métodos distintos para a interpretação bíblica, como a hermenêutica e métodos histórico-críticos. Em especial,

² Disponível em: <https://journeyfree.org>. Acesso em: 31 ago. 2021.

o surgimento da teologia liberal e a possibilidade de contextualização do conteúdo bíblico em função da modernidade.

No final do século XIX e começo do século XX, começa a despontar uma teologia, no universo protestante europeu, que quer entrar em diálogo com a modernidade. Teólogos como Albert Ritschl, Otto Pfleiderer, Adolf von Harnack e Ernst Troeltsch irão desenvolver a teologia liberal (PANASIEWICZ, 2008, p. 02).

Entretanto, é a partir de 1895 nos Estados Unidos que teólogos liberais conservadores estabeleceram princípios fundamentais ao cristianismo, de modo a definir, segundo eles, de uma vez por todas, algumas verdades sobre a bíblia e o cristianismo. Algumas ideias, portanto,

[...] passaram a ser defendidas pelos teólogos conservadores até que entre 1909 e 1915 foi publicada uma série de quinze volumes com o título *The Fundamentals: A Testimony to the Truth* (Os Fundamentos: A Testemunho da Verdade), sua edição foi financiada por Lyman Stewart, fundador da Union Oil Company. É o título desta coleção que irá qualificar esse movimento de fundamentalista, pois ele quer fixar os fundamentos da fé cristã [...] Esses pontos expressam verdades que devem ser aceitas e não debatidas, pois estão na bíblia e ela não contém erros. Tudo que está na bíblia foi inspirado por Deus e, portanto, deve ser acatado, pois é para o bem e felicidade do ser humano. Se o que está escrito na bíblia foi inspirado por Deus, qualquer interpretação da mente humana é, para os fundamentalistas, ofensiva a Deus. Por isso a teologia liberal, o método histórico-crítico e a hermenêutica foram duramente criticados e negados pelos fundamentalistas (PANASIEWICZ, 2008, p. 03).

É a partir desse ponto em que podemos falar de um fundamentalismo cristão. Panasiewicz (2008), citando alguns movimentos históricos, destaca alguns pontos da ação fundamentalista cristã nos Estados Unidos, entre eles, a perseguição aos professores que ensinavam a teoria da evolução, ao invés do criacionismo, crença de que Deus criou homem e mulher e, logo, ele “não evoluiu do macaco”; instituição da oração nas escolas e, especialmente, intervenção e participação cada vez mais ativa da religião nos governos. Esse ponto específico, podemos ver instituído no Brasil.

Aviz e Girardello (2021) usam, em seu texto, o referencial de Karen Armstrong (2009) para conceituar fundamentalismo religioso. A definição de Armstrong é rica e fundamental para entendermos a nocividade do fundamentalismo. Não por ser uma

crença, como qualquer outra, mas porque o fundamentalismo encara tudo que está fora (o secular) como inimigo. Para a autora:

São formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião. Os fundamentalistas não veem essa luta como uma batalha política convencional, e sim como uma guerra cósmica entre as forças do bem e do mal. Temem a aniquilação e procuram fortificar sua identidade sitiada através do resgate de certas doutrinas e práticas do passado. Para evitar contaminação, geralmente, se afastam da sociedade e criam uma contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorveram o racionalismo pragmático da modernidade e, sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o “fundamental” a fim de elaborar uma ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico (ARMSTRONG, 2009, p. 11 apud AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1041).

É pelo caráter combativo que é tão perigoso e, especialmente, na infância, serve para caracterizar a criança e o jovem como um soldado, alguém que tem uma missão: ser uma luz ou alguém diferente no ambiente de trevas (escola, universidade, trabalho); ser um militante, alguém que está destinado a converter os outros; estabelecer o padrão de diferença entre eles, os salvos e os outros, os perdidos, pecadores. Para Aviz e Girardello (2021, p. 1047), o Fundamentalismo Religioso Cristão usa uma lógica binária para separar os indivíduos através da doutrinação, acionando diferenças basílicas ao definir alguns como bons e outros através de adjetivos como “[...] mau, pecador, perdido, mundano, profano, sujo, odioso, desalmado, detestado etc”.

Minimamente estabelecido o cenário em que me encontro, como sujeito e como pesquisador, tento, neste ensaio, explorar alguns aspectos relacionados a experiências fundamentalistas vividas na minha infância, narrando-as e fazendo um exercício reflexivo. Portanto, tomo alguns eventos da minha vida, apresento-os por meio de narrativa autobiográfica, que se institui como subsídio para fortalecer o argumento de que experiências extremas devem ser a todo custo evitadas na infância. Como declara Winell, “[...] religião é algo que não deve ser ensinado para crianças e o fundamentalismo rouba a identidade das pessoas” (GOTARDO, 2013, s./p.).

As disputas religiosas em um Brasil fundamentalista

O tema do fundamentalismo religioso, em especial, o cristão, tem forte relação com a Educação, em função de que nosso país, governado por políticos cristãos e conservadores, cada vez mais desloca-se em direção ao cristianismo, não só pela escolha de ministros “terrivelmente evangélicos” como já declarou o presidente Jair Bolsonaro, como também pela “ideologia de gênesis”, ideologia “[...] através da qual nega a perspectiva científica, persegue o saber acadêmico e impõe uma agenda conservadora influenciada pela moral cristã” (ACOSTA; GALLO, 2020, p. 06).

Este texto vem ainda na esteira dos movimentos contemporâneos, em especial, às notícias relacionadas com a tomada do grupo islâmico Talibã com a retirada das tropas americanas que ocuparam o Afeganistão ainda em 2001. Parece que a sociedade brasileira (e, possivelmente, o ocidente como um todo) tem facilidade de perceber o fundamentalismo religioso nas religiões islâmicas, mas não percebe como esse movimento está presente em muitos lugares, em especial, no cristianismo americano e brasileiro.

Acosta e Gallo (2020, p. 16), em seu artigo, discorrem sobre como, através de movimentos políticos e, especialmente, do ponto de vista do discurso político e educacional, vem se estabelecendo uma ideologia de gênesis que funciona como “[...] regime de verdade centrado no religioso que, ao propagar uma noção dogmática de verdade, não admite contestações e tudo faz para impor-se sobre conhecimentos que são produzidos a partir de outros referenciais [...]”. A noção de regimes de verdade vinda de Foucault (2019) trata de registrar que, em cada momento histórico, há certo conjunto de verdades que guiam a sociedade e que são tomados por ela como legítimos para funcionar seus saberes e poderes. Basta dizer que, em um Brasil e, de modo geral, na tomada conservadora da América Latina, a ideologia de gênesis torna o discurso religioso como verdadeiro e os estudos de gênero e o conhecimento científico geral, como falsos.

Tomam noções machistas de família, conspirações criacionistas e a bíblia como base para constituir uma nação como elementos legítimos na educação das crianças e, até emissoras de televisão fazem isso ao operar em todas as idades, através de “[...] explorar novelas evangélicas e não necessariamente tramas bíblicas para criar 'uma nação cristã' [...]” (CÉSAR, 2021, s./p.). Em maior escala, acusam a escola de doutrinação marxista, comunista e, especialmente, sob a falsa noção de “ideologia de gênero” que

[...] foi originalmente acionada por autoridades eclesiais católicas para promover um clima de pânico moral em torno a uma iminente ruína moral da civilização humana, tendo sido, em seguida, apropriada por fundamentalistas religiosos/as neopentecostais (LIONÇO *et al.*, 2018, p. 601).

A “ideologia de gênero” aparece com maior impacto a partir de 2014, quando a “[...] linguagem relativa a gênero e sexualidade foi repudiada pelas lideranças e fiéis evangélicos envolvidos em debates do Congresso Nacional sobre o Plano Nacional de Educação” (LIONÇO *et al.*, 2018, p. 602). Logo ela aliou-se a outros movimentos como Escola Sem Partido ou, como preferimos chamar, Escola com Mordança, censurando o debate público sobre gênero e sexualidade e acusando os professores de serem doutrinadores.

A ideologia de gênese, portanto, opera através de ações como:

Controlar, cercear e censurar a produção do conhecimento, o livre pensar e a pluralidade de ideias presente em sala de aula para a imposição de um ‘saber verdadeiro’, ancorado nos ensinamentos bíblicos, são metodologias utilizadas pela ideologia de gênese para a imposição de um referencial teórico único: o cristão-conservador (ACOSTA; GALLO, 2020, p. 16).

Desse modo, de início, podemos estabelecer que esse tema do fundamentalismo cristão não parte da cabeça de um jovem pesquisador atormentado pela doutrinação religiosa na infância. É, sem dúvida, um tema legítimo e desprezado por grande parte da comunidade acadêmica brasileira. As referências sobre o tema (fundamentalismo religioso e infância) são escassas e trazemos algumas delas para o debate.

Narrativas pessoais

As narrativas são modos de relatar a experiência vivida. É por meio dela que os sujeitos contam, recontam e, por meio do ato de narrar, constituem-se. Para Connelly e Clandinin (1995, p. 11, tradução nossa), “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. As narrativas, na pesquisa, podem ser tomadas como método, como fenômeno e como dispositivo de formação. Neste artigo, uso a minha narrativa para dar sentido a alguns acontecimentos sociais e pessoais, visto que ela é produto e produtora dos sentidos. O indivíduo, neste caso, “[...] é produto de uma história da

qual se tornou sujeito. O social se constitui no pessoal, a singularidade de uma história pessoal pode ser um meio de acesso ao conhecimento do sistema social em que está inserido ou viveu” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 124, tradução nossa). Assim, tomo minha experiência como base para pensar alguns impactos do fundamentalismo cristão na infância, apoiado, especialmente, na pesquisa de Aviz e Girardello (2021). Tomo, como posição, portanto, tratar o tema a partir das minhas experiências, dando ao leitor um olhar pessoal sobre o tema. É evidente a possibilidade de pensar esses movimentos a partir da realidade brasileira, do ponto de vista educacional e das políticas públicas. Logo, a opção aqui feita revela a profunda necessidade de tornar visível e convocar outros sujeitos a falarem de si.

Aviz e Girardello (2021), em seu trabalho de investigação, discutem narrativas de mulheres que cresceram em contextos de fundamentalismo religioso, na sua maioria, cristão. A urgência do tema impõe-se, já que

Apesar de a temática da violência contra criança em contextos fundamentalistas extremistas vir sendo colocada em debate há algum tempo em outros países, parece ser invisível aos pesquisadores brasileiros, e a comunidade acadêmica parece não considerar importante discutir uma questão ainda quase tabu (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1037).

Na minha experiência, esse tema começou a surgir timidamente há cerca de seis anos. O afastamento do contexto religioso permitiu-me perceber que, sendo subjetivado diariamente, tanto pela doutrinação como pela sociabilidade no espaço religioso, estava vivendo uma situação de violência. Tendo ciência de que o foco das autoras é acerca das crianças e mulheres, de antemão entendo que os efeitos em mim são bastante distintos, haja vista que sobre as mulheres há intenso controle do corpo, da reprodução e há mais proibições. Entretanto, é preciso questionarmo-nos sobre as vivências dos meninos nas instituições religiosas, pois eles, provavelmente, são expostos a violências e processos de silenciamento também. Mesmo assim, há certa familiaridade quando falam de religião e líderes missionários que, em suas igrejas ou campos, “[...] chegaram com um plano estratégico que visava, especialmente, as crianças, com métodos e materiais exclusivos à sua doutrinação desde a pequena infância” (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1038). O fundamentalismo cristão extremista focaliza as crianças e mulheres e usa “métodos e materiais de doutrinação” como forma de manipulação.

Aviz e Girardello (2021, p. 1039), constituindo aqui, neste ensaio, inspiração primordial, insistem afirmando que:

Os abusos contra crianças nesses tipos de movimentos extremistas, conforme já ilustrou Dawn Smith, praticam-se por meio do *abuso espiritual* o qual, segundo Winell (2007), faz-se por diferentes tipos de *manipulação*. Dentre essas, a mais nociva e explorada na criança, desde a pequena infância, é, segundo a autora, a *manipulação pelo medo*. As crianças presas a esses tipos de instituições aliadas à família acessam, desde o engatinhar, métodos e materiais criados, especificamente, para instaurar o medo.

Dawkins (2007, p. 405-406), professor de Oxford, na mesma direção, declara que:

Estou convencido de que o termo "abuso infantil" não é exagero quando usado para descrever o que professores e padres estão fazendo com crianças que incentivam a acreditar em coisas como a punição de pecados mortais inconfessos num inferno eterno.

É com o medo que se mantém a submissão. E esse medo institui-se a partir de diferentes materiais como livros. A autora cita “[...] O livro *sem palavras*, material pensado para a doutrinação de crianças pequenas, no sentido de convertê-las a uma crença” (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1039). Eu não tive acesso a esse livro, mas participei, por mais anos do que me lembro, de “escola bíblica dominical”, em que líamos lições e fazíamos reflexões sobre os temas bíblicos. Eram comuns revistas como estas, adquiridas pela minha mãe e pelas mães de outras crianças.

Aviz e Girardello (2021) fazem uso de Winell (2007), livro não traduzido para português que, em sua tradução literal, seria “Saindo do rebanho: um guia para ex-fundamentalistas e outros que estão deixando sua religião” (*Leaving the Fold: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion*). A psicóloga já citada é uma das poucas referências no assunto. Para ela, trata-se de abuso espiritual, certas práticas realizadas com crianças, especialmente quando se dá pela manipulação através do medo.

A autora coloca o *abuso espiritual* como uma categoria maior na discussão sobre a violência contra meninas e mulheres, uma vez que esse abuso funciona como um termo “guarda-chuva” que agrega todas as outras formas de abusos, inclusive o sexual. Segundo a autora, a compreensão do *abuso espiritual* dá-se

apenas no campo da compreensão dos aspectos do *fundamentalismo*, que são mentalmente e emocionalmente manipulativos. Nessa perspectiva, o medo aparece como um dos mais potentes modos de *manipulação* (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1044).

O abuso não é apenas psicológico, mas, sobretudo, muitas vezes, pode ser sexual. Por sorte, não é o caso das minhas narrativas. Entretanto, não podemos ignorar que as instituições religiosas, locais, onde, supostamente, as crianças estariam protegidas, muitas vezes, são locais de abusos. Dawkins (2017, p. 404) lembra-nos que: “A Igreja Católica no mundo todo já pagou mais de 1 bilhão de dólares em indenizações”. Mesmo ela não sendo, naturalmente, um local fundamentalista, não podemos negar as violências já cometidas. As indenizações convertidas em dinheiro, certamente, não compensam os traumas causados. Nas igrejas evangélicas, o cenário é um pouco diferente: as proibições quanto ao sexo e, de algum modo, às relações de namoro, acrescentadas da falta de informações sobre cuidados com o corpo, com a sexualidade e com a saúde reprodutiva, como o uso de anticoncepcionais, leva a gravidez e casamentos precoces, em prol da manutenção da imagem da família tradicional.

No artigo de Aviz e Girardello (2021), várias narrativas femininas são apresentadas. Uma delas, em especial, causava pavor à narradora, tratava-se de um quadro com dois caminhos, um para o céu e outro para o inferno. As autoras, a partir de Winell, insistem afirmando que o pavor causado a essa mulher, fruto de uma experiência extrema desde a infância “[...] indicam a profundidade do medo e da ansiedade que elas desenvolverão [...]” (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1045). A narrativa da jovem em questão (Girassol, 37 anos) demonstra a perturbação causada pela doutrinação. Trago-a aqui para demonstrar que minhas narrativas não são únicas:

Mas o quadro que mostrava os Dois Caminhos, um levava ao céu e o outro ao inferno. E a imagem do céu era a que mais me torturava no dia a dia. Eu não podia ver o reflexo do Sol atrás das nuvens. Cada vez que eu estava andando na rua e via o desenho dos reflexos do Sol atrás das nuvens, eu corria pra casa em pânico, entrava no quarto e começava a orar para pedir perdão por todos os pecados que eu achava que tinha cometido. Eu morria de medo porque pensava que aquela imagem era o sinal da volta de Jesus (AVIZ; GIRARDELLO, 2021, p. 1044).

Quando era criança, não tive escolha. Eu não optei por ser cristão ou fundamentalista. Nasci em uma casa onde, de um lado, havia uma mãe e uma avó

cristãs, participantes do coral da igreja, dizimistas fiéis e, de um lado, um pai descrente, “desviado”. Do lado materno, estive ligado à religião desde o nascimento, apresentado na igreja, protegido pelas orações de “irmãos e irmãs”. Mas, na igreja, ouvi muitas histórias. Algumas delas reproduzo aqui, outras são reproduzíveis apenas na terapia, local no qual me esforço para “me libertar”.

Não sei quando exatamente, mas foi na igreja que aprendi que Jesus estava voltando e que, quando ele voltasse, muitas coisas apocalípticas aconteceriam, entre elas, a transformação da água em sangue. Lembro de, não poucas vezes, telefonar para minha mãe ver se ela estava em casa e, por ela não atender, desesperar-me achando que “Jesus tinha voltado”. Não foram poucas vezes que corri em pânico para casa e a primeira coisa que eu fazia era abrir a torneira para ver se havia sangue ou água. Essa experiência de pavor enquadra-se naqueles relatos que, além do sofrimento, causam arrepios “até a espinha”.

Foi-nos ensinado também que deveríamos orar fervorosamente, em alta voz, para que Deus escutasse. E que, por ele ter sido bom, deveríamos ser sempre gratos, especialmente, quando ele nos protegesse. E, para tornar isso mais vivo, minha avó sempre contava a história de uma menina que pedia que Jesus a cobrisse com seu sangue (parece que isso deveria proteger alguém). E essa menina, sempre quando dormia, orava e pedia para que Jesus a protegesse. Até que um dia, um bandido invadiu sua casa e entrou em choque quando a viu na cama, coberta de sangue. Ele desesperou-se e entregou-se à polícia, avisando que ele não teria a assassinado, entraria apenas para roubar. Teria sido Jesus que a protegeu e apenas o bandido isso viu. Não sei o que é pior, ter sua casa assaltada ou seu corpo coberto de sangue de outra pessoa.

Essas histórias que, nas duas ocasiões estão relacionadas com sangue, dizem respeito às variadas menções ao sangue de Cristo ou “sangue do cordeiro” na bíblia. Elas não são frutos da mente de alguém paranoico, mas fazem parte de um documento valorizado como “A Verdade” para milhões de pessoas.

Uma dessas histórias parece positiva. Afinal, para milhões de pessoas, Deus, Jesus é um protetor. Mas, a primeira história, sobretudo, suscita o caminho para o inferno, local de queimação e tortura eterna. Aviz e Girardello (2021, p. 1045) escrevem que

[...] uma questão determinante nos argumentos de Winell (2007), e que merece nossa atenção, é o ataque à imaginação das crianças, já que a técnica mais poderosa do *fundamentalismo cristão extremista* é a tática do terror, e sabemos

o quanto o medo pode paralisar as forças imaginantes. O *fundamentalismo cristão* ensina a existência do inferno: um lugar de tormentos eternos.

A imaginação da criança criada em um ambiente fundamentalista, que tem, como horizonte de vida, lutar com todas as forças para ser perfeito e “salvo” tem, como antagonista, o outro lado, o inferno, o local dos ímpios. E isso se constitui a partir da imaginação. Eu poderia descrever ao longo de muitas páginas sobre a imaginação, o desenvolvimento psicológico das crianças, citando Piaget, Vigotski, mas não o farei. As narrativas aqui, creio que já mostram como pequenas histórias podem afetar alguém tão profundamente, a ponto de ter a necessidade de tornar isso público em um artigo.

Dawkins, durante suas pesquisas, descreve a visita a um pastor no estado do Colorado, nos Estados Unidos. Para Dawkins (2007, p. 407):

O tipo específico de loucura do pastor Roberts assume a forma do que ele chama de Casas do Inferno. Uma Casa do Inferno é um lugar onde as crianças são ensinadas, por seus pais ou suas escolas cristãs, a ter um medo estúpido do que pode acontecer com elas depois que morrerem. Atores fazem encenações aterradoras de "pecados" específicos, como o aborto e a homossexualidade, com a presença maligna de um diabo de capa escarlate. Essas encenações são um prelúdio para a *pièce de résistance*, o Inferno Ele-Mesmo, com direito a cheiro de enxofre realista e gritos agonizantes dos eternamente amaldiçoados.

A imaginação pode ser estimulada de muitas formas: às vezes, com histórias criativas sobre a arca de Noé, carruagens de fogo, milagres; às vezes, de modo perverso com histórias sobre genocídios, revelações bíblicas (e porque não dizer, das profecias, exorcismos e teatros feitos para impressionar). Em resposta às cartas, Dawkins (2007, p. 409-410) explicou a uma pessoa, porque o inferno é descrito do modo como foi e a quais fins ele serve:

Sugeri que a repulsividade extrema do inferno, do modo como ele é pintado por padres e freiras, é inflacionada para compensar sua implausibilidade. Se o inferno fosse plausível, ele só teria de ser moderadamente desagradável para ter poder de dissuasão. Como é tão improvável, precisa ser anunciado como muitíssimo assustador, para compensar sua implausibilidade e reter algum poder de dissuasão.

