



ANAIS

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras

**Adriana Alves Silva
Ana Lúcia Goulart de Faria
Elina Elias de Macedo
Solange Estanislau dos Santos
Vanderlete Pereira da Silva
[Orgs.]**

Editora FE-Unicamp

ANAIIS

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL INFÂNCIAS
E PÓS-COLONIALISMO:
**pesquisas em busca de pedagogias
descolonizadoras**

Adriana Alves Silva

Ana Lúcia Goulart de Faria

Elina Elias de Macedo

Solange Estanislau dos Santos

Vanderlete Pereira da Silva

[Orgs.]

Campinas, SP

2024

Editora FE-Unicamp

FICHA TÉCNICA

Creative Commons CC-BY

TIRAGEM: e-book

Comissão Científica

Adilson Ângelo (UDESC)
Ana Maria Orlandi Tancredi Carvalho (UFPA)
Anamaria Santana da Silva (UFMT)
Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Antônio Carlos Rodrigues de Amorim (Unicamp)
Antônio Miguel (Unicamp)
Bianca Cristina Correa (USP/Ribeirão Preto)
Celi Bahia (UFPA)
Celia Regina Batista Serrão (Unifesp)
César Leite (Unesp de Rio Claro)
Clara Maria Silva (Universidade de Firenze/Itália)
Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL)
Edson Teles (Unifesp)
Eduardo Pereira Batista (USP)
Fabiana Oliveira Canavieira (UFMA)
Fernanda Souza (UFRB)
Fernando Ilídio Ferreira (UMinho/Portugal)
Heloisa Matos Lins (Unicamp)
Joseane Maria Parice Búfalo (Prefeitura Municipal de Campinas)
Lígia Aquino (UERJ)
Magda Pucci (Unicamp)
Márcia Aparecida Gobbi (USP)
Marcia Buss-Simão (UFSC)

Maria João Cardona (Politécnico de Santarém/Portugal)
Maria Letícia Nascimento (USP)
Maria Renata Alonso Mota (FURG)
Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ)
Marta Regina Paula da Silva (USCS)
Peterson Rigato da Silva (Unesp/Rio Claro)
Romilson Martins Siqueira (Puc-Goiás)
Rosali Rauta Siller (UFES)
Rosânia Campos (Univille)
Viviane Drumond (UFT)
Wenceslao Machado de Oliveira Junior (Unicamp)

Coordenação Geral

Ana Lúcia Goulart de Faria
Elina Elias de Macedo
Vanderlete Pereira da Silva

Organizadoras:

Adriana Alves Silva
Ana Lúcia Goulart de Faria
Elina Elias de Macedo
Solange Estanislau dos Santos
Vanderlete Pereira da Silva

Ilustrações da capa:

Desenhos de Isis Estanislau Brigatti (2 anos e 7 meses)

Revisão textual e normalização bibliográfica:

Wilma Rigolon (wilma.rigolon@gmail.com)

Realização:



Apoio:



Publicações | Biblioteca
Faculdade de Educação – Unicamp
Supervisão, projeto gráfico e diagramação final: Roberta Pozzuto
Capa: Davi Diehl

EDITORA FE – UNICAMP
Série Editorial: Eventos e Relatórios Técnicos

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
(Diretor Associado FE/Unicamp)
Profa. Dra. Helena Sampaio (FE/Unicamp)
Profa. Dra. Maria Inês F. Petrucci S. Rosa
(Editora Chefe - FE/Unicamp)
Prof. Dr. Nelson Schapochnik (FE/USP)

Roberta R. Fiolo Pozzuto (Publicações FE/Unicamp)
Prof. Dr. Roberto Nardi (FC/Unesp)
Simone Lucas G. Oliveira (Diretora Biblioteca
FE/Unicamp)
Prof. Dr. Walter Omar Kohan (CEH/UERJ)

Esta obra foi submetida à avaliação de pareceristas *ad hoc*.

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gustavo Lebre de Marco – CRB-8ª/7977

Se52a Seminário Internacional Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras (3. : 2024 : Campinas, SP)

Anais do [...] / III Seminário Internacional Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras, de 22 a 24 de junho de 2024, Campinas, SP / Organizadoras: Adriana Alves Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria, Elina Elias de Macedo, Solange Estanislau dos Santos, Vanderlete Pereira da Silva. - Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2024.

438 p.: il.

ISBN: 978-65-87175-51-5

1. Infância. 2. Pós-colonialismo. 3. Pedagogias descolonizadoras. I. Silva, Adriana Alves (org.). II. Faria, Ana Lúcia Goulart de (org.). III. Macedo, Elina Elias de. (org.). IV. Santos, Solange Estanislau dos (org.). V. Silva, Vanderlete Pereira da (org.). VII. Título.