É pelo poder do medo e pela imaginação (de sobra nas crianças) que essas imagens proliferam e inscrevem-se intimamente nas subjetividades. O medo do inferno pode ser muito profundo ao passo que “[...] pode ser muito real, mesmo entre pessoas em princípio racionais” (DAWKINS, 2007, p. 409).

Aviz e Girardello (2021) lembram, com base em textos de Winell, que é um abuso de poder permitir a doutrinação de uma criança que está desenvolvendo suas habilidades cognitivas. Em outras palavras, é um abuso, uma violência submeter alguém que, às vezes, não entende as variações de certo ou errado, convencendo-a de que certas histórias são reais. Essa é a diferença entre a ficção e a bíblia. Na ficção, sabemos que é inventada. A bíblia também sabemos que é. Entretanto, aos fundamentalistas, tudo que está na bíblia é verdade inquestionável: dilúvios, mar se abrindo, pessoas ressuscitando, guerras. Não é permitido a uma criança duvidar ou questionar suas histórias. E, mesmo depois de nos afastarmos das religiões, resta um pouco (ou muito!) de medo e culpa em assumir que a bíblia é uma grande ficção.

O medo de ir para o inferno é também um medo anterior, o da morte. Nossos medos são, talvez em sua maioria, tratados pela bíblia. É como se as religiões cristãs tivessem pensado em tornar a bíblia como um grande manual. Não são poucos os pastores que chamam os indivíduos como “criaturas” e a bíblia é o seu “manual de instruções”.

Destaco duas histórias em especial, histórias narradas e que são complementadas por mais narrativas inventadas por líderes religiosos.

A primeira, a Santa Ceia. Em 1 Coríntios, capítulo 11, na Santa Ceia, Jesus manda que todos examinem o seu comportamento para que não participem do ritual (comer o pão – corpo de Jesus, beber o vinho – sangue de Jesus) em pecado. Entretanto, não foram poucas vezes que, nesse ritual, fomos advertidos por pastores sobre como seria grave e que talvez causasse até a morte fazer esse ritual “em pecado”. Há, obrigatoriamente, um ritual de confissão e de necessidade de perdão embutido, afinal, quem quer morrer com o pão e o vinho na mão? Há, conseqüentemente, um movimento constante de sentir-se culpado.

Outra história bastante presente nos rituais religiosos é a história de Ananias e Safira que morreram por mentir e por não dar certa quantidade de dinheiro que deveriam. Eles roubaram do Senhor. E é com essa história que, nesses círculos religiosos, há uma grande chance de alguém morrer ou ter sua vida devastada por não dar o dízimo (dez por cento de tudo o que recebe). A figura do “devorador”, mais um pseudônimo da entidade antagonista de Deus, aparece como alguém que rouba, mata

e destrói. Ai de quem roube do Senhor, é o que dizem. Minha avó ensinou-me isso desde cedo, ainda quando eu desse dízimo de 2 reais, o que equivalia a 20 centavos. Isso começou na infância e durou até a idade adulta. É necessária muita terapia para desaprender alguns ensinamentos e medos torturantes e aprender outros valores.

Ao longo dessas páginas, além de conceitos, também apresentei algumas narrativas. Sobretudo, o maior argumento é de que é extremamente prejudicial às crianças ter contato com histórias tão radicais, que causam medo e destroem a imaginação. A ameaça constante da punição eterna ou ainda em vida é algo bastante torturante. Para Dawkins (2007, p. 414), “[...] se trata de um abuso de confiança; trata-se de negar à criança o direito de sentir-se livre e aberta para relacionar-se normalmente com o mundo... [...]”.

Winell, já mencionada, tem dedicado suas pesquisas em relação ao que chamou de Síndrome do Trauma Religioso. Infelizmente, há pouco material teórico sobre isso. Algumas entrevistas, alguns textos em inglês, nada divulgado massivamente. Entretanto, creio que há valor, não só pela experiência clínica, mas, sobretudo, por suas conclusões. Para a autora:

Os sintomas dessa síndrome podem ser mais facilmente comparados com o Transtorno de Estresse Pós-Traumático, que resulta da experiência de ser confrontado com a morte ou lesões graves que provocam sentimentos de terror e impotência. Como no Transtorno de Estresse Pós-Traumático, o impacto da Síndrome do Trauma Religioso é de longa duração, com pensamentos intrusivos, estados emocionais negativos, convivência social deficiente e outros problemas. [...] Alguns sintomas-chave são confusão mental, dificuldade em tomar decisões e pensar por si mesmo, falta de sentido ou direção na vida, baixa autoestima, ansiedade de estar no mundo, ataques de pânico, medo da condenação, depressão, pensamentos suicidas, distúrbios do sono e alimentares, abuso de substâncias, pesadelos, perfeccionismo, desconforto com a sexualidade, imagem corporal negativa, problemas de controle de impulso, dificuldade de desfrutar o prazer ou estar presente aqui e agora, raiva, amargura, traição, culpa, sofrimento e perda, dificuldade em expressar emoções, ruptura da rede familiar e social, solidão, problemas relacionados com a sociedade e questões de relacionamento pessoal (GOTARDO, 2013, s./p.).

A lista de sintomas e malefícios é longa. Segundo a especialista, os danos são tão profundos como os de vícios em drogas ou Transtorno de Estresse Pós-Traumático. Para Winell, no artigo *Why Religious Trauma Syndrome Is So Invisible* (Por que a síndrome do trauma religioso é tão invisível), ao contrário de alguns abusos em que se

pode buscar ajuda profissional e que, na maioria das vezes, os amigos e a família apoiarão:

No caso de abuso religioso, uma pessoa é freqüentemente perseguida por familiares e membros da igreja para retornar, e lembrada de várias maneiras que está condenada de outra forma. Em essência, eles são pressionados a retornar ao autor do abuso. Seu sofrimento não é visto. Na verdade, eles se tornam párias quando não retornam e essa rejeição social é uma camada adicional de ferimentos graves, ausente de outras variedades de trauma¹.

Logo, o afastamento e a busca por uma vida saudável é, na maioria dos casos, a condenação pela família e pelos amigos, a perda do laço social que, muitas vezes, existe desde a infância. Acredito que a ameaça da exclusão no círculo social pode ser uma das formas pelas quais a religião consegue manter as pessoas sob o seu domínio.

É evidente também o círculo vicioso da religião cristã fundamentalista baseado *no pecado, na dúvida, na culpa e no perdão*. Esse círculo de abuso é descrito brilhantemente por Winell (2011, s./p.):

As doutrinas do pecado original e da condenação eterna causam a maior angústia psicológica ao criar o duplo vínculo definitivo. Você é culpado e responsável e enfrenta o castigo eterno. No entanto, você não tem capacidade para fazer nada a respeito. [...] Você deve se conformar a um teste mental de “acreditar” em uma fonte externa e invisível de salvação e manter esse estado de crença até a morte. Você não pode nunca parar de pecar completamente, então você deve continuar a confessar e ser perdoado, esperando ter cumprido os critérios, apesar da completa falta de feedback sobre se você realmente conseguirá chegar ao céu. Afinal, a salvação não é um dom gratuito. Para o crente sincero, isso resulta em um ciclo interminável de vergonha e alívio.

O que observo dessas páginas que escrevi é que é urgente aos pesquisadores de educação, infância e juventudes perceber as relações entre nossa sociedade, a política e a proteção da infância. Aviz e Girardello (2021) explicam que, em contextos fundamentalistas religiosos, é muito difícil garantir os direitos das crianças. É preciso, no entanto, estreitar as relações entre a infância e a religião em contextos extremistas para que, enfim, possamos obter conhecimentos também importantes.

¹ Disponível em: <https://journeyfree.org/article/why-religious-trauma-syndrome-is-so-invisible>. Acesso em: 31 ago. 2021.

A religião tem um “status estranhamente privilegiado” (DAWKINS, 2007) e, geralmente, não questionamos seus métodos e concepções. É preciso ter, no entanto, muita coragem para enfrentar o seu status. O que está em jogo aqui é a liberdade das crianças em experimentar o mundo, sem terem medo de ser eternamente punidas. Ninguém deve passar por isso, em qualquer idade. Mas as cicatrizes inscritas na infância podem permanecer por toda uma vida. O que se torna evidente, em Winell (2014, s./p.), é que há uma concepção bíblica de criança:

Na visão bíblica, uma criança não é um ser que nasce com capacidades incríveis que emergirá com as condições certas como uma bela flor em um jardim bem cuidado. Em vez disso, uma criança nasce em pecado, fraca, ignorante e rebelde, precisando de disciplina para aprender a obediência. O pensamento independente é um orgulho perigoso.

Na mesma direção, Dawkins (2007) ajuda-nos a pensar que há uma relação muito problemática entre religião, fundamentalismo e educação das crianças. Em parte, pois, está sendo roubado delas o direito de pensar livremente. Em muitos contextos, em especial, o americano, com educação domiciliar e escolas dirigidas por cristãos, as crianças são submetidas às crenças dos pais, sem terem condições de resistir. Há, sem dúvida, o rompimento do direito à educação laica, com fundamentos baseados na democracia e na dignidade humana.

Dawkins (2007) contribui para a argumentação até aqui desenvolvida ao declarar que:

Acho que todos nós devemos nos sentir incomodados quando ouvirmos uma criança pequena sendo rotulada como pertencente a uma ou outra religião específica. Crianças pequenas são jovens demais para tomar decisões sobre suas opiniões a respeito da origem do cosmos, da vida ou da moral. O simples som do termo “criança cristã” ou “criança muçulmana” deveria soar como unhas arranhando uma lousa. [...] Deixemos que as crianças aprendam sobre as diferentes fés, deixemos que elas percebam sua incompatibilidade, e deixemos que tirem suas próprias conclusões sobre as consequências dessa incompatibilidade. Quanto a se alguma delas é “válida”, deixemos que concluam quando tiverem idade suficiente (DAWKINS, 2007, p. 431-433).

É preciso tornar possível às crianças a liberdade de pensamento e a escolha. Não apenas de suas crenças, mas, sobretudo, de seu futuro (quando possível). Infelizmente, sabemos que, em muitos contextos, a opção não existe, em especial,

quando as crianças já nascem em famílias fundamentalistas cristãs. Espero que as argumentações deste texto permitam que cada pessoa reflita sobre a questão e que, um dia, haja pesquisas suficientes para mostrar a complexidade do assunto. Temo ser acusado de panfletário ou militante com a escrita deste texto, mas não me preocupo já que cada um deve escolher as lutas pelas quais acha válido lutar. Quem sabe podemos romper com a lógica de que “religião não se discute”. Quem sabe, em nome da infância, possamos pensar em processos educativos que instiguem a liberdade do pensamento e que iniciativas como Escola Sem Partido, “ideologia de gênero” e tantas outras manobras discursivas não afetem as crianças e permitam-lhes viver, desde a mais tenra idade, livres do medo paralisante, torturador e traumático. Talvez consigamos, em breve, encontrar saídas para os extremismos, aproveitando possibilidades positivas da religião.

Referências

- ACOSTA, T.; GALLO, S. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma ‘ideologia de gênesis’. **Educação**, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- AVIZ, R. F. de; GIRARDELLO, G. E. P. Fundamentalismos religiosos e pequena infância: reflexões que importam à educação. **Zero - a - Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 1034-1060, jan./jun. 2021.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, S. A, 2001.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- CÉSAR, D. Record se inspira em Boni e apostará em novelas evangélicas para criar “nação cristã”. **NaTelinha**, [S.l.], 25 ago. 2021. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/novelas/2021/08/25/record-se-inspira-em-boni-e-apostara-em-novelas-evangelicas-para-criar-nacao-crista-168492.php>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p. 11-59.
- DAWKINS, R. **Deus: um delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- FOUCAULT, M. A verdade e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 35-54.

FUNDAMENTALISMO. Dicio, Dicionário Online de Português, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fundamentalismo>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GABATZ, C. **O neopentecostalismo e a teologia da prosperidade no Brasil**: aspectos de uma identidade religiosa e social na contemporaneidade. 2017. 171 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GOTARDO, G. Fundamentalismo gera trauma religioso. **ExtraClasse**, [S. l.], 20 out. 2013. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2013/10/fundamentalismo-gera-trauma-religioso>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LIONÇO, T. et al. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2021.

PANASIEWICZ, R. Olhar hermético ou hermenêutico: fundamentalismo religioso, origens e desafios. **Atualidade teológica**, [S.l.], p. 1-11, 2008. Disponível em: <https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Roberlei%20Panasiewicz.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

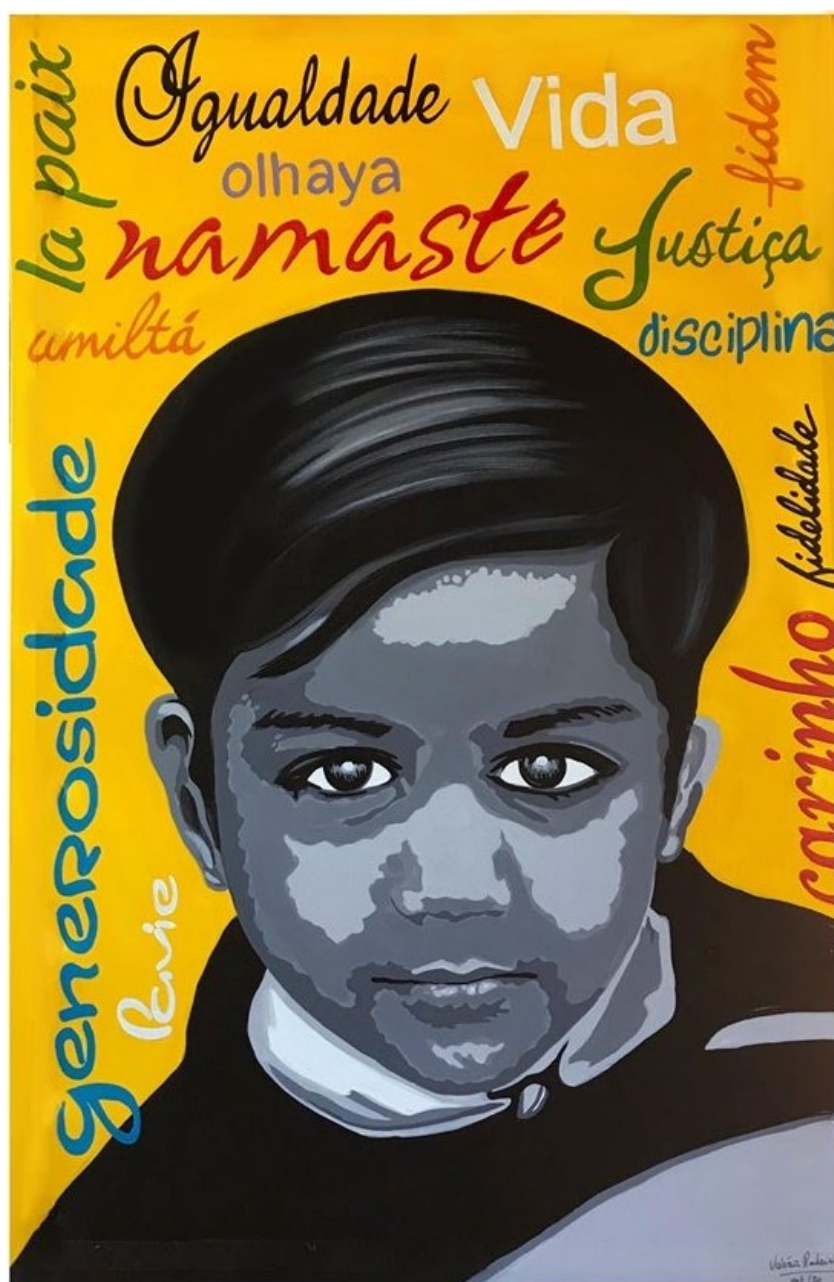
WINELL, M. Religious Trauma Syndrome. **Journey Free**, [S.l.], 2011. (Publicado originalmente em Cognitive Behavioural Therapy Today, Vol. 39, Issue 2, May 2011, Vol. 39, Issue 3, September 2011, Vol. 39, Issue 4, November 2011. British Association of Behavioural and Cognitive Therapies, London). Disponível em: <https://journeyfree.org/rts/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

WINELL, M. The Crazy-Making in Christianity: A look at real psychological harm. **Journey Free**, [S.l.], 2014. Disponível em: <https://journeyfree.org/article/the-crazy-making-in-christianity-a-look-at-real-psychological-harm>. Acesso em: 31 ago. 2021.

WINELL, M. Why Religious Trauma Syndrome Is So Invisible. **Journey Free**. Disponível em: <https://journeyfree.org/article/why-religious-trauma-syndrome-is-so-invisible>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Parte 2

Práticas educativas, docência e infâncias



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro - Série Esperança - 2020



Obra de Valéria Pinheiro Serie Kanimambo – 2017



Obra de Valéria Pinheiro Serie Kanimambo – 2017



Obra de Valéria Pinheiro Serie Kanimambo – 2017



Obra de Valéria Pinheiro Serie Kanimambo – 2017



Obra de Valéria Pinheiro Serie Kanimambo – 2017

Do outro lado da minha janela...

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Todos os dias, no final da tarde, passava uma “carruagem – carroça” pela minha janela, sempre, quando eu escutava os gritos contagiantes de felicidade, eu corria para ver quem era...

-Olha lá! Uma voz dizia. Cuidado! A outra exprimia. Com muita curiosidade para rua eu sempre ia.

Um certo dia, um menino me viu e disse: - Oi tia, cê tem um brinquedo pra me dar? Olhei para dentro da minha janela e disse: - Só um pouco que eu vou olhar.

Era uma pena, eu não tinha nada de brinquedos, mas eu sabia brincar. Então, eu disse: - Eu não tenho nada, mas se você quiser posso te ensinar uma brincadeira. Então, ele falou: - Poxa vida, queria mesmo era um carrinho pra eu não precisar procurar um na lixeira.

Na hora entristeci, meu coração ficou fraquinho, com os olhos marejando e disse só um pouquinho. Entrei dentro de casa e chorei bastante, mas quando olhei pela janela, só havia uma criança feliz e saltitante. Então, fui para fora e disse: -Só um instante! Quem sabe pegamos garrafas e outras coisas e fazemos um carrinho, e ele disse: - Ô tia, agora? E eu falei: - É rapidinho.

Então, ele me puxou pelo braço e falou: - Eu sei onde tem garrafas. Fomos até a esquina e pegamos as que estavam do lado da lixeira no final da quadra e, na frente do prédio, fizemos a maior algazarra.

Os seus pais que estavam longe, procurando coisas “importantes” nas lixeiras, acharam estranha a demora do menino, voltaram rapidamente e perguntaram: - Ô Joaquim, que cê tá fazendo aí? E ele respondeu: - Tô fazendo um carrinho com essa tia aqui.

Então, eles chegaram perto para ver o que era e, junto de toda bagunça, havia uma criança muito esperta, construindo seu carrinho com seus achados da lixeira, que se transformaram em outras coisas. Seus pais ficaram impressionados com as habilidades que ele tinha, que, feliz, ele dizia: - Agora, eu tenho um carro pra brincar todo dia!

Joaquim, como é chamado, pegou seu carro e saiu andando, lá de longe, enquanto andava, virou para trás e me abanou com os olhos brilhando.

No fim de tudo, guardaram suas coisas, fizeram carinho no cavalo, subiram em sua “carruagem – carroça” e seguiram seu caminho.

No outro dia, tudo que eu escutava era: - olha mãe, como corre meu carrinho. Enquanto seus pais garantiam o almoço do domingo, o menino podia ser criança, pelo menos, um pouquinho.

Educadoras, crianças e pandemia: Relatos de vivências da zona rural e suas potências no processo de imaginação e o brincar de faz de conta

Lisaura Maria Beltrame*

Angelita Maria Machado**

INICIO ESCRREVENDO, gritandoOOO em eco, em escritos que rasgam meu corpo.

Ouçó as crianças em sonho, no silêncio da noite, aclamando socorro em suas vozes caladas, em seus corpos presos, em seus movimentos acorrentados, em suas expressões reprimidas, em seus rabiscos acelerados, em escrita mecânica de letras e números.

Ouçó a morte e a vida a acalantar em meu colo. Rapidinho a passar na morte do ser criança e na vida do ser adulto.

Ouçó a esperança sussurrando em meu ouvido. E a criança a cantar suavemente: - Passa, passará quem de trás ficará, a porta está aberta para quem quiser passar.

Ouçó a utopia transformando e a criança gritando: - Quem quer brincar comigo coloca o dedo aqui!!! Que vai fechar!!!

E as crianças e adultos brincaram e aprenderam juntas...

E então acordei, e então sonhei e então lutei, gritei!!!

Lisaura Maria Beltrame

Como este escrito, introduzimos este artigo. Ele, por si só, diz, comunica. Com ele, procuramos deixar explícito nosso posicionamento político para o que estamos neste escrito, para quem e com quem lutamos, de que lado estamos, que tipo de sociedade e educação queremos e buscamos a transformação social. Em suas entrelinhas, já como forma de resistência e contínua, expressamos a marcha pelas infâncias e crianças. E assim, apostamos na ideia de que o brincar pode ser

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria- (UFSM). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pesquisadora na área da Educação Infantil, Infâncias, ludicidade, brincades, brincar de faz de conta com estudos na perspectiva histórico-cultural (Vigotski e seguidores).

E-mail: lisaura@unochapeco.edu.br

** Professora pedagoga licenciada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/SM), pós-graduada em Gestão Educacional na mesma Universidade, mestranda em Educação na mesma Instituição.

E-mail: angelitamachado026@gmail.com

revolucionário, porque vai contra a lógica capitalista, vai contra a negação do direito de ser criança e do não brincar.

O Poema acima reflete o pedido de socorro das infâncias e crianças brasileiras, do qual precisamos estar atentos aos sinais de negligências, violências e, para observar isso, precisamos formar uma rede de apoio entre família, escola e sociedade em geral, sendo o diálogo entre essa rede de apoio essencial para proteger e garantir seus direitos como artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

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

A criança precisa ser colocada como centro das políticas de serviços públicos, para, assim, ser protegida, as escolas e professores precisam de formação para saber de que forma auxiliar crianças em situações de violência e negligência.

Ser criança e viver a infância está em constante mudança, nos dias atuais, as tecnologias tomam conta, o brincar é sem movimento, sem tocar, sentir e explorar. Neste texto, iremos tratar sobre infâncias vivenciadas em um contexto do campo, no qual as autoras relatam experiências e memórias de momentos vivenciados e experimentados enquanto crianças na zona rural.

Quando se pensa na educação do campo, logo pensamos no contato com a natureza, espaço para correr, subir, descer de árvores, comer a fruta colhida direto no pé, na hora, sem agrotóxicos, pesquisar e manipular os alimentos plantados na horta da escola, cuidar de flores, mexer na terra. São lugares como esse que possibilitam as mais diversas formas de imaginação da criança, possibilitando o criar e recriar em um espaço no qual a criança tem liberdade de construir mundos e desfrutar deles em suas brincadeiras.

Porém, quando falamos de memória, realizamos um pequeno recorte, relembramos momentos bons e agradáveis, mas será que só aconteceram coisas boas na nossa infância? Talvez apenas não queremos lembrar e apagamos, aos poucos da nossa memória, acontecimentos que nos machucam, entristecem. Freire (2020, p. 11) diz “Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Essas palavras

retratam reflexões realizadas no momento no qual se está escrevendo sobre momentos vividos na infância, lembrando memórias.

Duarte e Santos (2015, p. 661) enfatizam que “[...] o respeito pela cultura local e a superação do individualismo, são características que deveriam alicerçar não só a escola rural, mas toda a educação”, o compartilhamento da cultura local, de explorações são aspectos vivenciados diariamente nas escolas do campo.

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoe,
comprida história que não acaba mais.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoe.
(Poema Infância de Carlos Drummond de Andrade)

Segundo Simões (2018), a educação do campo¹ é processo de escolarização que respeita e considera, nos processos educativos, os saberes e fazeres dos territórios e territorialidades daqueles que têm, como espaço de vida, o espaço rural brasileiro. As primeiras escolas do campo surgiram a partir de muitas lutas, principalmente, do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), agricultores rurais, que denunciavam as escolas com uma lógica urbana-industrial-capitalista, não considerando a cultura camponesa dos agricultores.

O conceito de educação do campo foi se fortalecendo por compreender uma luta que está para além do acesso à escolarização, porque envolve outra perspectiva societária. E, nesse sentido, envolve pensar percursos formativos que tenham como premissa um conjunto de princípios e diretrizes que orientem o trabalho político-pedagógico de forma a contribuir para ampliação da capacidade de emancipação humana, que tenha o trabalho, a luta, o território e as territorialidades específicas do campesinato também como parte estruturante do ensinar e do aprender (SIMÕES, 2018, p. 336).

¹ Daliana Löffler (2013) faz uma discussão em sua dissertação de mestrado sobre educação do campo, alertando para o fato de também existir a expressão “educação no campo”. Para a autora, esses estudos são recentes e envolvem a educação no meio rural que abarca três concepções: a rural, do campo e no campo, cada uma com significados políticos e ideológicos diferentes, que atendem ou interesses das comunidades ou interesses dos grandes centros urbanos. Considera-se “no campo” o direito de as pessoas terem escola em seu lugar de origem e “do campo” ter o direito de uma educação que atenda às suas necessidades locais (CALDART, *apud* LÖFLER, 2013, p. 75).

Entendemos a educação do campo como uma forma de aprender e cultivar as raízes da cultura do território onde se vive e está inserido diariamente, fortalecendo enfrentamento às desigualdades sociais nos campos e cidades, a concentração de terra e os processos de destruição e mercantilização da natureza, apontando alternativas de produção, modos de vida e de relações diferenciadas com a natureza (SIMÕES, 2018).

É através desses processos vivenciados na escola que as crianças aprendem a valorizar a cultura local e a explorar as mais diversas formas de brincar no campo.

Vigotski (1998) afirma que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma alguns objetos que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VIGOTSKI, 1998, p. 122). A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Nessa visão, Vigotski (2018) ressalta que toda a obra da imaginação está estritamente ligada nos elementos da realidade presentes nas experiências das crianças. Podemos destacar a importância do contexto social, da realidade vivida e experiências das crianças no seu processo de imaginação, ou seja, quanto mais ricas e estimulantes forem as experiências vividas no processo educativo, maiores serão as probabilidades de produção da imaginação, criação das crianças, bem como um caminho ao processo da linguagem escrita.

Na teoria vigotskiana, os processos imaginativos, que, por abrangerem uma complexidade de possibilidades cognitivas sociais, interpessoais e intelectuais, simultaneamente transformam, pelo processo do brincar um complexo de informações que se derivam das mais diferentes áreas do conhecimento e da história da criança, em complexos mais amplos na relação social da criança no ato da brincadeira, transmudam em função superior de pensamento por criar essas novas

possibilidades à medida que o brincar e a imaginação estão dialeticamente entrelaçados nas perspectivas da realidade social, cultural e emocional da criança.

Os processos pelos quais as crianças articulam no momento do fazer-brincando estão relacionados a diversos significados e ações associadas aos objetos aos quais elas atribuem o ato de brincar e este mesmo objeto pode, simultaneamente, construir-se a partir do imaginário criativo dos sujeitos. Nas palavras de Leontiev (2010, p. 128) “[...] uma situação de brinquedo imaginário surge como resultado dos objetos e isto significa as operações como esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos”.

Realmente, como afirma Leontiev, necessitamos de materiais diversos, incentivos e experiências ricas para o processo de imaginação, criação (fantasia). E, a partir dessa afirmação teórica, questionamo-nos como estão acontecendo esses processos de imaginação e brincar, nesse contexto com as crianças do campo, do interior, principalmente em tempos de pandemia. Assim, basta instigar que colocam o verbo imaginar em ação.

O brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: pinceladas teóricas

[...] Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo [...]
Manoel de Barros

Manoel de Barros conceitua em poucas palavras o que, de fato, é o brincar de faz de conta. Este é fonte de aprendizagem na vida da criança. A criança, quando protagoniza, entra no mundo da imaginação e abandona, por alguns instantes, o mundo real. Imaginando, assumindo papéis **‘ela pode tudo’** (grifos das autoras) retratando, através da imaginação, o mundo a sua volta.

Para a construção do brincar é necessário que a criança assuma um papel qualquer, que ela protagonize e que não seja ela. Sem isso, não existe brincar de faz de conta. Assim que aparece o papel, aparece o brincar de faz de conta e este não consiste apenas na interpretação do papel do adulto, mas também de outra criança.

Porto (1998) afirma-nos que: quando uma criança diz “vamos brincar?” ou, sem dizer nada, entrega um brinquedo a outra criança, está deflagrando a brincadeira e anunciando um determinado espaço, cujas atividades vão ter outro valor. O brincar atua como principal mediador entre a criança e o mundo.

Os teóricos dessa perspectiva consideram a brincadeira de faz de conta (Vigotski), jogo protagonizado (Elkonin), brincadeira (Leontiev) ou jogo dramático (Mukhina) como atividade guia na idade pré-escolar (quatro a sete anos). Através dessa atividade, as crianças são capazes de reconstruir as relações sociais humanas. Acredita-se que, nas diferentes relações do mundo à sua volta, a criança constrói-se como ser social, histórico e cultural. Homens e mulheres nascem na cultura de seus grupos sociais. Então, homens e mulheres são suas relações sociais.

É nessas interações sociais que entra o brincar de faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Elas querem participar da vida dos adultos e é através do brincar que isso se torna possível. É uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Embora esses autores utilizem nomenclaturas diferenciadas quando se referem ao brincar de faz de conta, conforme citado anteriormente, todos conceituam-na como ação de brincar. “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as crianças tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece às regras criadas pela circunstância.” (BROUGÈRE, 1995, p. 99). Esse autor salienta que a brincadeira de faz de conta tem um resultado cultural. Não existe na criança de forma natural, mas pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Ao brincar de papéis, a criança não somente dá sentido às suas ações físicas, como também redescobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação – inclusive, para a existência da própria infância.

Para Vigotski (2008), o brincar de faz de conta é uma atividade derivada do processo de imaginação. Ao contrário do que se pensa, não é apenas uma atividade que dá prazer à criança e satisfaz seus desejos. O que a criança não pode realizar de forma real nas suas ações diárias, ela imagina e, assim, coloca em ação como sua realidade. Ainda para o autor, a relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.

Memórias e infâncias

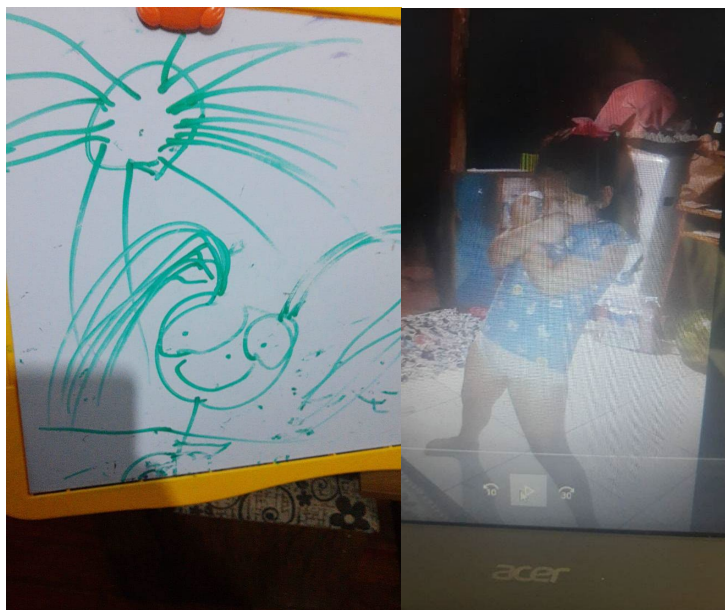
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.
Fernando Pessoa (1995)

Iniciamos nossos encontros e desencontros sobre a infância das autoras com a poesia do Fernando Pessoa que nos faz refletir sobre o que fomos e sobre o que seremos, uma infância do passado que pode mudar o presente e o futuro.

A primeira autora inicia seu contato no interior de Nova Itaberaba/SC no decorrer de sua vida, há, mais ou menos, uns 18 anos e encontra lá a paz, o respirar em equilíbrio com a natureza, no balançar das árvores, a sensatez e o significado da vida. E para quem vive, luta pela infância digna, justa e igualitária para todas, a luta pela criança como cidadã de direitos já sente o movimento além das árvores nativas que cultiva e respeita há anos, encontra o vigor, a alegria, o grito que ecoa em pedir para ser olhada, assistida, respeitada. Assim, começa sua história no interior a beira do Rio Chapecó, onde faz muitos e muitos piqueniques, explorando o belo local e explorando a escuta, a magia, o processo imaginativo e o brincar de um grupo de crianças que por lá vivem. Inclusive, cria o local chamado O Segredo, ponto de encontro com elas. Muitas já são adolescentes, mas relatam que passaram os melhores momentos de sua infância.

Numa tarde de Sol, em tempos de pandemia, aparece a menina Betina em visita à residência da pesquisadora com o “poder” da imaginação a florado. Com uma capa nas costas, feita de roupas velhas pela mãe, sai correndo pela estrada de chão do interior e grita: “Sou a Mulher gafanhoto e vim para salvar todos deste bicho danado.”

Figura 1 – Desenho e encenação da mulher gafanhoto



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Vigotski (2018) menciona que os motivos que levam a criança a brincar são os mesmos da atividade criadora, sendo que a criança tem necessidades e anseios e, ao brincar de faz de conta, liberta-se das tensões relacionadas a tudo que não pode realizar como criança. Lembremos que estamos em época de pandemia e esse episódio ocorre quando muitas notícias sobre a nuvem de gafanhotos provenientes da Argentina ameaçam o oeste de Santa Catarina e Rio Grande do Sul¹.

A brincadeira possui regras, intenção e situação imaginária. É a atividade-guia das crianças de quatro a sete anos, em que, por meio dela, a criança desenvolve-se, aprende e conhece o mundo à sua volta, utilizando seu processo imaginário. As regras estão presentes, mesmo sem a criança dar-se conta.

Como também autora do artigo, a segunda, expresso que fui moradora do interior de Paraíso do Sul, filha única de pais agricultores, sendo que tive uma infância marcada por brincadeiras em que estava em constante aproximação com a natureza, tomar banho em arroios e sangas, brincar com a terra que, por horas, poderia ser uma comida, um bolo, uma tinta e até mesmo um creme para o corpo. Porém, sem muito contato com outras crianças da mesma idade fora do círculo familiar, meu primeiro

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2020/06/23/nuvem-de-gafanhotos-chega-a-argentina-e-se-aproxima-do-brasil.ghtml>.

contato com a escola foi com seis para sete anos, para a qual ia caminhando e pelo caminho encontrava mais colegas.

Morar no campo possibilitou, além das mais diversas explorações, aprender a gostar da calma, prestar atenção nos detalhes de tudo o que a vida podia proporcionar-me, observar os animais e seus processos como o de uma larva que se transforma em borboleta, ter paciência e respeitar a natureza e seus ciclos.

Estar em contato com a natureza e as mais diversas possibilidades de brincadeiras também possibilitou estar sempre com marcas no corpo, arranhão, espinhos nos pés, marcas que nem sempre são boas, mas que fazem parte de uma infância, muitas vezes, sozinha, em que ir junto para a lavoura, às vezes, era necessário, pois que não tinham com quem deixar, todos trabalhavam. Acredito que todas essas vivências fizeram perceber o quanto estudar era necessário, não pelo lugar, mas pelo trabalho pesado que meus pais realizavam diariamente.

Sendo o conhecimento e a vontade de aprender a única possibilidade de fazer ter melhores condições de vida, ou seja, a sonhada mobilidade social defendida por Freire (2020, p. 14), não como um milagre, mas como uma possibilidade, a partir da educação que, para ele, “[...] a educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o ‘ser mais’ do Ser Humano (os termos dele são: o gosto vivo pela liberdade)”.

Da minha infância, gosto de recordar desses momentos bons de brincadeira, de ir para a escola. No entanto, as memórias que tenho do meu contexto familiar não são as melhores e não gosto muito de relembrar, por isso, questiono-me quando ouço histórias felizes do campo sendo apenas experiências positivas e pergunto-me será que só aconteceram coisas positivas? E as negativas?

Vivenciar esse contexto de estudar e estar no campo não significa ter uma infância bem aproveitada e vivida, tenho memórias afetivas enormes, tanto positivas quanto negativas, como de lembrar do cheiro do campo florido, o cheiro da professora que eu abraçava sempre na chegada à escola, sendo essas memórias parte do que sou e do que estou me constituindo enquanto pessoa e professora, são essas memórias, gostos que me fizeram escolher ser professora, são experiências como as que vivenciei na minha educação que me fazem acreditar que o professor não pode transformar o mundo, mas pode transformar-se e as pessoas transformarem o mundo como, afirma Paulo Freire.

Considerações reflexivas

Por fim, ou melhor, por fim do começo sempre, este singelo escrito não teve a pretensão de esgotar a temática sobre o processo imaginativo e o brincar na infância, mas se constitui numa reflexão sobre o pensar sobre isso, em especial, chegar à reflexão até as educadoras em relação à prática educativa com crianças da Educação Infantil. É também a possibilidade de refletir sobre a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças e como elas podem ser acolhidas e terem espaço para a significação nas práticas escolares. Algumas práticas educativas precisam ser ressignificadas, priorizando a criança como protagonista, o incentivo ao seu processo imaginativo e ao brincar de faz de conta. Esse brincar entendido como atividade social e cultural e, principalmente, como nos afirma Vigotski (2008), atividade guia das crianças de quatro a seis anos, tomando-o, dessa forma, o ponto de partida do trabalho, na educação infantil, como um pensar educativo e planejador.

Esta escrita também tem, como objetivo, a reflexão de quanto nós, enquanto professoras, lembramos de aspectos da nossa educação e o quanto essas memórias são importantes e significativas. Precisamos pensar mais nas crianças e nas memórias afetivas que estamos deixando para elas, nós, enquanto professoras, talvez não vamos lembrar de todos os sorrisos, mas as crianças, com certeza, irão lembrar de suas experiências vividas nos contextos escolares, para o bem e para o mal. Por isso, terminamos com um convite para que pensemos nas crianças e o quanto aprendem quando brincam, pensemos em deixar marcas positivas em suas vidas e busquemos entender que brincar e explorar são fundamentais na educação infantil.

Referências

ANDRADE, C. de. **Infância**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/10/poema-infancia-carlos-drummond-de.html>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos
Educadoras, crianças e a pandemia: Relatos de vivências da zona rural e suas potências no processo de imaginação e o brincar de faz de conta

DUARTE, C. G.; SANTOS S. V. dos. Apresentação Educação do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 659-666, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656800>. Acesso em: 30 out. 2021.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina** [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis/ Paulo Freire; organização Ana Maria Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LÖFLER, D. **Educação Infantil na escola do campo**: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7084>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SIMÕES, W. A educação do campo e desafios na atual conjuntura política brasileira. In: TEDESCO, J. C.; SEMINOTTI, J. J.; ROCHA, H. J.; (Eds.). **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil**: questões contemporâneas [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2018. p. 330-357. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qrdv5/pdf/tedesco-9788564905764-11.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PESSOA, F. **Quando as crianças brincam**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/678/quando-as-criancas-brincam>. Acesso em: 07 abr. 2022.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998. (Série Prática pedagógica).

VIGOTSKI, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

Experiências do nOvo nOrMAL

Renan Santos Mattos

Ao contrário do que diz o poeta,
De repente, o tempo parou
Seus sonhos, suas metas
Seu futuro, parece que estagnou
Tempo sem expectativa?

Olha o celular, muda de foto do seu perfil
Troca de mobília, arruma os livros.
Pensa em rotina. Tudo é igual.
Medo, medo.
Cuide-se, proteja-se!!
Tempos de ansiedade

O tempo mudou e parou;

Você leu o livro, o artigo, corrigiu as provas?
Não consigo dormir.
Acordei: 5h e 30, muda de lado.
Tome água, tome água.
Você precisa emagrecer!!!
Tempo de produzir!!

Meet, on-line
Meus alunos são quantitativos
Quem entregou e não entregou.
Tempo em tela.

E do nada, olhando a janela, escutei.
Hoje vamos começar a aula!
Era uma voz terna e potente.
Duas meninas, brincando de escola.
E, no novo normal,
senti o tempo da imensidão.

Um exercício de escuta e reflexão: O luto, as práticas docentes e as percepções das crianças na pandemia de Covid-19

Joceane da Silva Machado^{*}

Karen Luciélen Pereira Rodrigues^{**}

Mariana Borges Lemes^{***}

Introdução

Nós, brasileiros e brasileiras, começamos a sentir o efeito das consequências mundiais da pandemia de Covid-19 em março de 2020 e desde aquela data fez milhares de vítimas. Nesse cenário, as escolas foram fechadas e os professores e as professoras enfrentaram e ainda enfrentam o ensino remoto e, conseqüentemente, a sobrecarga e os desafios dessa nova realidade. O retorno para a presencialidade, nas escolas públicas municipais de Santa Maria, foi possível de ser iniciado em meados de novembro de 2021. Nos primeiros encontros presenciais, algumas crianças demonstram os efeitos do distanciamento da escola tanto na aprendizagem como no processo de desenvolvimento. Essa percepção revela, por um lado, a ineficiência de políticas públicas voltadas ao atendimento das crianças durante esse período de pandemia e que pudessem alcançar as crianças e suas famílias, já que algumas necessitam acompanhar seus familiares na busca por alimentos em carroças e outras não possuem o acesso necessário para consolidar seus estudos. Com isso, evidenciamos a essencialidade da escola e a necessidade de mantermos a educação como prioridade na sociedade.

^{*} Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS.

E-mail: joceane.machado@prof.santamaria.rs.gov.br

^{**} Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Integrante do grupo FILJEM- Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação- CNPq e, atualmente, bolsista de iniciação científica com a temática formação de professores e relações de gênero.

E-mail: karenlucielenro@hotmail.com

^{***} Acadêmica de Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Membro do FILJEM- Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação.

E-mail: mariblemes@hotmail.com

Por meio das tecnologias, foi possível continuar o processo educacional das crianças brasileiras, que, apesar de existir algumas controvérsias sobre a qualidade dessa educação oferecida, permitiu que as crianças e professores pudessem manter contato, na medida do possível, mantendo o vínculo com a escola, seus professores e alguns colegas. No entanto, percebemos que, para as crianças, há um sentimento que extrapola o limite da convivência entre telas: a saudade dos espaços, tempos, momentos de brincar, de interagir. A presença através das telas oferece risco ao desenvolvimento com plenitude, de experienciar momentos como as trocas afetivas entre seus pares e adultos no ambiente escolar.

Neste sentido, entendemos que esse processo adentra as percepções de luto pelas crianças e seus familiares, compreendendo o conceito de luto também como a saudade de momentos que não puderam ser vividos, além do luto da percepção da morte, como vem sendo atravessada na vida de muitas crianças. Nesse tempo, convivemos com crianças que perderam familiares, com notícias de morte transmitidas pelos meios de comunicação de massa, de acesso aberto e livre para todas as crianças.

Elaboramos esta escrita tendo, como objetivo, compreender a percepção do luto a partir do diálogo e escuta das crianças e das nossas narrativas como educadoras. Consideramos, como fonte, as observações e os registros dos acontecimentos vivenciados na prática pelas três autoras, cada uma fazendo observações e narrativas escritas que identificamos de acordo com a ordem das autoras e com o desenhos das crianças a que tivemos acesso e que se tornam dados empíricos para as reflexões empreendidas por nós à luz de referenciais teóricos alinhados à Sociologia e Pedagogia da infância, tais como BNCC (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) Manuel Sarmiento (2003), Jorge Larrosa (2016), Luciana Ostetto (2008), Maria Júlia Kovács (1992, 2005), entre outros. A escrita foi realizada de forma colaborativa entre uma professora em contexto de educação pública de Santa Maria, uma auxiliar em contexto de educação privada de Santa Maria e acadêmica do curso de pedagogia, sendo que a terceira, também acadêmica, realizou estágio curricular obrigatório em contexto de educação pública de Santa Maria. As narrativas das docentes e desenhos (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005) das crianças são materiais empíricos que dialogam com referenciais teóricos para a discussão.

Para melhor compreender o que as crianças vêm elaborando nesses últimos meses, propomos, além do diálogo com o cotidiano da sala de aula, o registro por desenho. Com isso, as produções partiram das crianças, que preferiram expressar

seus sentimentos pelo desenho e não pela escrita, ou outra forma que pudessem registrar. Assim, é possível perceber como expressam suas singularidades e até mesmo podem ressignificar o vivido. Dessa forma, consideramos o desenho da criança um artefato cultural, o qual cria a possibilidade de entender o que a criança observa naquele momento na sociedade e ao seu redor.

Consideramos os desenhos infantis como parte dos dados para essa pesquisa e optamos por referenciar as crianças somente pela letra inicial de seus verdadeiros nomes, entendendo de acordo com Barbosa (2014) que a identidade e idoneidade infantil devem ser preservadas por uma questão de ética como pedagogas e pesquisadoras das infâncias.

Os desenhos de algumas crianças que estavam no quinto ano enfatizam as suas presenças, situados a partir da agência da criança e do acolhimento de suas linguagens, entre estas, o desenho, visto também como modo de comunicação e expressão da criança. Nos desenhos, percebemos que o recreio, o encontro com o colega e o ambiente escolar foi recorrente nas narrativas das crianças e nos desenhos delas, que parecem expressar as saudades, a falta que escola e as interações fizeram na vida dessas crianças no tempo de isolamento físico imposto pela pandemia.

As infâncias e o luto: Aspectos históricos e ritos ausentes

A ciência assimilou o conceito de vida e sabe como operar com ele, como analisar e interpretar o vivo, mas ainda não se conseguiu dominar o conceito de morte. No lugar desse conceito entreabre-se um oco, um lugar vazio (VYGOTSKY, 2004).

Com o passar dos anos, em nossa vida, passamos por diversas situações que podem ser configuradas como perdas. Segundo o ciclo vital, nascemos, vivemos a infância, a adolescência, tornamo-nos adultos, envelhecemos e morremos. No entanto, quando falamos em luto não se trata apenas da morte, há várias perdas que nos causam sentimentos diversos que podem ser consideradas como luto. Para uma criança estar em luto implica situações como: a separação dos pais, a troca de escola ou ainda, como atualmente, não poder ir até essa instituição. Além da inacessibilidade do não poder ver um amigo querido, um familiar como os avós, que, com o atual contexto, mantiveram-se isolados, como perder um brinquedo que gostava muito,

mudar de cidade, etc. Essas são experiências de perdas simbólicas que atravessam as vivências de cada um de maneira diferente, sendo que, para Silva (2011 apud BERNZ 2012, p. 07) “[...] o luto é um processo, é um momento para elaboração da perda seja ela por morte ou não, sendo o luto reconhecido aquele por perda familiar”. Contudo, os adultos tendem a afastar esse processo das crianças, procuram evitar que elas vivenciem essa experiência, mas o luto perpassa às infâncias de alguma forma.

Para Kovács (2005), é necessário que se entenda os rituais e as diferentes formas de encarar a situação de morte e de luto no cotidiano das pessoas, para que nós, enquanto professoras, possamos aprender com esse processo indissociável da vida dentro da escola. Em um tempo, em que a morte está presente e a ausência da escola tornou-se concreta, faz sentido tomar esse tema como mote de reflexão, considerando que hoje ainda há, como agravante, a inviabilidade de muitos ficarem impossibilitados de viverem os ritos da morte, uma vez que os mortos pela pandemia têm o rito encurtado em tempo e em presença de pessoas.

Assim posto, trazemos uma noção histórica da temática sobre o luto. Durante a Idade Média, entre os séculos IX e X, em que havia uma naturalidade em lidar com a morte, segundo Ariès (1977), quando as pessoas sentiam que estavam prestes a morrer, recolhiam-se em suas casas e pediam para que seus familiares e amigos estivessem por perto para a sua despedida. Dentre esses familiares, não ficavam excluídas as crianças que participavam de todos os momentos de despedida, “[...] a morte era vista sem muita dramaticidade, ela fazia parte do cotidiano, era uma morte domada pelas pessoas” (BERNZ, 2012, p. 12). Notamos que, pelo fato de as manifestações ocorrerem no espaço de convívio mais íntimo da família ou em ambientes de convívio coletivo, diminuía-se a tensão da perda. Tomamos, como exemplo, as formas como ocorriam os sepultamentos, que, segundo Melo (2008), eram feitos em pátios de igrejas localizadas no centro das cidades, lugar em que também acontecem diversas festas populares. Dessa forma, fica evidente que presenciar esses momentos proporciona também uma forma de auto responsabilização, gerência das próprias emoções, pois entendemos que esse processo faz parte das vivências como seres humanos, como um ritual necessário de ser vivido por todos.

Philippe Ariès (1977) traz ainda que, durante o período medieval, os rituais e manifestações nos momentos de despedidas eram feitos de maneira livre, favorecendo as vivências do luto tanto para os adultos quanto para crianças que podiam despedir-se de familiares, acompanhar velórios de vizinhos e, conseqüentemente, fazer parte do ritual. Entretanto, com o passar dos anos, foi havendo um distanciamento da concepção da morte como uma concepção que

continua fazendo parte das nossas experiências. Afastam-se os cemitérios dos centros e, como consequência desse afastamento, passa-se a gerar um incômodo quanto à ideia de dividir espaços em lugares habitados por pessoas mortas. Portanto, quanto mais se gera o distanciamento da naturalidade da morte, mais as crianças são retiradas dessas vivências e da possibilidade de elaboração dela.

Ao preocupar-se com o que aconteceria após a morte, muda-se ainda mais a relação com ela, ganhando um sentido “[...] dramático e pessoal com uma percepção familiar, deixando de ser coletiva passando para uma preocupação mais individual” (BERNZ, 2012, p. 14), começando a ser temida, em suas diversas formas. Assim, já não era mais interessante olhar para os corpos expostos em velórios, passando a gerar incômodos profundos. A percepção sobre a morte modifica-se intensamente, as crianças e adolescentes já não fazem mais parte desse momento. A morte transforma-se em tabu: “[...] a morte sai das casas, onde era cercada pela família, pelos amigos, para ser hospitalizada. Os rituais de despedida do leito, os acertos de contas com a vida, o sacerdote para rezar, acabaram-se” (BERNZ, 2012, p. 15). Assim, para Melo (2008, p. 40), o luto passa a ser solitário e sua demonstração é tratada quase que de forma vergonhosa.

Embora haja tentativas de afastamento das crianças desses momentos, a morte e o luto são companheiros cotidianos, bem como expressa Kovács (2005), visto que está presente na televisão com cenas de violência e doenças como a que estamos vivendo atualmente. Com isso, “[...] a morte torna-se companheira cotidiana, invasiva e sem limites, e embora essas mortes estejam tão próximas (real ou simbólicas), reina uma conspiração do silêncio” (KOVÁCS, 2005, p. 486). E o luto? Ainda mais presente, perambulando entre a saudade de algo concreto, como a perda de um familiar, e o simbólico, como a saudade dos momentos, da convivência e dos espaços. As crianças, mais do que nunca, estão submersas nesse sentimento. Sujeitos pertencentes à sociedade, “[...] são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas escolas, nas famílias, nas creches, e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam” (FARIAS, 2011, p. 41). As crianças estão acompanhando os noticiários nacionais e locais, além dos comentários dos adultos, sobre essa pandemia. Também vivenciam a saudade da vida que conheciam, dos abraços da professora, das brincadeiras com os amigos, da pracinha da escola, as crianças estão atravessando o luto assim como os adultos.

Esse contexto narrativo expressa como a pandemia pode aprofundar mais algumas questões de violência familiar, isolamento sociocultural, individuação,

adultização infantil e falta de meios naturais na educação de crianças, além do tempo alongado frente às telas (AUTORA 3).

O processo de luto antes vivido de forma coletiva, em que todos vestiam roupas pretas, velavam e sofriam pelo ente amado no cômodo de casa, faziam visitas ao túmulo no dia 02 de novembro, hoje representa práticas esquecidas e abandonadas. Neste sentido, o luto, atualmente, é sofrido e vivido de forma individual (TOMASI, 2013), uma vez que, após o enterro, a vida segue e poucas pessoas permitem-se vivenciar, com todas as fases, o processo de luto, que são em cinco (negação, raiva, barganha, depressão e aceitação), conforme Elisabeth Kubler-Ross (1969). A tristeza, por um longo período, pode gerar distúrbios mentais, hoje não existe mais o tempo da elaboração de eventos significativos como a morte, a banalização do tempo não permite que o trabalhador tenha direito à folga, no máximo, quando é parente próximo tem o direito de alguns dias. Isso faz com que tenhamos a experiência de morte com superficialidade, o que conduz a doenças que prejudicam a nossa saúde mental (FONTES et. al., 2020), de modo que o indivíduo não percebe, porque está alheio a si e às suas emoções, também porque, durante a pandemia de Covid-19, os velórios e enterros não são vivenciados pela maior parte da família, por causa do risco de contágio¹, o falecido era sepultado praticamente sozinho.

As crianças e famílias vivenciaram momentos de funerais com pouquíssimas pessoas, com distanciamento, em que o abraço, o afago de consolo não foi possível e de que o luto foi vivido por grande parte da humanidade, uma dor comum. Por isso, este estudo pode contribuir para que repensemos como trabalhamos a temática da morte, dos ciclos de vida, da efemeridade da vida e dos momentos presentes na educação com crianças, tendo em vista que são seres sociais e, assim, pertencem a uma cultura e sociedade, não deveriam estar à margem dos acontecimentos.

As práticas docentes no ensino remoto

Após diversos pareceres e decretos que orientam o ensino remoto e híbrido, atualmente, vivenciamos uma realidade de ensino presencial (com ressalva às crianças com comorbidades). O ensino remoto na educação com crianças, em acordo com a

¹ Disponível em:

<https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAdade-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-processo-de-luto-no-contexto-da-Covid-19.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

escola e comunidade da qual partem essas narrativas, ocorreu a partir de atividades enviadas em forma de documento em formato de PDF, no qual constavam propostas educativas das diferentes áreas do currículo emergencial a fim de que tivessem tarefas para a semana toda, pensando em uma hora de aula por dia. As propostas eram enviadas no grupo de *Whatsapp* da turma e na plataforma do *Classroom* do Google utilizado na educação do município de Santa Maria/RS.

Os encontros entre crianças e professora ocorriam via *Google Meet*, semanalmente, com tempo de duração inferior a uma hora, visto o desgaste e o desinteresse das crianças a partir de algum tempo em tela.

Para os docentes, os desafios também estão presentes no ensino híbrido articulado ao remoto, pois aumenta ainda mais a demanda nessas duas modalidades de ensino, aumentando mais a necessidade de reflexão e valorização destes profissionais. Assim, mesmo diante dos desafios impostos, o professor necessita escutar as crianças e auxiliá-las a construir o seu próprio processo de aprendizagem, mesmo diante dos desafios que a pandemia tem nos trazido (AUTORA 1).

Na educação com crianças, faz-se necessário buscar a “[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BNCC, 2017, p. 59). De modo a construir um percurso contínuo de aprendizagem, evitando rupturas durante as transições e proporcionando espaços para ser criança. Ainda precisamos considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), as quais enfatizam que o eixo do currículo é as interações e as brincadeiras.

Nos encontros virtuais e áudios compartilhados no grupo do *Whatsapp*, foi possível aproximarmos-nos das crianças pela escuta e observação sobre como se sentem, do que têm interesse em estudar e brincar. Consideramos aqui o brincar como “[...] produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2017, p. 36).

Na educação infantil, o encontro tornou-se ainda mais angustiante, pois a interação da forma como ocorria na presencialidade não é mais a mesma e até o brincar precisa ser estimulado de forma individual ou com a presença de familiares, o que, para as crianças, é muito distante do que acontecia quando estavam na escola.

Por isso, as crianças também tinham expectativa do retorno. De fato, poder aos poucos possibilitar o retorno às crianças na escola é um ganho para suas aprendizagens e desenvolvimentos enquanto sujeitos que necessitam da interação.

Os desenhos das crianças possibilitam que possamos interpretar como a interação e a brincadeira fizeram falta no cotidiano sem aulas, sem colegas, sem professores, sem escola que a pandemia impôs. Neste trabalho, trazemos alguns desses desenhos como forma de narrativa das crianças, com lugar de fala de quem vivenciou tempo de privação de oportunidades de ser criança.

A partir deste ponto do texto, traremos as nossas narrativas e as das crianças, a fim de elucidar o diálogo entre crianças e professoras neste trabalho que pretende investigar o luto e as crianças no processo de ensino remoto, híbrido de volta ao retorno presencial.

Na continuidade do artigo, apresentaremos, com nossas reflexões, excertos de narrativas nossas, construídas a partir de algumas de nossas experiências e, através delas, construiremos um exercício reflexivo sobre aspectos que consideramos mais importantes. Também traremos imagens de desenhos das crianças de momentos que elas vivenciaram com suas famílias enquanto estavam afastadas da escola. Os desenhos tratam sobre as saudades das crianças do ambiente escolar e dos seus pares durante o isolamento físico vivido na pandemia de Covid-19.

Exercício de escuta e reflexão: Narrativas de crianças e professoras

O som das crianças indo pra escola convence. O feijão germina no algodão, a vida sempre vence. Nuvens curiosas, como são. Emicida - A ordem natural das coisas².

A docência é uma prática desafiadora e torna-se impossível conceituá-la sem iniciar dizendo que o que move uma professora é o estudo, mas também o afeto e a interação, que se tornou limitada em tempos de pandemia. A distância física não anula ou diminui as nossas relações, porém nos impede de construir um contato mais próximo às crianças, por meio do encontro físico e da corporeidade. Neste sentido,

² Música “A ordem Natural das Coisas”, composta por Emicida. Disponível no álbum Amarelo: A Ordem Natural das Coisas (part. MC Tha) - Emicida - VAGALUME. Acesso em: novembro de 2021.

essa nova dinâmica permite a percepção de que nos modificamos todos os dias, (re) aprendemos e desenvolvemos estratégias de resistência. Essa resistência perpassa pelos caminhos da docência, que possibilita um reencontro com o aprender e o ensinar diante dessa nova realidade em que estamos vivendo nossas práticas docentes.

As demandas dos dias de ensino híbrido sobrecarregam-nos, exigindo uma prática educativa distinta do que vivenciávamos em tempos de presencialidades. Os celulares dos professores e das professoras não são mais um acessório exclusivo de uso pessoal, uma vez que, nele, estão as angústias de famílias e dos colegas, que estão passando pelas mais diferentes condições e que, através desse aparelho, expressam, em forma de escritas, imagens, vídeos e áudios, algumas demandas vivenciadas na educação em contexto pandêmico, tempos que o mais encantador no espaço escolar é nos privado por um vírus invisível.

Muitos docentes vivenciaram transtornos de comportamento e distúrbios de saúde mental, porém, quem compreende o que realmente vive um professor na pandemia?

O ensino remoto trouxe-nos as aulas on-line e, a partir delas, observamos que as crianças queriam aulas dinâmicas, que as aproximasse enquanto turma. Diante desse contexto, as docentes buscaram, em alguns encontros virtuais, promover momentos de escuta dos sentimentos das crianças ainda nos períodos em que a escola estava fechada. Nesses momentos de escuta, ocorridos no mês de abril de 2021, era notável a saudade das crianças das interações realizadas na escola. As crianças entendiam esses momentos de fala como uma possibilidade de expressar sentimentos e angústias sentidas no período em que estavam em casa, como também viviam casos de Covid-19 na família, além do próprio distanciamento de seus pares. Essa relação com a escuta e fala das crianças era refletida pelas professoras e conduzia-as a perceber a ausência que o convívio no ambiente escolar estava interferindo nas vivências das crianças. Essas interações eram as trocas entre as crianças, como a hora do recreio, o futebol na quadra, o encontro com os amigos e na sala de aula.

Para melhor compreender o que as crianças vêm elaborando nesses últimos meses, propusemos, além do diálogo com o cotidiano da sala de aula, que as crianças expressem suas narrativas através dos desenhos.

O desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança

expressa e reflete suas idéias, sentimentos, percepções e descobertas. Para a criança o desenho é muito importante, é seu mundo, é sua forma de transformá-lo, é seu meio de comunicação mais precioso (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p. 102).

A ética na pesquisa com crianças perpassa o entendimento destas como sujeitos ativos, com lugar social e voz na produção de narrativas que possam demonstrar como afetam e são afetadas pelo que ocorre no meio social em que estão inseridas. Ressaltamos que:

As pesquisas com crianças podem oferecer um espaço de transformação para os seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres frágeis, incapazes e chegar à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado mas que, paradoxalmente, possuem potência (BARBOSA, 2014, p. 244).

Neste sentido, buscamos sempre ouvir as crianças, tanto nos encontros virtuais quanto no retorno de forma híbrida da escola. Assim, o registro do luto por meio do desenho surgiu em um momento em que estavam sendo refletidas em aula as perdas que o vírus tinha ocasionado, também estavam sendo realizadas leituras e pesquisas sobre os impactos da pandemia. Nesse contexto, a professora relembrou as conversas nos encontros virtuais e fez a problematização às crianças, perguntando o que sentiam falta com relação a escola, pois, em conversas anteriores, já haviam relatado esse vazio que o ambiente escolar ocasionava em suas vidas, o luto seria, sim, para as crianças uma forma de perda, para as professoras, formas de interrogações.

O sentimento que perpassa, nesse período de ensino remoto, é um cansaço extremo, de tantas demandas, muitas delas que nunca havia presenciado anteriormente, cansaço de não ter mais tempo para minhas próprias reflexões sobre as práticas pedagógicas. Outra angústia é não saber quando terei minhas salas repletas de interações, pois o próprio ensino híbrido é permeado pelas incertezas e não nos permite o que mais nos move no espaço educativo, que são as interações. Enquanto docente de duas turmas, de Educação Infantil e Anos Iniciais, percebo que o Ensino Híbrido gera angústias, expectativas e muitos desafios. Primeiramente, pela volta presencial ser uma opção da família e a manutenção do ensino remoto está prevista para todo o ano de 2021. As crianças ao retornarem para escola, mesmo ainda sendo em minoria, se realizam pelo fato de ter voltado ao espaço escolar, mas se angustiam em presenciar mesas distantes, espaços ao ar livre suspensos e, principalmente, por não poder interagir diretamente com seus pares (AUTORA 1).

Os encontros virtuais com a turma foram espaços para trocas e para perceber que o luto está presente nas perdas diárias que as crianças tiveram com a ausência da escola. No mês de abril de 2021, em experiências do encontro virtual com a turma de quinto ano da professora Joceane, que iniciou a aula perguntando às crianças como estavam se sentindo com relação a esse período de afastamento, uma das crianças, aqui denominada como (*L*), por exemplo, disse que estava entediado na pandemia, porque, antes dessa fase pandêmica, ela tinha uma rotina de futsal com o colega P pela manhã, aula de tarde e atividades coletivas no Centro de Tradições Gaúchas de noite (dançava no grupo Mirim). Logo após a conversa inicial, a professora solicitou que as crianças pensassem sobre o assunto e desenhassem algo. Um dos desenhos é o que se pode ver abaixo e, ao vê-lo, causou estranhamento perante a expectativa da professora. A imagem pode ser entendida de forma metafórica como ‘um silêncio que ecoa’ dessa narrativa da criança *L*³, não há elementos que indiquem interação, há o lugar onde está ‘a casa’.

Figura 1 - Desenho da escola



Fonte: Acervo da prof^a Joceane.

Em relação à experiência com a Educação Infantil:

³ Codinome para preservação da identidade das crianças participantes.

Minha docência se faz em uma turma de Educação Infantil, que há mais de um ano não vivencia interação e a troca direta com seus pares no espaço da escola, que sente a falta do encanto que a escola promovia no seu cotidiano. Falta da grama molhada, da areia tocando seus pés, da interação com seus colegas e do abraço apertado da professora. Nesse sentido, torna-se necessário ressaltar que essa turma, mesmo diante das adversidades promovidas diretamente pela pandemia, está vivenciando, através do ensino remoto, uma proposta pautada pela ludicidade e pelas interações virtuais (AUTORA 1).

Nos primeiros encontros presenciais em meados do ano de 2021, com parte da turma que optou por voltar à escola, percebemos, de imediato, que a escola não era mais a mesma para elas. O fato de não ter mais o recreio e a quadra para o esporte, por exemplo, entristeceu o olhar das crianças. Naquele momento, realizamos uma conversa com a turma e, na oportunidade, surgiu a vontade das crianças expressarem-se através de desenhos. Foi cogitada a hipótese do que eles mais sentem falta da escola antes da pandemia e, sem espanto nenhum, vieram relatos da falta do pátio, do recreio, da quadra e do convívio com os colegas, possível de observar na imagem que segue.

Figura 2 - Desenhos do recreio



Fonte: Acervo da profª Joceane.

Aqui a narrativa de outra autora:

Toma-se o recreio como porta para extrapolar os limites impostos pela pandemia, aqueles carregados de não, “não pode trocar materiais, não pode chegar perto, não pode ir na classe do colega etc.”, tornando esse momento um espaço que vai além do brincar, mas também como território de disputa na escola, o recreio como espaço político, o qual visibiliza o querer das crianças mesmo que ainda com todos os protocolos envolvidos. A vontade de estar na escola é intensa, como um resgate do tempo que não foi vivido, muitas coisas para serem contadas e a ânsia de aprender coisas novas (AUTORA 2).

Neste último desenho, podemos notar que a representação realizada pela criança **A** é do espaço externo da quadra de esportes, em que rabiscou alguns jogadores e diferenciou-os em times pelas cores que pintou cada lado da quadra. Assim como alguns dos outros colegas também desenharam, a quadra de esportes, opção mais do que eleita como saudades da turma. Notamos que a criança soube enumerar a mesma quantidade de jogadores para cada time, evidenciando a diferença pelas cores pintadas de laranja e azul (são as cores da quadra da escola), para cada lado, assim como o formato circular que demarca o centro da quadra de esportes.

Figura 3 - Desenho da quadra de esportes



Fonte: Acervo da prof^a Joceane.

Os desenhos das crianças parecem indicar e/ou denunciar a sensação de luto ao retornar para a escola e não terem mais esses espaços para a socialização. Em 06 de maio de 2021, no encontro virtual com a turma de quinto ano da professora Joceane, muitas crianças relataram já ter contraído o vírus da Covid-19, inclusive uma delas estava com a mãe em isolamento por causa da doença, o que implicou passar o dia das mães sem poder dar o abraço de feliz dia das mães, sem poder olhar a mãe nos olhos por dias, sem poder sentir o cheiro materno, sem poder desfrutar momentos entre filho e mãe e com a presença do medo que a situação causava.

Figura 4 - Saudade do recreio



Fonte: Acervo da profª Joceane.

As crianças demonstraram saudade da escola, de seus professores (mesmo não os conhecendo), saudade dos colegas, de brincar e de participar das atividades, elas também expressam o desejo de aprender, pois entendem a escola como o lugar do saber sistematizado.

Em sala de aula, a ânsia de aprender a escrever atravessa o aprendizado das letras, vai ao encontro da utilização da escrita como fator social, na produção de bilhetinhos trocados “escondidos”, como forma de comunicação urgente, demonstrando a saudade do diálogo, do contato e da interação (AUTORA 2).

Fica marcado esse processo de ressignificação da práxis docente, da importância da sensibilidade, desse ressignificar, “olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente” (OSTETTO, 2008, p. 129). Uma ressignificação do olhar, da escuta, da observação que precisamos praticar continuamente como uma de nossas atividades na escola.

Figura 5 - Escola colorida



Fonte: Acervo da profª Joceane.

No mês de novembro de 2021, a Secretaria de Educação da rede municipal de Santa Maria autorizou a volta presencial nas escolas municipais, ainda com restrições

nos protocolos sanitários, porém com a grande expectativa de que a volta reduziria os efeitos negativos que a ausência física da escola havia proporcionado às crianças.

Neste sentido, a volta com turma de anos iniciais foi comemorada pelas crianças, que, ao longo do ano, relataram a falta de estar nos espaços escolares e os reflexos disso nas suas aprendizagens. Para as crianças, esse retorno foi permeado pelos reencontros e trocas, entretanto, a ausência de interações coletivas e em espaços livres tornou a escola ainda conectada ao luto do que era vivido antes da pandemia, tendo em vista que deveriam manter distanciamento social e o uso de máscaras faciais como modo de proteção contra o vírus. As interações em espaços externos ainda não foram possíveis de serem vivenciadas, pois o plano de contingência da escola não permitia.

Os momentos de diálogo entre as crianças motivavam-nas em suas rotinas escolares e isso ia ao encontro de novas descobertas e aprendizagens que somente na escola ocorrem, ainda que saibamos que a aprendizagem ocorre em muitos espaços, há uma especificidade da escola que se evidencia nesses momentos de tanta ausência em que a aprendizagem escolar ficou prejudicada. As interações ocorriam pela troca de olhares mesmo diante das máscaras que, muitas vezes, escondiam sorrisos. Apesar da volta presencial ter sido conquistada pela população com maioria vacinada, havia desafios já sabidos quanto à falta de investimento na educação básica brasileira, o que faz com que, no cotidiano escolar, falem materiais, a infraestrutura não seja a melhor, em que aulas ainda estejam superlotadas, tendo em vista a precariedade dos prédios escolares, muito antigos e sem reformas. Apesar disso, foi possível presenciar e reafirmar a importância que as interações no contexto escolar têm entre as crianças e com suas professoras para a construção da aprendizagem pelas crianças e para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos fazer um diálogo entre narrativas de professoras e de crianças para olhar um tempo que consideramos como tempo de luto, com a finalidade de compreender como o enlutamento esteve presente na vida dessas crianças, como a ausência do espaço escolar, interação entre pares e contato com as professoras afetaram-nas.

Observamos e interpretamos os desenhos que as crianças sentiram falta das brincadeiras com os colegas, do momento do recreio, das atividades em grupo, como

na sala de informática, de estar em jogos na quadra de esportes, ou seja, experiências das infâncias. A produção de cultura por parte das crianças parece ter ficado em suspenso pelo período de ensino remoto, experiências silenciadas em meses que pareciam eternos, porque o tempo é também medido pela subjetividade dos sujeitos. Os espaços de brincadeiras ficaram limitados ao ambiente domiciliar e os relacionamentos também eram somente aqueles do dia a dia de casa. A brincadeira com outras crianças ficou limitada por passarem muitos meses somente na presença dos adultos familiares. Neste sentido, o luto apresentou-se de formas distintas nas crianças, mas, principalmente, pela falta de contato com seus pares, em que a escola era um dos espaços mais significativos para as trocas de experiências.

De um período de distanciamento social e isolamento físico, de múltiplas saudades, de muitos lutos, alguns ainda não elaborados e processados suficientemente, é chegado o momento de retomada da vida escolar acompanhada de muitos protocolos sanitários. Esse momento de volta ao espaço escolar permite-nos perceber a alegria das crianças em poderem estar próximas de seus pares e, mesmo mantendo o distanciamento e o contato físico, já conseguem trocar olhares e socializar através de diálogos. Assim, ainda sentimos a ausência dos espaços de interações, como o recreio e a quadra, porém já percebemos que o luto está sendo superado por meio da relação que a troca com o outro pode possibilitar dentro do espaço educativo e, assim, a escola assume, cada vez mais, o seu papel de motivador das transformações que cada indivíduo constrói com a contribuição do outro. Sentir através do olhar os muitos sorrisos escondidos atrás das máscaras e as trocas de olhares entre as crianças, crianças e professoras, experiências de uma retomada da alegria de estarmos juntos.

Referências

- ARANTES, A. C. Q. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- ARIÈS, P. **História da morte no ocidente**: da idade média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BARBOSA, M. C. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: ago. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Etapa da Educação Infantil. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de fevereiro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

FARIAS, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

FONTES, W. H. de A.; ASSIS, P. C. P. de; SANTOS, E. P. dos; MARANHÃO, T. L. G.; JÚNIOR, J. L.; GADELHA, M. do S. V. Perdas, Morte e Luto Durante a Pandemia de Covid-19: Uma Revisão da Literatura. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Crato, v. 14, n. 51, p. 303-317, jul. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2557>. Acesso em: jan. 2022.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/kBdQgtpCDG9QQc6NFqj3fkg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2021.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano.** São Paulo: Costa do Psicólogo, 1992.

KOVÁCS, M. J. Educação para a morte. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/SkwBgq7Xm8GLKJpQxmMMpDh/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2022.

KUBLER-ROSS, E. **On death and dying.** New York: Scribner, 1969.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 15-34.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MELO, M. do S. N. de. **O conceito de morte:** significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2008, p. 127-138.

SANTA MARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Curricular.** Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003.

TEIXEIRA, A. M. P. et. al. **Proposições para a educação infantil durante (e após) a pandemia:** por uma proposta pedagógica que respeite os direitos dos bebês e crianças. 1. ed. Caetité: Observatório da Infância e Educação Infantil - UNEB, 2020.

TOMASI, J. M. Com flores e velas virtuais: as práticas do luto nos cemitérios *on-line* (1994-2011). In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL - ANPUH. **Anais...** Natal, Brasil, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363918292_ARQUIVO_ArtigoJuliaMassuchetiTomasi.pdf. Acesso em: jan. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O vendedor de picolés

Sueli Salva

24 de março de 2020 – Porto Alegre

Um menino entra na rua Aurélio Porto. Ele empurra um carrinho de picolés. Uma caixa de som grita: *Atenção, atenção garotada! Está na sua rua, em frente a sua casa, o carro do picolé. Compre três picolés cremosos, de vários sabores, por apenas 2,50. É imperdível! Ou se preferir quatro picolés de fruta, de vários sabores por apenas 2,50.* O menino segue caminhando, mancando com uma das pernas, enquanto a caixa de som mantém seu chamado e a caixa de isopor de cor amarela mantém os picolés. Mesmo que todos da rua escutem, ninguém sai à porta. Todos estão com medo, não sei se apenas da contaminação decorrente pela Covid-19, ou do menino e sua pobreza que se desnuda diante dos olhos. O menino que vem à porta escancara a sociedade que exclui, discrimina, promove uma desigualdade abissal, obrigando muitas pessoas de nosso país a lutarem sozinhas pela sobrevivência, mesmo que elas sejam ainda crianças.

O menino segue caminhando. As portas das casas não se abrem, as crianças não saem, os adultos também não. O menino para durante algum tempo no portão de um prédio. Ele supõe haver ali muitas crianças desejosas de picolé que pode amenizar o calor que ainda faz no mês de março, mas o silêncio só é quebrado pela caixa de som que continua gritando. Nenhuma criança está no jardim, nenhuma criança joga bola, nenhuma criança abre a porta, nenhuma! Nenhum adulto abre a janela, nenhum adulto atende o interfone. Ninguém compra o picolé que derrete devagar no carro do menino. A esperança, que já era fina como fio de seda desenhada no corpo frágil do menino, aos poucos, também derrete abraçada aos tantos picolés de fruta e cremosos guardados na caixa de isopor do menino vendedor.

Infâncias, memórias e (re)existências: Um lugar sensível do estar em contínuo movimento do aprender a aprender a ser

Mariana Borges Lemes

Tempos de distâncias que nos inundam, afetam nosso ser por completo como rebentação forte, sem dó que bate e rebate a ausência de vida em movimento.

Movimento necessário que nossos corpos suplicam pelo abraço amigo, pelo ir e vir cotidiano e corrido das rotinas que nos faltam, além dos muros de casa.

Esses invisíveis que nos cercam nesse assombroso 2020, ruínas de incertezas, paralisias e isolamentos.

Casa como sinônimo de lar já não existe, pois o refúgio foi roubado pelas entradas intrusas produzidas pela câmera das telas em salas de aula improvisadas, imprevistas e vistas por olhos curiosos, sofridos que buscam um contato, um aceno, uma presença.

Ser professor, ser estudante, ser criança e ser infância, nesses tempos, é de coragem, ação do coração que pulsa por dias de aprendizados mais leves e alegres...

Da minha janela e pátio, ouço vozes de crianças que brincam e correm rindo alto com seus pares, gritos de presenças que inundam e aquecem nossos corações com entusiasmo, memória afetiva e esperança de dias melhores.

Vozes vizinhas que, apesar do silêncio do mundo adulto do "home office", ainda pulsam nas crianças simbolizando a vida que urge em alegria e ânimo de que não temos tempo para vir a ser, o hoje é que

importa e precisa ser vivido e sentido com a corporeidade do ser brincante.

Viver é ser e estar pulsante, brincante, criando possibilidades de proximidades... ser inventivo por natureza é o que somos.

Ser criança e as múltiplas infâncias: O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil

Heloisa Elesbão*

Leticia Borfe**

Considerações introdutórias

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui, como finalidade, o desenvolvimento pleno das crianças de até cinco anos, considerando as dimensões físicas, intelectuais, psicológicas e sociais, com o intuito de complementar a atuação da família e comunidade (BRASIL, 1996). Os termos criança e infância não são novos em nossa sociedade, no entanto, foram, ao longo do tempo, sofrendo mudanças em relação a seus conceitos e concepções, de acordo com a visão que era empregada em cada um deles (ABRAMOWIZ; OLIVEIRA, 2010). As crianças passaram a ser reconhecidas como atores sociais de direitos, produtoras de uma cultura infantil própria, além disso, a infância passou a ser considerada como variável e individual, ou seja, reconheceu-se a existência das múltiplas infâncias. Já em relação às práticas pedagógicas, a forma como propor um trabalho junto às turmas de Educação Infantil também se modificou, antes com um caráter meramente preparatório para o Ensino Fundamental e, agora, baseado nas experiências a serem proporcionadas às crianças.

Dentro das diversas possibilidades de experiências infantis, destacamos aqui a importância de proporcionar às crianças experiências corporais em que elas possam criar, descobrir novos movimentos, enfrentar desafios, reelaborar conceitos e ideias sobre suas ações. É relevante salientar que deixar a criança expressar-se através dos gestos, que são repletos de intenções e sentimentos, é essencial para o seu

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, professora de Educação Física do município de Candelária, Novo Cabrais, Rio Grande do Sul.

E-mail: elesbaoheloisa@gmail.com

** Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

E-mail: borfe.leticia@gmail.com

desenvolvimento, pois o corpo fala, cria e aprende com o movimento (BASEI, 2008). O movimento é a base para que o trabalho na Educação Infantil desenvolva-se, pois, por meio dele, as crianças expressam-se, compreendem e constroem significados. Assim, o movimento é capaz de contribuir com o processo de autonomia e socialização das crianças (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Ademais, é imprescindível considerar que as experiências de movimento corporal das crianças tornam-se fonte criadora de uma maneira possível de reconhecê-la, a partir do seu ponto de vista, como um sujeito de ação social (ANDRADE FILHO, 2013).

Considerando, portanto, que o movimento do corpo nada mais é do que “uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção” (SOARES; PRODÓCIMO; MARCO, 2016). Neste capítulo, consideramos o movimento corporal como um momento em que as crianças podem explorar o espaço e o meio, onde estão inseridas, através de suas interações e relações.

A partir dessas considerações introdutórias, o texto tem, como objetivo, realizar uma reflexão sobre o ser criança e as múltiplas infâncias, o brincar e as experiências corporais na Educação Infantil a partir de referenciais que abordam o tema. Para tanto, realizamos uma revisão narrativa da literatura.

O ser criança e as múltiplas infâncias

Os conceitos de infância e criança são, conforme Barbosa, Delgado e Tomás (2016), repletos de ambiguidades, uma vez que seria impossível elencarmos um único conceito, de maneira fechada e que mantivesse um consenso em relação ao ser criança e infância; considerando que infância é um termo que pode oscilar, ou seja, difícil de ser normatizado. Afinal, não é possível que as crianças vivam uma única infância, mesmo que convivam em um contexto semelhante, cada uma viverá à sua maneira as suas experiências e vivências de mundo.

Para Prout (2010), a infância padrão nunca foi inteiramente aceita, apesar de ter havido um período de ascensão na classificação das crianças consideradas como “fora do padrão”. O autor considera a infância híbrida, composta por fatores ora humanos, ora não humanos, coletivos, discursivos, uma categoria que não é fixa ou estável.

Cohn (2009) caminha nessa mesma direção, de acordo com a autora, caso recolhêssemos todos os conhecimentos que temos sobre as infâncias e as crianças,

obteríamos um aglomerado de ideais e formas variadas do viver a infância e do ser criança. Assim, compreendemos que existem múltiplas infâncias, diante disso, não faz sentido a defesa de uma infância única e universal, uma vez que cada criança vivencia sua infância e suas experiências, nesse período, de uma maneira diferente, de modo que, neste caso, seria impossível pensarmos a infância como algo padrão.

Quando falamos em infâncias, logo nos vêm em mente as protagonistas desse processo, ou seja, as crianças, que, por sua vez, são motivo de preocupação para muitas áreas do conhecimento, porém, atualmente, cada vez mais, percebemos a grande preocupação com seu futuro, fazendo com que as crianças vivam sob pressão (KUNZ; COSTA, 2015).

Muitas vezes, estamos apressando as infâncias das crianças, desconsiderando seu processo natural de produzir e reproduzir sua cultura infantil entre seus pares, com o mundo e com os adultos; tratamos suas infâncias como um estágio preparatório à vida adulta, com o intuito de repassarmos os conhecimentos necessários para chegar à vida adulta.

A ideia defendida por Kunz e Costa (2015) aproxima-se do que mencionam Buss-Simão *et al.* (2010), em que os autores afirmam a necessidade de se superar um modelo educacional que tenha a criança como um ser em devir, ser que deverá ser formado e moldado com parâmetros pautados pelos adultos. Neste sentido, compreendemos a importância do reconhecimento da criança pelo ser que é, ou seja, sem pautar sua infância pelo mundo adulto.

A criança, portanto, não pode ser reconhecida como “[...] um ser inacabado, imaturo ou imperfeito, em contraposição a um indivíduo adulto maduro, desenvolvido e acabado [...]” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 28). Com isso, buscamos romper com a visão adultocêntrica¹, visando a um reconhecimento das crianças pelo que elas são no momento e não como um vir a ser futuro. Muitas vezes, essa ideia da criança como ser incompleto e inacabado, um miniadulto que ainda precisa desenvolver-se com o intuito de tornar-se algo na vida, pode relacionar-se com sua dimensão corporal, uma vez que, geralmente, temos a tendência de comparar as crianças com os adultos em suas possibilidades físicas como, por exemplo, estatura, força, entre outras características que tendem a tornar a criança um ser “inferior” ao adulto, se observada a partir de uma visão adultocêntrica. Neste sentido, estaríamos

¹ Visão adultocêntrica ou adultocentrismo “[...] atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser [...]” (SANTIAGO; FARIA, 2015).

desconsiderando as crianças e suas infâncias, uma vez que estamos comparando-as a miniadultos, adultos em construção.

Assim sendo, a partir de uma dimensão corporal, a Sociologia desconsiderou, por muito tempo, a temática da infância (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010). Por sua vez, a Sociologia da Infância surgiu na contemporaneidade, conforme para Prout (2010, p. 734), é marcada por dualismos, “[...] crianças como atores versus infância como estrutura social; infância como constructo social versus infância como natural; e infância como ser versus infância como devir”. Visando a um lugar para as crianças dentro do campo da Sociologia, recentemente, estudos denominados como a Nova Sociologia da Infância têm ganhado espaço; como campo que busca estudar as crianças de maneira não mais subordinadas às organizações como família, escola ou justiça (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010).

Em síntese, compreendemos a necessidade de reconhecer as crianças como seres sociais e de direitos, que produzem e reproduzem sua cultura própria, que possuem infâncias únicas, necessitando de uma escuta atenta e sensível aos seus dizeres, que, muitas vezes, não serão expressos por palavras, mas por seu corpo, seus gestos, seus movimentos e sua forma de brincar.

O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que os Campos de Experiência que necessitam de atenção de modo integrado. Eles formam um agrupamento curricular que recebe experiências, saberes e situações reais da vida cotidiana dos aprendizes, ressignificando-os atrelados aos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural (BRASIL, 2018). O principal objetivo da composição curricular dos Campos de Experiência é unir tempo, espaço, materiais e interações que possibilitem à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a seu modo, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os direitos estipulados de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se apoiam o engajamento pedagógico e sociopolítico da Educação Infantil, destacando, dessa maneira, a práxis que transpassa o aprendizado da criança e seu desenvolvimento perante a si mesma e ao mundo (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Assim, entendemos que a brincadeira pode ser considerada um meio fundamental para as experiências e o desenvolvimento pessoal das crianças na Educação Infantil, em que se expressam nos mais diversos contextos e linguagens. O

momento do brincar proporciona à criança a possibilidade de imaginar, interagir e socializar com os demais (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021). A brincadeira configura-se um espaço para explorar emoções e valores, assim, reconhece-se que o professor deve entender a importância do brincar no contexto da Educação Infantil e entender as orientações, incentivando as crianças na busca do conhecimento, promover e/ou mediar esse processo, respeitar e valorizar sua particularidade, repertório cultural, em um ambiente lúdico propício à interação, para que as crianças sintam-se seguras e desenvolvam-se de forma integral e saudável (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Neste sentido, a BNCC destaca que as brincadeiras são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, além disso, as brincadeiras e as interações são consideradas como eixos de todo o trabalho junto a essa etapa da Educação Básica. Com o brincar, as crianças experimentam sensações de forma agradável, interagindo com crianças e adultos e participando de diversas experiências interessantes. Ademais, é brincando que as crianças liberam as expressões e sentimentos espontâneos, adquirem novas experiências, interagem entre si, respeitam as regras de interação e cooperam com o grupo (BRASIL, 2018). Dessa forma, a Educação Infantil destaca a concepção de criança no centro do processo educativo, respeitando os próprios pensamentos, sentimentos e expressões em um ambiente cultural, acolhedor e instigante, que possibilite à criança constituir sua identidade e subjetividade, sendo que, por meio da brincadeira, ela consolida suas aprendizagens. À Educação Infantil concerne, portanto, dois eixos estruturantes e norteadores baseados nas interações e brincadeiras que se conciliam com os direitos de aprendizagem das crianças e com os objetivos de aprendizagem percebidos nos campos de experiências (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Neste sentido, para que consigamos considerar a experiência das crianças como uma das possibilidades delas vivenciarem a infância de forma profícua, é preciso que consideremos que as crianças estabelecem sentidos e significados próprios ao mundo que as cerca, como também termos o entendimento que a educação dá-se pelas relações educacionais estabelecidas (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

Outro ponto diz respeito à forma como identificamos o brincar nesse processo, isto é, a necessidade de compreendermos o brincar como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançarmos determinados objetivos, levando em conta uma proposta em que as experiências corporais do brincar estão considerando os interesses e as necessidades das crianças. Em outros termos, neste caso, “[...] a prática pedagógica caminha no sentido e na busca do respeito às necessidades e

interesses das crianças e tem como foco o cuidar e educar visando ampliar o repertório de movimentos e experiências das mesmas” (BUSS-SIMÃO; FIAMONCIN, 2013, p. 310-311).

Estudos sobre a dimensão corporal podem amparar as práticas educativas no conhecimento das possibilidades promissoras de desenvolvimento integral do aprendiz na etapa da Educação Infantil. Nessa lógica, os movimentos utilizados pela criança com a finalidade de descobrir e conhecer o mundo à sua volta, bem como aprender a relacionar-se são realizados por meio do conhecimento do próprio corpo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Na Educação Infantil, a criança utiliza seu próprio corpo para expressar-se, por meio do movimento. Dessa forma, a criança aprende, explora o mundo e estabelece relações com os outros e com o meio que a cerca. O corpo e o movimento passam a ser possibilitadores de interação, construindo culturas que se baseiam em valores como a criatividade e ludicidade das experiências de movimento (SAYÃO, 2002). Sendo assim, as práticas escolares devem respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, contribuindo com outras formas de produzir conhecimento, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (BASEI, 2008).

Contudo, após sua observação compreensivo-crítica, Andrade Filho (2013) destaca que as crianças não detêm o direito de se movimentar como necessitam e desejam. Suas experiências de movimento corporal tendem a ser interditadas pela cultura de escolarização e, quando a criança move-se e move o seu mundo, ela provoca um conflito entre a ordem cultural escolar e a ética estética. Neste sentido, as experiências acabam ficando limitadas, uma vez que fogem da lógica de organização da Educação Infantil com espaços e tempos flexíveis que possibilitam as crianças explorar e vivenciar diversas experiências significativas para elas, tornando-se um espaço rígido, em que a rotina sobrepõe-se ao cotidiano e a experiência corporal é deixada de lado, uma vez que os objetivos e metas a serem cumpridos ganham destaque nesse processo.

No entanto, conforme Baecker (2001), é sabido que a experiência corporal fornece subsídios para que a criança possa aprender conceitos e ações, manifestar sua independência, sua consciência e individualidade, possibilitando um amadurecimento cognitivo. Ademais, essas experiências de movimento corporal permitem o acréscimo da curiosidade, a busca de um novo significado ao movimento, tanto físico como social e cultural, propondo um diálogo com o mundo.

A BNCC, por meio de seus Campos de Experiência, orienta para um foco direcionado, propondo um protagonismo às crianças nesse processo educativo entre o cuidar e o educar. No entanto, ao mesmo tempo que a BNCC considera o protagonismo infantil necessário, percebendo a criança como ser de direitos, também atenta à intencionalidade pedagógica, importante nos processos educativos das instituições (ELESBÃO; CAMARGO, 2021). Neste sentido, a intencionalidade pedagógica faz-se presente em situações propícias a experiências em que as crianças possam conhecer-se a si e aos outros. Ademais, as crianças devem constituir relações com outras pessoas, com a cultura, a natureza, materiais diversificados, brincadeiras variadas, com a literatura apropriada e os cuidados pessoais (BRASIL, 2018).

Inseridos no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), os Campos de Experiência da BNCC incluem seus próprios direitos de aprendizagem, como exemplo, temos o campo inserido no RCG do “Corpo, Gestos e Movimentos”. No entanto, esses direitos aproximam-se dos objetivos de aprendizagem, propondo a concepção de currículo. Ainda assim, o RCG aponta para as múltiplas infâncias e as diferentes formas vivenciadas por cada criança nesse momento, constituindo, portanto, um movimento dúbio em que o projeto pedagógico reelabora-se nas escolas (ELESBÃO; CAMARGO, 2021).

Apesar de contraditória, ambígua e marcada por uma disputa política em torno de sua elaboração, a BNCC (BRASIL, 2018) manteve, em sua versão final, um espaço destinado aos Campos de Experiência e, a partir do Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, sinaliza a importância do corpo, dos gestos e dos movimentos como linguagem infantil, por meio da qual as crianças estabelecem suas relações, brincam e expressam suas opiniões, tomando consciência de forma gradativa acerca de sua corporeidade. Por sua vez, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99), pautado na BNCC, considera “[...] que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem, através das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio”. No entanto, é preciso considerar que essas vivências propostas pelos Campos de Experiência acabam sendo balizadas pelos objetivos de aprendizagem criados dentro de cada campo, contrapondo-se, com isso, à ideia central de um Campo de Experiência.

Assim, nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) firmam-se nas escolas, de maneira contraditória, ambígua e dúbia. Narrando a importância de reconhecermos as crianças como seres sociais e de direitos, tendo as brincadeiras e as interações como eixo e, ao mesmo tempo, impondo objetivos pré-

determinados que desconsideram totalmente a diversidade de nosso país, de nossas crianças e de nossas infâncias.

Buss-Simão (2020)² considera que se existem objetivos pré-determinados para os Campos de Experiências, não devemos considerar a existência desses campos, uma vez que experiências são únicas e por conta disso não podem ser balizadas por objetivos, ou seja, se há objetivos não existem Campos de Experiência. Considerando que todas as crianças agem e reagem de uma forma diferente frente às situações propostas, como podemos estabelecer objetivos de aprendizagem a essas experiências? Como podemos esperar que as crianças manifestem-se de maneira igual frente a determinadas situações, se ao mesmo tempo estamos afirmando a necessidade do reconhecimento das mais diversas infâncias?

De outro lado, a forma como foram organizados os objetivos de aprendizagem na BNCC (BRASIL, 2018) tende a realizar a indução de uma concepção acerca do corpo e do movimento a partir de um caráter fragmentado e instrumental, visando à prescrição de habilidades a serem desenvolvidas e/ou atingidas (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Nesse caso, as crianças não têm seus interesses levados em conta, da mesma forma que as experiências das crianças são colocadas em segundo lugar, dando ênfase aos objetivos e/ou interesses dos adultos (ELESBÃO; NUNES; CAMARGO, 2021).

Assim, compreendemos a importância que o brincar e as experiências corporais têm para as crianças, considerando que a maioria das experiências na Educação Infantil perpassa pelo corpo e movimento delas. Neste sentido, as experiências corporais e brincantes propostas na Educação Infantil devem, prioritariamente, considerar o brincar como um fim em si mesmo, ou seja, visando proporcionar às crianças as mais variadas experiências e vivências por meio do corpo e do movimento.

Como se não bastasse a desconsideração ao longo dos tempos da existência da infância (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010), as dicotomias que cercavam ou cercam as crianças (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010; JAMES; JENKS; PROUT, 1999; PROUT, 2010), a visão adultocêntrica (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010; SANTIAGO; FARIA, 2015) e por último, as experiências na Educação Infantil terem sofrido pressões pelos documentos com o

² Márcia Buss-Simão em fala proposta pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (NAIF/CEFD/UFES), realizado via Google Meet, no dia 24 de setembro de 2020. A palestra da autora foi intitulada “Docência na educação infantil: dinâmicas e demandas corporais que contornam a ação docente”.

intuito de serem balizadas por objetivos (BUSS-SIMÃO, 2020), as crianças precisam lidar, ainda, com a materialidade instável de seus corpos.

A materialidade instável dos corpos pode ocorrer a vida toda, porém, é no período da infância que as crianças sofrem mudanças corporais de maneira acentuada e rápida (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010). Assim, as crianças em torno de seis anos percebem-se nas escolas de Educação Infantil como “grandes”, afinal, nesse contexto, elas são realmente as maiores, porém, passadas as férias de verão, elas, ao ingressarem no Ensino Fundamental, acabam por ter a sensação de “encolhimento”, ao retornarem à escola e sentirem-se pequenas em relação aos demais. O mesmo pode ocorrer com roupas, sapatos, que “diminuem” de tamanho em uma escala de tempo reduzida, ou até mesmo em relação aos espaços, como, por exemplo, armários e caixas, onde hoje elas conseguem entrar e sair com facilidade, amanhã poderão tornar-se um local inacessível à brincadeira.

Um dos mecanismos possíveis de se tentar minimizar os efeitos dessa materialidade instável dos corpos seria a elaboração de um projeto educacional em “[...] que as crianças tenham voz e participem, sobretudo, como forma de contemplar as diferentes dimensões que constituem as especificidades de crianças e adultos” (BUSS-SIMÃO *et al.* 2010, p. 162) e ainda, mais que voz, direito a uma escuta sensível, reconhecendo a criança como ser social que é, ator social de sua própria história, um sujeito de direitos, produtor de uma cultura infantil.

A partir dessa escuta sensível, estamos abrindo espaço para o protagonismo infantil, no qual reconhecemos as crianças como seres e atores sociais, produtores de cultura e, em especial, produtores de uma cultura de pares³ (CORSARO, 2002; MÜLLER, 2007). Conforme Corsaro (2002), a evolução de alguns estudos da Sociologia e da Psicologia estabeleceram a ideia do desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância. Para o autor, essa abordagem interpretativa considera o processo de socialização como produtivo-reprodutivo. A cultura de pares, dessa forma, não se configura como simples imitação do mundo adulto, nem por apropriação. Na verdade, as crianças apropriam-se das informações do mundo, internalizam e recriam sua própria cultura infantil, denominando esse processo de reprodução interpretativa.

³ Cultura de pares pode ser entendida a partir do reconhecimento de que as “[...] crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (MÜLLER, 2007, p. 275).

Aproximando-se dessa ideia de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2002), vemos o que Buss-Simão *et al.* (2010) compreendem acerca da corporificação da criança. Para eles, “[...] a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças que, por meio, dela, assimilação, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstroem a si e seu mundo social” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 156). Neste sentido, compreendemos que as crianças são seres sociais, que produzem uma cultura infantil própria, não apenas repetem as experiências e vivências as quais são expostas em seu cotidiano, mas as reproduzem de forma interpretativa, dando-lhes sentidos e significados próprios, sendo as brincadeiras e as interações uma importante ferramenta que pode vir a auxiliar nesse processo.

Assim, nos processos educativos, se considerarmos as experiências trazidas pelas crianças e, da mesma forma, proporcionando-lhes outras experiências, devemos ter uma atenção as suas dimensões (corporais, sensoriais, expressivas, cuidado e do movimento), pois são elas que indicam uma educação pautada nos sentidos e significados construídos pelas próprias crianças, bem como mostram-nos os desafios vivenciados por elas em variados espaços e tempos (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Compreendemos que o movimento corporal, ou seja, as brincadeiras e as interações propostas dentro dessas experiências às crianças, pode ser uma importante ferramenta no processo de reconhecimento dos direitos das crianças e de suas múltiplas infâncias. Mas de que forma isso poderia vir a acontecer? Um professor ao elaborar as propostas de experientiação com as crianças precisa considerar as respostas e os sinais que as crianças dão-lhe dia a dia, ou seja, seus interesses, suas ações e reações frente às atividades propostas, a forma como se manifestam em relação ao que lhes foi apresentado, entre outras formas. E, a partir disso, elaborar sua proposta de trabalho junto às crianças, tendo esse olhar e essa escuta sensível para com elas.

Da mesma forma que o professor deve atentar aos sinais emitidos pelas crianças frente suas propostas para dar continuidade a seus próximos planejamentos, ele precisa ter uma postura flexível no momento das experiências e lembrar-se de que são momentos de experiências. Em outros termos, na dimensão corporal, por exemplo, o professor não deve esperar que todas as crianças executem o circuito motor da mesma forma, além disso, esse circuito motor precisa ter algum sentido e/ou significado às crianças, como forma de motivá-las a sua execução.

É muito comum que os professores venham a exigir que as crianças repitam o movimento de determinada forma ou que somente as regras da brincadeira original

sejam seguidas, no entanto, dessa forma, estaríamos indo contra o que seria uma experiência. Assim, consideramos que as crianças necessitam de momentos de interações e brincadeiras de maneira prazerosa e que possua sentido e significado para elas, não será por essa flexibilidade que seus aspectos motores, por exemplo, os ligados ao desenvolvimento motor não serão promovidos, ao contrário. Os aspectos motores serão desenvolvidos, no entanto, o enfoque da organização das experiências não se dará nisso, o que será uma consequência do processo educativo, o planejamento das ações terá a criança e seus interesses como central, promovendo, assim, o reconhecimento da criança e de suas múltiplas infâncias, uma vez que são respeitadas suas formas de agir frente às propostas apresentadas e, além disso, são consideradas como ponto de partida e chegada do processo educativo seus interesses e sua bagagem trazida do espaço extra escolar.

Considerações finais

A partir desta revisão narrativa, na qual objetivamos realizar uma reflexão sobre o ser criança e as múltiplas infâncias, o brincar e as experiências corporais na Educação Infantil, podemos identificar certas mudanças nas concepções de criança e infâncias ao longo do tempo, bem como analisar a forma como o brincar e as experiências corporais são imprescindíveis quando falamos em crianças e em Educação Infantil.

A infância padrão nunca foi totalmente aceita, no entanto, por algum período, tentou-se normatizar as infâncias, com o intuito de elencar uma única forma de se vivenciar esse período da vida. Porém, na atualidade, compreende-se a existência de múltiplas infâncias, ou seja, mesmo que as crianças possam vir a ter uma infância semelhante, ela jamais será igual, uma vez que a forma como cada criança experimenta e vivencia o processo se dará de maneiras diferentes. Quando falamos em infâncias, logo nos vêm em mente os seres centrais desse processo, as crianças.

O ser criança, por muito tempo, foi pautada pelo mundo adulto, no qual se via as crianças como seres inacabados, incapazes e incompletos, isto é, como miniadultos. Aos poucos, a partir dos movimentos em torno dos direitos das crianças, das políticas públicas e dos estudos acerca da temática, essa visão adultocêntrica foi sendo rompida. A partir disso, as crianças foram sendo reconhecidas como seres sociais e de direitos, as quais devem ter acesso a uma escuta atenta e sensível, a experiências e

vivências as quais elas possam expressar-se, exercer sua cidadania e construir sua própria cultura infantil.

Por sua vez, o brincar e as experiências corporais são centrais quando estamos nos referindo às crianças, considerando que elas sentem essa necessidade de brincarem e movimentarem-se de maneira livre e prazerosa, tendo o brincar um fim em si mesmo. O corpo e o movimento para elas dão-se como uma forma de linguagem, através da qual as crianças conseguem experimentar e vivenciar o mundo ao seu redor.

Assim, este capítulo não tem a intenção de esgotar a discussão acerca da temática do ser criança, suas múltiplas infâncias e as experiências corporais, considerando que esta é uma discussão ampla e que surge de variadas vertentes como a Pedagogia, Educação Física, Psicologia, entre outras áreas que se detêm a estudar a temática, sendo um campo profícuo de discussões, existindo diversas possibilidades de estudo, dependendo da área a ser escolhida.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças da Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2013.
- BAECKER, I. M. Vivência de movimento e Educação Física. In: I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, SANTA MARIA/RS. **Anais...** Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

ELESBÃO, H.; CAMARGO, M. C. da S. Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG. **Motrivência**, v. 33, n. 64, p. 01-21, 2021.

ELESBÃO, H.; NUNES, N. de B.; CAMARGO, M. C. da S. Educação infantil em escolas de ensino fundamental: há espaço para brincar e “se-movimentar”? **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 216-227, 2021.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. p. 207-238.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 13-37.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 182-195, jan./mar. 2016.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, M. A. L.; CAVALCANTE, P. V.; SANTIAGO, R. G. F. P. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base nacional comum curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.): **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 45-64.

SILVA, C. H. do N.; CARVALHO, M. O. P. de; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3 (Especial), p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6279>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. de. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. 2016.

Infâncias, memórias e (re)existências

Angelita Maria Machado

Pensar em infância é pensar nas múltiplas formas de se viver e passar por esse momento, conceituado por infância, que é vivido pelas crianças em diferentes contextos. Hoje, a partir dos quatro anos de idade, as crianças têm em comum o ingresso à escola e a oportunidade que ela terá de viver esse curto tempo. E como relembrar memórias desse tempo sem se emocionar? Quantas lembranças boas de recordar! Ser criança pode ser muito bom se a vida possibilitar-lhe liberdade para brincar, tiver suas necessidades básicas satisfeitas. Sabemos que existem muitas realidades e formas diferentes de viver a infância em que momentos vividos não são boas memórias a recordar.

A criança mesmo com todas suas dificuldades pode reinventar-se e a brincadeira pode ser uma dessas possibilidades. As crianças são capazes de, mesmo não estando em um lugar acolhedor para suas brincadeiras, criar de modo que ruas viram pistas de corrida, bancos viram casas dando asas à imaginação, deixando de lado, nem que seja por um instante, a vida sofrida.

Minha infância passei no interior, o qual tem seus pontos positivos: a calma do lugar, o espaço para correr, gritar, os rios e sangas para se banhar. As mais diversas possibilidades do brincar com elementos muito simples da natureza, árvores para esconder-se, subir e descer, fazer comidinhas de barro, folhas e galhos.

Mas assim como todas as famílias, os meus pais precisavam trabalhar e, no interior, não se tem creches para ficar, então, eu precisava acompanhar meus pais na lavoura e, enquanto uns trabalhavam, eu ficava a imaginar, desfrutando todas as possibilidades que aquele lugar poderia oferecer-me de brincar, explorar, construir e desconstruir brincadeiras, assim, passava meus dias, alguns na lavoura, outros em casa com minha avó. No meu tempo, eu entrei na escola com seis para sete anos, em uma escola

do campo, com turmas multisseriadas e uma única professora que atendia de primeira à quarta série. Assim, todos juntos a aprender!

Foi na escola que comecei a interagir com outras crianças, compartilhar, conversar, com outras pessoas que não eram meus familiares. Esse espaço me fazia tão bem, que me lembro o cheiro que a escola tinha e até mesmo o perfume da professora que, ao chegar, abraçava todos seus alunos e exalava um perfume doce. Eu sentia como um carinho e atenção, de modo que retribuía com flores por tanta dedicação. Por admiração a tudo o que vivenciei lá, tornei-me professora, sendo que tenho, como inspiração, a minha primeira professora, que, com muita atenção, ensinava a todos com todo o coração e competência que lhe cabia.

A minha infância bem vivida, com muitas brincadeiras e explorações, não consigo imaginar vivê-la de uma forma diferente, ainda que saiba que existem muitas formas de viver a infância.

O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia

Janaína Raquel Cogo^{*}

Martin Kuhn^{**}

Juliane Ilha Marafiga^{***}

Introdução

A pandemia causada pela propagação da Covid-19 modificou nosso cotidiano e provocou situações de excepcionalidade em todos os âmbitos da vida, sem ressalvas à educação. As tecnologias já eram recorrentes na organização da vida cotidiana, contudo, a pandemia alargou e demandou seu uso como possibilidade de estreitar relações em tempos de distanciamento social. A elas recorreu-se como possibilidade de dar continuidade ao trabalho do aprender e ensinar e do interagir, agora, mediados por meios digitais.

O cenário de excepcionalidade produziu reflexões no campo da Educação, tensionando as possibilidades e os limites do diálogo entre infância, práticas educativas e aprendizagens, mediadas pelas tecnologias. Se, por um lado, sabemos que as infâncias são cada vez mais midiáticas, por sua relação próxima com as mídias eletrônicas, a pandemia evidenciou a necessidade e a centralidade do interagir e do brincar das crianças para seu processo de aprendizagem. Na infância, as relações

^{*} Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS.

E-mail: janaraquelrs@gmail.com

^{**} Pedagogo e Sociólogo. Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Professor Titular da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

E-mail: martk@outlook.com.br

^{***} Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria/RS.

E-mail: jilhamarafiga@gmail.com

entre crianças e crianças e crianças e adultos são imprescindíveis à construção do conhecimento.

A pandemia reiterou que práticas educativas significativas na infância implicam crianças e professoras¹ ativas, pois o conhecimento é algo vivo, que pulsa nas interações, nas curiosidades e nas necessidades das crianças. Reconhecer a criança como ser ativo, como produtora de cultura, que interage com os outros e com o seu meio social e transforma-o, deixando aí suas marcas, significa afirmar que as relações do face a face da criança/criança e da criança/adulto são fundamentais para seu desenvolvimento. Assim, a pandemia produziu um tempo de desafios, de incertezas, de angústias, de tristezas, mas que interroga o trabalho pedagógico com as crianças por meios tecnológicos.

Assim, orientados a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil - interações e brincadeiras, propostos pela BNCC (2017), problematizamos o seguinte: em tempos de pandemia, de aulas remotas, dispor práticas pedagógicas que asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem das crianças da educação infantil? Como objetivo, propomos pensar se as práticas pedagógicas em tempo de pandemia, via tecnologias, asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. Sustentamos que as tecnologias, por mais que intentaram dar continuidade aos processos pedagógicos, são limitadas na produção de práticas pedagógicas que asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. O interagir e o brincar requerem relações face a face para a construção de um ser ativo, produtor de cultura, que interage com meio social e transforma-o.

Para assegurar esse percurso reflexivo, serão discutidas as relações entre infâncias contemporâneas e as tecnologias em um primeiro movimento. A este, segue uma reflexão sobre a infância em tempos de adversidades. E, por fim, um terceiro movimento que aborda a importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem na educação infantil. Para concluir, tecemos considerações acerca das possibilidades e dos limites das práticas pedagógicas desenvolvidas em tempo de pandemia.

¹ Nessa reflexão, manteremos o gênero professoras, pois, na educação infantil, elas ainda são a esmagadora maioria.

Infâncias contemporâneas e tecnologias

Vivemos um momento em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) reelaboraram as noções de espaço e tempo. As tecnologias rompem as fronteiras físicas, possibilitando o compartilhamento de informações, praticamente em tempo real entre diferentes locais do globo. Especialmente na pandemia de Covid-19, não podemos deixar de considerar que as tecnologias viabilizaram a continuidade da vida ordinária, respeitando o distanciamento social.

As TDICs são e foram utilizadas durante a pandemia, por diversos setores da sociedade como empresas, universidades, escolas de educação básica, nas relações familiares e nas demais relações humanas, como meio para assegurar a continuidade das atividades humanas ordinárias. Nas escolas de educação básica, sem preparação para esse momento de crise repentina e na tentativa de não suspensão total do trabalho pedagógico, inserem-se as TDICs, ensino híbrido ou ensino remoto, para dar continuidade ao trabalho pedagógico escolar. Contudo, os pesquisadores já sinalizam que o contexto vivenciado pelas escolas não se trata/tratou de uma metodologia de ensino híbrido, mas de um ensino remoto de emergência.

O que ficou evidenciado, inicialmente, que a grande maioria das escolas de educação básica pública de nosso país não dispõe de uma infraestrutura digital. Tampouco os professores têm formação e domínio da tecnologia e dos recursos de transposição didática de seus conhecimentos profissionais para ensinar por meio de recursos digitais. Do mesmo modo, muitas famílias e seus filhos não têm/tinham acesso a redes digitais e domínio das tecnologias para aulas remotas. Nesse contexto, o que predomina é um cenário abrupto de necessidades. Hodges et. al. (2020, p. 6) ponderam que “[...] ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”. Mais do que isso, revela uma realidade de não acesso às tecnologias digitais de escolas, professores e famílias, o que anuncia a mazela, não nova, a que está submetida a educação brasileira, a formação de professores e boa parte da população brasileira.

Ainda que se trate de um contexto de ensino remoto emergencial, muito se fala em incorporar aspectos desse formato de mediação escolar das aprendizagens via recursos digitais para o pós-pandemia. Recortando as especificidades da educação infantil, torna-se importante refletir sobre a relação entre as TDICs e as infâncias.

O conceito de infância é uma construção histórica e, desse modo, as percepções sociais sobre a infância não são universais e nem estáticas. Atualmente, há discussões que se ocupam da relação entre a infância contemporânea e mídias eletrônicas. Para Buckingham (2007, p. 7):

As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”; suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas.

É fato que as crianças possuem proximidade com as mídias eletrônicas, uma vez que já nasceram em um contexto em que estas estão cada vez mais presentes no cotidiano de famílias de diferentes estratos sociais. Para Buckingham (2007), a relação da infância com as mídias eletrônicas é vista de maneira antagônica, positiva e/ou negativa. Em sua face negativa, Buckingham (2007, p. 65) ressalta que “[...] atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência”. Por outro lado, Buckingham (2007, p. 65) destaca que mais recentemente tem-se visto também essa relação de maneira mais positiva:

Longe de serem vistas como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a autorrealização.

Assim, a proximidade das crianças com as mídias eletrônicas pode ser vista tanto de maneira positiva como negativa. O autor ressalta que considerar que “[...] as crianças sejam ou vítimas passivas da mídia ou consumidoras ativas significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119). Considerando as reflexões do autor, embora as crianças apresentem uma disposição, uma curiosidade e facilidade para o desenvolvimento de certas habilidades, ponderamos que, como recurso pedagógico

para a aprendizagem infantil, as mídias digitais não se demonstraram efetivas para as aprendizagens das crianças da educação infantil.

As mídias eletrônicas podem até ser interessantes para as crianças em jogos interativos, vídeos, diversos aplicativos criados hoje, porém, essa ocupação deve ser limitada em horários do dia da criança e não ocupar a maior parte do tempo delas. As crianças possuem um corpo em desenvolvimento que precisa ser movimentado, um cérebro que estabelece infinidades de conexões neurais para a aprendizagem, que as mídias não contemplam integralmente.

O que a pandemia evidenciou foi a necessidade de resguardarmos o tempo da infância, do aprender em conjunto, em interação, de considerar a inteireza da criança. Evidencia-se, igualmente, a desigualdade social, a falta de acesso, a fome, a miséria, a falta de uma habitação adequada para as crianças morarem. Nem todas as crianças possuem, em suas casas, internet, boas condições de moradia e comida. Assim, o retorno às atividades presenciais foi requerido à educação infantil, ainda anunciando e denunciando marcas de sua matriz compensatória e assistencialista. Embora as políticas públicas tenham superado a perspectiva assistencialista para a educação infantil em discurso, as demandas sociais das famílias ainda afirmam, reiteram e necessitam de assistência, de ações compensatórias e, quiçá, de educação.

Falar de infâncias na pandemia implica considerar a desigualdade de acesso das famílias. Muitas crianças, infelizmente, têm, na escola, seu maior suporte, evidenciando ainda a insuficiência de políticas públicas para a infância, além de políticas educacionais à educação infantil. Ademais, sobre as infâncias contemporâneas, em tempos de pandemia e de sua relação com as tecnologias, consideramos que as experiências infantis não podem limitar-se à tela de um computador e de um celular.

O contexto evidenciou/evidencia que as tecnologias não possibilitaram às crianças as mesmas oportunidades de acesso, tampouco permitiram-lhes suas necessidades de brincar e interagir. Caracterizou-se como uma educação infantil que não ultrapassou atividades prontas e sem significado, que reduziu as experiências infantis e generalizou modos únicos de aprender. A educação infantil requer ter presente em seus princípios o tempo de ser criança, a centralidade do brincar e do interagir no processo de aprender, aspectos que serão discutidos na próxima seção do texto.

A infância em tempos de adversidades

A infância é um tempo de encantar-se com os pequenos detalhes da vida, com as transformações da natureza, com as brincadeiras sem demarcação de espaço e tempo. Ser criança é encontrar em diversas materialidades a oportunidade de brincar, de aprender, de se relacionar com outros e com o mundo. É a imprevisibilidade dos momentos cotidianos que enriquece as relações e que produz sentidos para o mundo.

As experiências da infância fogem a determinações de momentos de aprendizagens, pois todos os momentos cotidianos na infância são contextos de aprendizagens. Para além das atividades formais, as aprendizagens na infância são, em diferentes contextos, momentos, nas diferentes vivências, que se constituem na interação e nas relações, nos interesses, na curiosidade infantil. Nessa perspectiva, pensar a docência na educação infantil que consiga abarcar as singularidades infantis é complexo e desafiador. Exige do professor atenção, a escuta sensível às suas necessidades, a seus interesses, envolve um construir dialógico, na interação face a face com as crianças.

A pandemia de Covid-19 apresentou-nos uma situação de calamidade, de provisoriedade na apresentação de soluções para um tempo de distanciamento social, também para o contexto da educação infantil. Sem a possibilidade do encontro, o momento foi pensar em maneiras de aproximação com as crianças, sem a interação física, o que, mesmo em diversas tentativas, não se demonstrou plausível. Pensar a infância é pensar em crianças que, em um mesmo tempo histórico, vivem de formas diversas, o que requer olhares singulares para infâncias plurais. Desse modo, entendemos que, a partir das experiências vivenciadas na educação infantil nesse tempo de pandemia, torna imperativo repensar o nosso olhar para a infância, a importância do brincar, do interagir, das experiências infantis vividas em diversos contextos para além da sala de aula.

Walter Kohan (2019) reflete de modo muito pertinente sobre o assunto afirmando que “A escola não tem infância”. Parece que a escola está se transformando em um espaço de aceleração do tempo infantil, entrando na lógica do capital, em que o tempo representa lucro e, assim, o tempo de ser criança, brincar, experienciar e vivenciar todas as possibilidades do tempo presente tem se tornado menos presente. Uma lógica em que predomina o tempo do Khrónos, o “[...] tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo. Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter em uma escola” (KOHAN, 2019, p. 12). No caso

da educação infantil, significa uma preparação para o ensino fundamental, um conjunto de saberes técnicos e instrumentais a serem dominados.

No Brasil, a luta pela superação da perspectiva assistencial, compensatória de educação infantil e da perspectiva escolarizante, buscando uma escola para a infância, firma-se aos poucos. Porém, anunciam-se retrocessos em nosso tempo, como, por exemplo, a discussão e a proposição de implementação de livros didáticos na educação infantil, através do Programa Nacional do Livro Didático. A lógica que impera é a da aceleração do processo de alfabetização na infância. Antecipar processos, roubando o tempo de ser criança é a afirmação de uma escola em que não há infâncias.

Nesse tempo de sofrimento, de perdas de familiares à pandemia, de crise econômica, o direito a uma educação de qualidade continua sendo a finalidade do trabalho pedagógico. Sim, as aprendizagens infantis são fundamentais, mas, como ressaltado por Martins Filho (2020, p. 133), “[...] as experiências não cabem em uma folha A4, vão para muito além do papel, da produção de uma atividade com resultado previamente determinado”.

As vivências em contextos da educação infantil retratam que as atividades planejadas em tempos de pandemia para serem desenvolvidas em casa pelas crianças, em sua maioria, tratam-se de atividades mecânicas, escolarizantes, que não asseguram o protagonismo infantil. Não se critica aqui as professoras, que, em sua maioria, buscaram propor atividades significativas, mas estas assumiram uma perspectiva reprodutivista a ser realizada com a família, sem a mediação do professor e sem a interação criança/criança e crianças/professoras. Ressaltamos a impossibilidade de traduzir, seja no papel, por meio de atividades programadas ou por meio de livros didáticos, a riqueza das descobertas infantis, da pesquisa, da escuta sensível, das experiências e das interações na educação infantil.

Neste sentido, Kohan (2019, p. 13) sugere que devemos devolver “[...] o tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca”. Esse é o tempo Kairós. Um tempo não preso à produtividade do capital e do mercado. Um tempo que se insurge ao apressamento, mas de diminuir o ritmo, de deixar as crianças viverem suas infâncias e proporcionar experiências com a natureza, com brinquedos não estruturados, com um universo de possibilidades.

A pandemia deveria ter nos ensinado que o tempo mais valioso é o presente, o tempo Kairós, que as crianças não deixaram de aprender fora da escola e que não devemos querer recuperar “o tempo perdido”, mas aprender a enxergar novas possibilidades. Não vivemos um tempo perdido se aprendermos a olhar para além da lógica do capital. Um tempo de sofrimentos, mas que se apresenta a nós e temos que aprender com ele a estabelecer uma nova relação com as pessoas e com a natureza. Não busquemos recuperar o tempo das crianças. Elas aprenderam sim, não as aprendizagens que a perspectiva escolarizante de nosso tempo exige, mas as aprendizagens singulares e ao mesmo tempo plurais dos diferentes contextos em que vivem.

A importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem

As interações com o meio, com outras crianças e os adultos, são fundamentais para as aprendizagens na infância. É a partir das interações que a criança desenvolve a comunicação com outros seres humanos, amplia suas percepções, constrói sentidos, elabora conceitos, experimenta, socializa-se. Vygotsky defendia que o desenvolvimento humano necessita das interações para efetivar-se, sendo que as interações possibilitam que as características tipicamente humanas, como a linguagem, aconteçam, além disso, proporcionam o desenvolvimento de características pessoais de cada criança. Rego (2014, p. 58), estudiosa de Vygotsky, afirma que:

[...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.

A criança aprende interagindo, imaginando, brincando. A interação com a cultura, com os elementos da sociedade, com outras crianças e adultos é condição necessária à aprendizagem. Brincar possibilita à criança o desempenho de papéis, a interação com o meio e com outras pessoas, desempenhando funções além de sua faixa etária, buscando internalizar conceitos, aprendizagens e, assim, desenvolver sua criatividade e imaginação. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Uma concepção de educação infantil que considere a criança como centro do processo educativo, em que a importância das interações e das brincadeiras entre as crianças seja considerado, é necessária ao professor para planejar e oferecer diferentes espaços, tempos e materiais para que as crianças possam interagir, brincar, testar hipóteses sobre o mundo que as cerca.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida como:

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

As interações e as brincadeiras aparecem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) reforça essa orientação, definindo ainda direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Desse modo, as orientações curriculares buscam incorporar e respeitar as linguagens das crianças, seus movimentos, ritmos, considerando que o trabalho pedagógico na educação infantil não está preso a espaços e tempos circunscritos e fechados com mesas, umas atrás da outra e, muito menos, aos materiais produzidos pelos adultos em que baste que a criança pinte, recorte ou circule-os como forma de treinamento mecânico.

O planejamento de práticas educativas na pandemia, tanto no ensino remoto, quanto no momento de retorno das atividades presenciais na educação infantil, demandou complexidade ao pensar em possibilidades de buscar efetivar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assegurar interações e brincadeiras como eixos estruturantes às práticas educativas em contextos presenciais já é um desafio, imagine considerando os protocolos de distanciamento social ou mesmo em contexto de ensino remoto.

Para Marques (1990, p. 29), “[...] ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia são as relações diretas e imediatas do face-a-face, tais as que se dão em sala de aula”. Considerando a importância das relações face a face nas relações educativas, crescemos na educação infantil, a complexidade e especificidades nas

práticas educativas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Há que se considerar ainda que as crianças não aprendem e desenvolvem-se todas da mesma maneira. Cada criança interage e aprende de modo singular, antecipando a impossibilidade de prever propostas prontas para serem desenvolvidas em casa com as famílias no contexto de ensino remoto, além da impossibilidade de um planejamento na educação infantil que não considere as relações face a face, as interações e as brincadeiras entre as crianças.

Neste sentido, o professor assume o papel de articulador entre os interesses e necessidades das crianças por meio da intencionalidade e do compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Ao limitar as experiências das crianças às telas e à escassez de interações, estamos asfixiando sua imaginação e criatividade, menosprezando sua capacidade de criar e reinventar possibilidades, desacreditando em sua potência e comprometendo a existência e a própria identidade do professor como profissional sensível e com o olhar atento:

Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao dirigir-se às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos, quando choram ou riem? (OSTETTO, 2012, p. 22).

As experiências das crianças criam movimentos, indagações, possibilidades que impulsionam a construção das práticas educativas e que corroboram para a constituição profissional do professor. Contudo, as interações foram prejudicadas, pois, além de terem ocorrido por meio de telas, muitas crianças não tiveram acesso à internet e às tecnologias. Ainda cabe ressaltar que, no ambiente familiar, não há organização de tempos e espaços planejados com intencionalidade às aprendizagens como no ambiente escolar. As experiências das crianças aconteceram sem a contribuição coletiva, sem as impressões e opiniões das outras crianças e dos adultos.

Para Oliveira et. al. (2019), a convivência com outras crianças é uma grande motivadora de aprendizagens na educação infantil:

Acreditamos que o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças. Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de

experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças (OLIVEIRA et. al., 2019, p. 62).

Considerando a importância das interações entre as crianças, que brincam, expressam-se e aprendem com as outras, estas desenvolvem sua curiosidade a partir dos materiais e experiências presentes no cotidiano. Essa intencionalidade educativa deve estar presente no planejamento e organização das situações propostas na educação infantil pela professora. Planejar com intencionalidade na educação infantil é considerar o contato com diversos materiais, sonoridades, elementos culturais, objetos, elementos da natureza como possibilidades de aprendizagens. É nesse movimento que os direitos de aprendizagem também se asseguram.

Significa que os espaços e tempos requerem ser pensados e organizados de modo que as crianças sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento. Estas, ao interagirem com materiais diversos, cores, texturas em espaços livres para utilizarem sua imaginação, criam novos significados e constroem o conhecimento acerca do mundo. Planejar espaços e tempos como esses exige estudo e escuta sensível aos desejos, às necessidades das crianças e, principalmente, às suas potencialidades.

O professor, neste sentido, é um potencializador das interações, busca apresentar a complexidade do mundo às crianças. Para Oliveira et. al. (2019 p. 49):

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social (OLIVEIRA et. al., 2019 p. 49).

Portanto, ser professor na educação infantil demanda um exercício cotidiano de intencionalidade e compromisso. No contexto de pandemia, a escola tem sua responsabilidade ampliada, pois muitas crianças não têm outro espaço que respeite suas especificidades para interagir e brincar. Essas especificidades, para tanto, requerem planejamento e organização para o desenvolvimento das práticas educativas. Neste sentido:

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Os desafios impostos pela pandemia foram potencializados nos ambientes das instituições educativas com o retorno das atividades presenciais. Além do trabalho pedagógico, tornam-se parte os planos de contingência para que as práticas educativas pudessem ser desenvolvidas com segurança, com a tentativa de respeitar as especificidades das crianças e, ao mesmo tempo, assegurar as interações e as brincadeiras.

Ao nascer o ser humano está inserido em uma determinada cultura e passa a viver em um determinado tempo histórico. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança incorpora as coisas do mundo, aprende a simbolizar suas experiências e, simultaneamente, a desenvolver sentimento em relação às pessoas e coisas e a agir em seu meio, também transformando-o por meio de sua ação. Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal (GONÇALVES, 1994, p. 76).

É nas interações estabelecidas entre criança/criança, criança/adultos que são desenvolvidas a sociabilidade, a afetividade, a leitura de mundo e a construção de sua identidade. Para tanto, o desenvolvimento integral da criança passa pelo planejamento cuidadoso, pelo compromisso pedagógico que potencialize as formas de expressão e manifestação das crianças. Mesmo que as linguagens oral e escrita sejam privilegiadas na escola, é importante reconhecer que não são as únicas a serem estimuladas, pois a criança utiliza gestos, emoções, expressões corporais entre outras formas para comunicar-se com o mundo. Ao explorar o ambiente e os objetos, as crianças vão construindo conhecimento sobre eles, aumentando seu repertório de possibilidades e significados.

A possibilidade de desenvolver as múltiplas linguagens na infância manifesta-se a partir da escuta sensível às crianças, às diversas maneiras das crianças expressarem-se acerca do que estão sentindo, de suas curiosidades, de seus interesses. A educação infantil acontece por meio das brincadeiras e das interações. É por meio delas que as múltiplas linguagens e expressões infantis são possibilitadas pelo trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, ressaltamos a impossibilidade de considerar uma educação infantil significativa às crianças com propostas prontas para serem

executadas. A pandemia de Covid-19 produziu um cenário de excepcionalidade, as tecnologias foram um recurso emergencial, mas, de modo algum, afirmam-se como uma alternativa à educação infantil.

Considerações finais

A pandemia de Covid-19 desnudou um cenário já anunciado em muitas escolas de educação infantil, o de uma escola para a infância que tem pouco espaço e tempo para ser criança. As políticas educacionais (BNCC), a proposição de um livro didático para educação infantil mostram-se desencontradas. Por um lado, buscam garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, reconhecendo campos de experiências na organização de propostas para a educação infantil e, por outro, preveem uma lista de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada campo de experiência. Tal postura desconsidera, de certo modo, a centralidade das crianças no documento, sendo que o foco foi direcionado para os conteúdos que devem ser trabalhados.

Outra política que tem buscado apressar a escolarização infantil é o PNLD. Ele institui livros didáticos para a educação infantil e, desse modo, desconsidera os tempos de brincadeira, de interação, de descobertas e busca impor modos de ser criança, em modelos estereotipados e propostas prontas, que não consideram as singularidades e as múltiplas formas de expressão das crianças.

A pandemia trouxe um cenário de excepcionalidade às práticas pedagógicas na educação infantil. A educação infantil remota dificultou considerar as singularidades infantis, as interações e as brincadeiras. Um contexto que pode fazer-nos perceber que, nas práticas pedagógicas da educação infantil, surgem propostas que desconsideram a criança, que desconsideram a importância do brincar e do interagir nas aprendizagens infantis. As práticas desenvolvidas remotamente em um contexto de distanciamento social foram necessárias à saúde coletiva e, nesse cenário, as práticas educativas sem a interação e sem as relações face a face foram uma alternativa emergencial.

As reflexões anunciadas no texto mostram que as crianças contemporâneas assumem uma relação mais próxima com as tecnologias, mas também mostram o quanto as aprendizagens infantis perpassam as interações, as brincadeiras e as expressões infantis dos encontros do face a face. As práticas educativas na educação

infantil devem considerar as crianças, suas necessidades, seus interesses, suas singularidades.

Larrosa (2006, p. 188) faz-nos pensar em como, muitas vezes, queremos reduzir a infância ao que esperamos dela: “Não se trata então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo, que de antemão, já sabemos o que é, o quer e o que necessita”. É importante que tenhamos conhecimentos sobre a infância e sobre seu desenvolvimento, mas que, fundamentalmente, asseguremos espaço para a singularidade das crianças, que não queiramos reduzir todas as crianças a desenvolverem-se da mesma maneira, que possamos estar abertos ao novo, à experimentação, que nos renovemos enquanto professores a cada novo grupo, a cada nova criança que chega ao nosso encontro.

O desejo, neste sentido, é que tenhamos a coragem, a sabedoria para receber as crianças, sem querer reduzi-las à lógica do mundo adulto, que o espaço e tempo da educação infantil seja criação, experimentação, do brincar, do desenvolver-se e do aprender. Ser professor de educação infantil é desafiador, porém, quando nos possibilitamos enxergar o mundo através da lógica infantil, aprendemos muito com as crianças e transformamos a educação infantil em um lugar de magia, criatividade e encantamento.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2018.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Edições Loyola, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HODGES, C. et. al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Escribo, Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 01-12. 2020. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 30 jun. 2020.

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

Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos
O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: Desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Alfredo Veiga-Neto (Trad.) 4. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARQUES, M. O. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 5, n. 17, p. 17-30, jan./mar. 1990.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

OLIVEIRA, Z. R. et. al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre as autoras e autores

Crianças da Pré-Escola de Santa Rosa/RS



Gustavo Gross Hammes



Henrique Rolin Diehl



Lorenzo Berte Ludwig



Manuela Zandona



Rafaela Vitória Staudt



Yasmin Ravison Policena

Angelita Maria Machado

Nascida na cidade de Paraíso do Sul/RS. Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq. Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3225880770334462>



Carolina Fontana da Silva

Natural de Santa Maria/RS. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPq. Pesquisa sobre infâncias e culturas infantis. Professora de Anos Iniciais na rede privada de ensino do município de Santa Maria. Mãe do Benício Rodrigues Fontana.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3286431855170713>



Dóris Waleska Gubert

Nascida em Porto Alegre/RS, formada pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (2022), participante do grupo de pesquisa Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA), interessada pelos Estudos de Gênero no âmbito da Educação e pela pesquisa com crianças. É professora de Educação Infantil em uma escola privada em Santa Maria/RS.

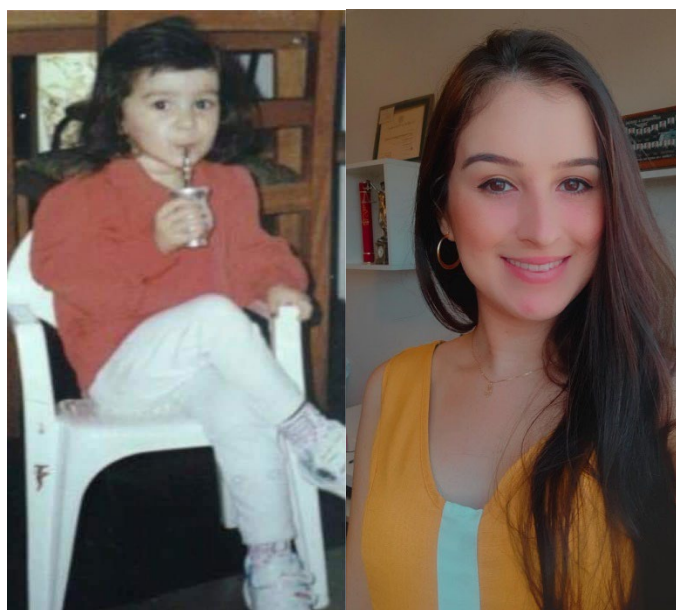
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7927725087948430>



Fernanda Theresinha Pedroso Padilha

Nascida na cidade de Santa Maria/RS. Advogada, Especialista em direito penal e processual prático contemporâneo pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq e participante do Grupo de Estudos do Instituto Brasileiro de Direito de Família de Santa Maria/RS (IBDFAM-SM).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5934567750726985>



Heloisa Elesbão

Nasceu em Cachoeira do Sul - RS. Graduada em Educação Física Licenciatura (2015) e Bacharelado (2017) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Especialista em Educação Física Escolar (2018), Mestra em Educação Física (2021) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física (UFSM) e do Grupo Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPq (UFSM). Integrante do projeto de pesquisa Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil da UFSM. Atualmente, é professora de Educação Física da Prefeitura de Candelária - RS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1859934695395668>



Janaína Raquel Cogo

Natural de Santa Rosa/RS. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Três de Maio/SETREM. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPQ e integrante do projeto de pesquisa Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS. Pesquisa sobre Educação Infantil, Infância e Formação de Professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0983815306666454>



Joceane da Silva Machado

Nascida em Santa Maria/RS. Pedagoga (UFSM/2015). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), (2017), Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), (2019). Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de Santa Maria, (RS). Apaixonada pela pesquisa na infância. Pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9533349792713535>



Juliane Ilha Marafiga

Nascida na cidade de Santa Maria/R.S. Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

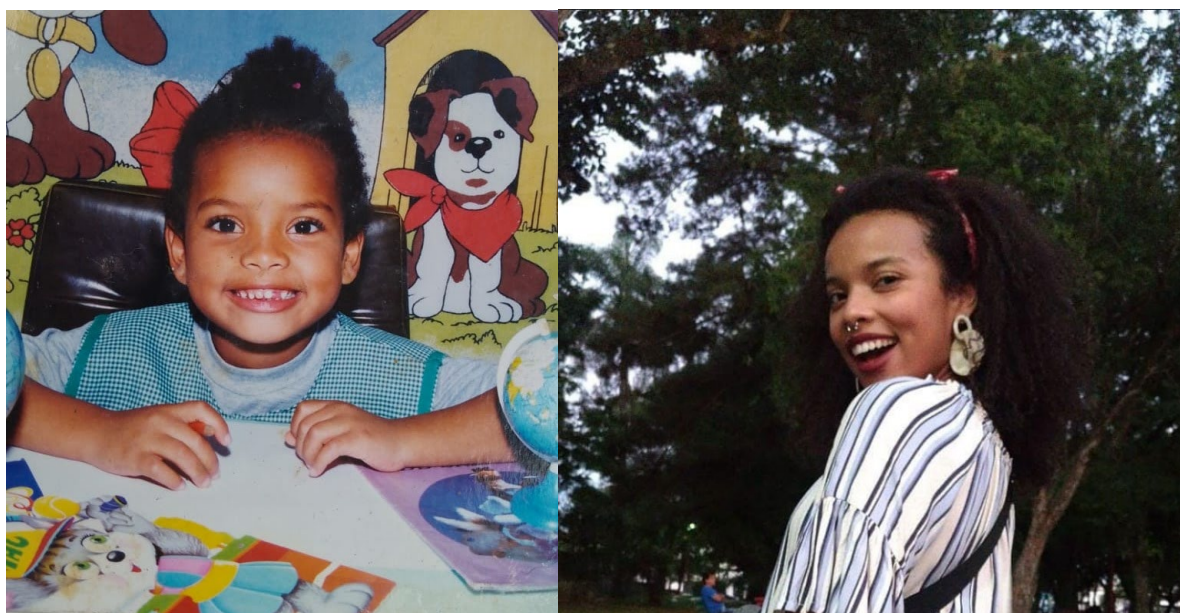
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7914443450548754>



Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Natural de Bagé/RS, residente na cidade de Santa Maria. Formada no magistério e graduanda de pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Integrante do grupo FILJEM- Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação- CNPq, também pesquisadora do grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil e, atualmente, bolsista de iniciação científica com a temática formação de professores e relações de gênero. Norteia seus estudos também na área das relações étnico-raciais, infâncias e alfabetização. Participou também como escritora e organizadora do livro *Alguns Eus e Muitos Nós*, livro de poemas produzido e escrito com parcerias muito especiais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5492863770104123>



Katiúcia Pletiskaitz

Natural de Santa Maria/RS. Mãe. Assistente Social. Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - *campus* São Borja/RS. Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Assistente Social na Universidade Federal do Pampa - *campus* Caçapava do Sul/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM (UFSM), desenvolve pesquisa nas temáticas de Gênero, Feminismos e Maternidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0658408299182512>



Leticia Borfe

Natural de Arroio do Tigre/RS. Graduada em Educação Física - Licenciatura (2012) e Bacharelado (2017) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestra em Promoção da Saúde pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) (2017). Doutoranda em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do grupo de pesquisa Projeto Esporte Brasil (UFRGS) e do grupo de pesquisa em Promoção da Saúde e Bem-estar (UNISC). Atualmente, é professora de Educação Física do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955054357400400>



Lisaura Maria Beltrame

Nascida em Santa Maria – RS e formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em Pedagogia habilitação em Educação Infantil e habilitação em Psicologia da Educação; Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste da Santa Catarina (UNOESC), *Campus* de Videira e Instituto Pedagógico Latino Americano (IPLAC); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é docente pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Chapecó-SC. Pesquisadora na área de educação infantil, infâncias, ludicidade, brincar, brincadeira de faz de conta. Possui experiência na área de Educação, Educação Infantil. Participa do grupo Filosofia, Cultura e Educação – FILJEM/CNPq da UFSM e dos grupos de pesquisa da UFFS (Gepevi e Desenvolvimento humano).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8974124809880433>



Lucas da Silva Martinez

Natural de Jaguarão/RS. Pai do Gianluca. Pedagogo pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Docência no Ensino Superior. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq). Pesquisador-Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Organizador de obras e autor de artigos na área do Ensino Médio, Educação Infantil, Juventudes e Culturas. Tem interesse pelos seguintes temas de pesquisa: Juventudes, Ensino Médio, Estudos Culturais em Educação, Pedagogias Culturais, Cultura Digital, YouTube e subjetividades contemporâneas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0799827739345441>



Lucas de Bárbara Wendt

Nascido em Bento Gonçalves/RS, 1999. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador na área de Diversidade sexual, Educação e Gênero. Membro dos grupos de pesquisa: Mirarte: Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação/CNPq e FILJEM - Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação/CNPq.

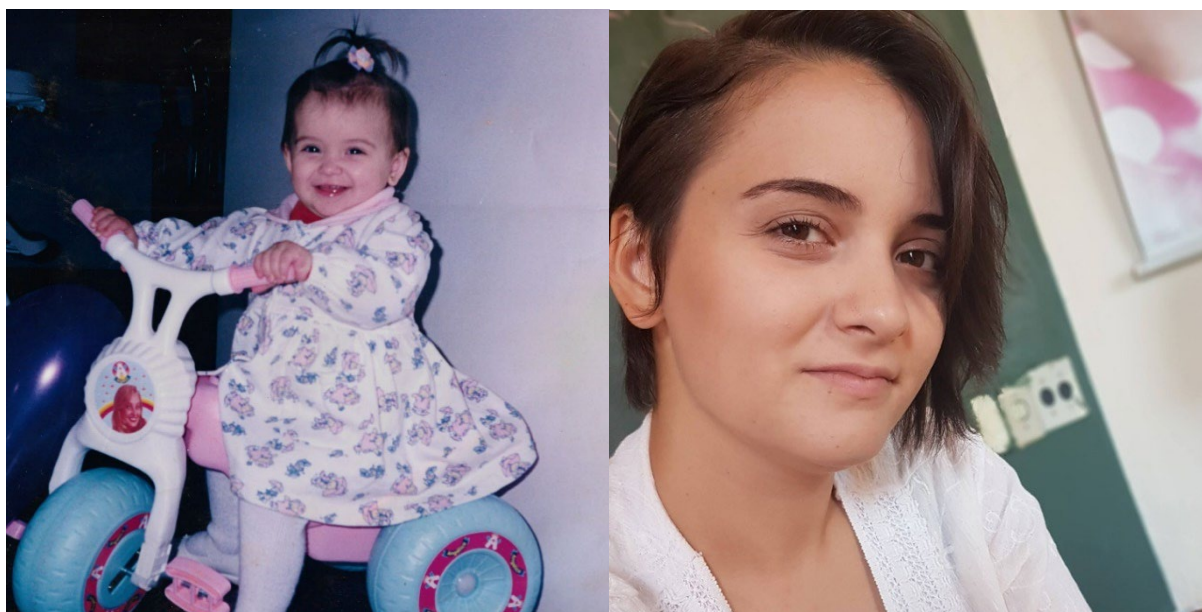
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1430102636145408>



Maria Luiza Posser Tonetto

Natural de São Sepé/RS. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2015). Mestranda em Educação pela mesma instituição. Pós-graduanda em Direito Internacional pela Escola Brasileira de Direito. Pesquisadora do Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao FILJEM - Filosofia, Cultura e Educação e participante do grupo de extensão Assessoria a Imigrantes e Refugiados (MIGRAIDH/CSVM). Pesquisadora na área de migrações internacionais, infância e educação intercultural. Atualmente, é estagiária de pós-graduação da Defensoria Pública da União de Santa Maria e advogada.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539974760876339>



Mariana Borges Lemes

Nascida em Santa Maria/RS. Tornou-se Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2022). Mestranda em Educação na linha de pesquisa: Currículo e (In)Formação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participa dos grupos FILJEM (UFSM) - Grupo de Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação; FORMACCE em aberto- Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação (UFBA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0057763272863008>



Martin Kuhn

Nascido em Cerro Largo/RS. Graduado em Pedagogia e Sociologia. Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor da Rede Pública Estadual/RS e da Universidade Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>



Nidiele Dornelles Silveira

Nascida em Itaqui/RS. Advogada. Pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq e participante do Grupo de Estudos do Instituto Brasileiro de Direito de Família de Santa Maria/RS (IBDFAM-SM).

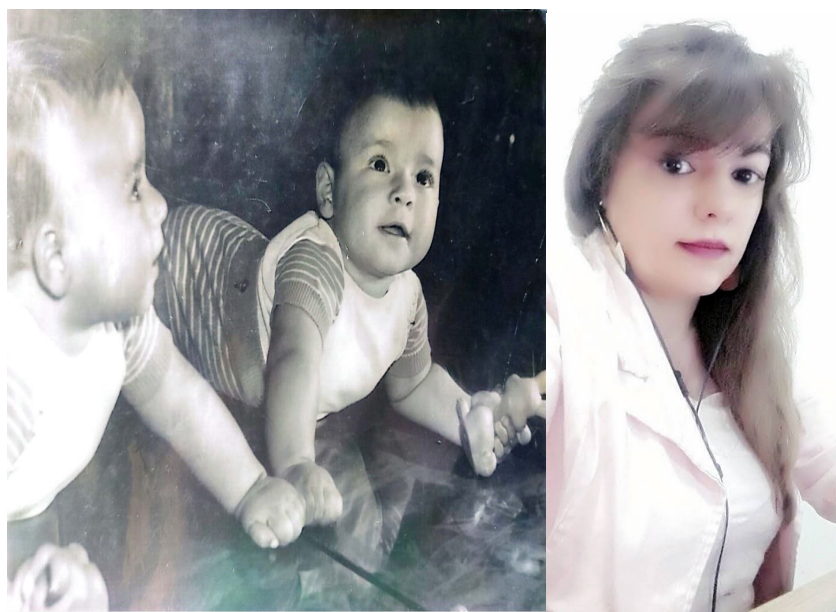
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7015816447183715>



Patrícia Medianeira Barrozo

Nascida em São Pedro do Sul/RS. Advogada. Pesquisadora do Projeto Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil (UFSM), vinculado ao FILJEM/CNPq e participante do Grupo de Estudos do Instituto Brasileiro de Direito de Família de Santa Maria/RS (IBDFAM-SM).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7247125119209767>



Renan Santos Mattos

Natural de Itaquí-RS. Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) - Campus Uruguaiana. Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Integrante Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao FILJEM - Filosofia, Cultura e Educação e do Grupo Políticas, Ideologias e Religiões da Universo-RJ. Professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Santa Maria-RS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9952151564176889>



Sueli Salva

Pedagoga pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Doutora em Educação pela UFRGS, Especialista em Dança pela PUCRS. Realizou Pós-doutorado na Università degli Studi di Milano. Docente no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria, área da Educação Infantil. Atua no programa de Pós-Graduação em Educação, orienta e desenvolve pesquisa nos temas da Infância, Educação Infantil, políticas públicas, culturas da infância e gênero. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPq. Autora dos livros “Narrativas de Jovens Mulheres - Percursos e vida cotidiana” (2021) pela editora Appris, em parceria com Lucas da Silva Martinez; publicou, em 2020, o livro “Sons, Imagens, Pensamentos: Infâncias em tempos de pandemia”, pela Editora CLAEAC. Autora de obras de Literatura Infantil: “Mamãe, o que é a coragem?”, “Mamãe, o que é a alegria?” e a “Coleção de Maria Alice” as três pela Diagrama Editorial e “A Saudade de Clara” pela Editora CLAEAC - Artes Latinas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>



Valéria Pinheiro

Nascida em Caiçara/RS. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões (URI) (2017/2019). Graduada em Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2005/2009). Artista Plástica e Tatuadora. Coordena o projeto Arte sem Fronteiras, Arte com afeto e Arte e Humanização para crianças, jovens e mulheres do Brasil, Moçambique e Malawi. Membro Titular da Cadeira nº 08 da Academia Amazonense de Artes, Ciências e Letras em Manaus/Amazonas. Participação e premiação na exposição de Arte em Pintura na Unione Cattolica Artisti Italiani na Galleria La Pigna Vaticano/Roma (2015 e 2017). Participação e exposição de Arte em Pintura na União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa em Lisboa/Portugal (2015). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas e Gestão (GPEG) da URI. Desenvolve pesquisas nas Áreas de Arte, Educação e Humanização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9563335829373514>



Editora CLAE

2022