20ª CDD - 370

junho – 2024
ISBN: 978-65-87175-51-5



SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	9

Vanderlete Pereira da Silva

ERA UMA VEZ... OS SIGNIFICADOS CULTURAIS IMPRESSOS NO BRINCAR DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12

Ana Thamiris Batista de Farias

Joseval dos Reis Miranda

Kleber Neves Marques Júnior

REALIDADE E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO	23

Carolina Santos Barroso de Pinho

A ABORDAGEM DA DENGUE NA ESCOLA EM PROL DO DIREITO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E NO COMBATE AO RACISMO.....	41

Cecília Rosa Lacerda

Rosilene Batista Sales

BRANQUITUDE E BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva

Luzia Aparecida do Nascimento

PRÁTICAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	71

Daniele Pelaes Damasceno

Ângela do Céu Ubaíara Brito

"A TIA NÃO PODE ESCOLHER, PORQUE ELA NÃO É CRIANÇA.": A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COMO CO-PESQUISADORAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO	86

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

HISTÓRIAS QUE FAZEM VOAR?: O PROJETO CIRANDA LITERÁRIA COMO IMPULSIONADOR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	100

Débora Sabina da Silva Geraldo

Liana Pereira Borba dos Santos

SOBRE/VIVÊNCIAS NEGRAS: ÁRIDAS INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO PARAIBANO EM TEMPOS PANDÊMICOS.....	113

Diego dos Santos Reis

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE AFETO E TEMPO LIVRE	124
<i>Dulce Cornetet Pomilio</i>	
<i>Priscila Basílio</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOBILIZAÇÕES E POSSIBILIDADES NA INTERFACE DO INTERPRÁTICAS	137
<i>Élida de Sousa Peres</i>	
<i>Elizabeth Gomes Souza</i>	
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA INFANTIL COMO CAMPO DE ESTUDO	149
<i>Fernanda Ferreira de Oliveira</i>	
O ESTIGMA DO BRINCAR DE MENINA E DE MENINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	162
<i>Gretta Kerr Mandruzato</i>	
<i>Maria Alves de Toledo Bruns</i>	
BARBIE “DIVERSIDADES”: DAS IMPOSIÇÕES HEGEMÔNICAS À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DECRETADAS ÀS INFÂNCIAS.....	176
<i>Hugo Vinícius Ferreira Silva</i>	
<i>Sheila Daniela Medeiros dos Santos</i>	
IMAGENS DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS NO CINEMA	192
<i>Isabela Acedo Taffuri</i>	
<i>Claudia da Silva Santana</i>	
SURDEZ, LÍNGUA, AFETO: (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM CRIANÇAS SURDAS	202
<i>Janaina Cabello</i>	
<i>Michele Toso Capellini</i>	
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO	214
<i>Janaína Raquel Cogo</i>	
<i>Sueli Salva</i>	
TIA, QUANDO VOCÊ VAI ENSINAR A GENTE A LER E ESCREVER DE VERDADE? POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA A PARTIR DAS PERGUNTAS DE CRIANÇAS.....	228
<i>Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira</i>	
<i>Yaçanã Torres do Amaral Sant’ Anna</i>	
À SOMBRA DAS ÁRVORES DE RIO BONITO - RJ: EXPERIÊNCIAS DESEMPAREADAS COM AS CRIANÇAS E O QUE ELAS NOS ENSINAM	244
<i>Joice Carvalho Coutinho</i>	



CRIANÇAS”, “ADULTOS”, “EDUCAÇÃO” E “NATUREZA: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ANTROPOCENO UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS, FLORESTA-ESCOLA E O MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES	260

Júlia Flecher de Andrade

FAZER O QUÊ DEPOIS DE PINTAR? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ARTE E A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA	277

Marcela Juliana Chanan

MULHERES NEGRAS E POLÍTICA DE CRECHE EM FEIRA DE SANTANA: RELATOS DE UMA RODA DE CONVERSA COM AS MÃES DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	294

Marcela Prest

Marta Alencar do Santos

PEDAGOGIA DESCOLONIAL: UMA CONSTRUÇÃO DA E A PARTIR DA RAZÃO HISTÓRICA	312

Maurício Brugnaro Júnior

A INFÂNCIA QUE CHEGA À ESCOLA: NÃO ERA APENAS UM TURBANTE.....	325

Nubiane Andrade da Anunciação

CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS DE UM ATELIÊ	337

Sandy Emanuele Sampaio Santos

Marta Alencar dos Santos

DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	354

Simone da Silva Alves Andrade

Aline Pereira da Silva

CRIANÇAS E RELAÇÕES COM (I)MATERIALIDADES: REFLEXÕES QUE ESCAPAM DE UM VIÉS ANTROPOCENTRADO E ADULTOCÊNTRICO	367

Taís Aparecida de Moura

AFETOS ALEGRES: A FALA COMO POTÊNCIA E A DIMENSÃO ANCESTRAL DA PALAVRA NA ESCOLA, NA PANDEMIA	381

Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello

INFÂNCIA, CIDADE E POBREZA NO MORRO DO CARAPINA EM GOVERNADOR VALADARES - MG: QUESTÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO.....	394

Valdicélio Martins dos Santos

Levindo Diniz Carvalho

Bárbara Bruna Moreira Ramalho



RUPTURAS E POSSIBILIDADES OUTRAS EM DEFESA DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA	411

Viviane Ache Cancian

Juliana Goelzer

CONTRA UMA PRESENÇA AUSENTE: INVESTIGAÇÃO ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS	427

Igor Souza Rodrigues Rezende

Marcelo Paraíso Alves

POBREZA, INFÂNCIAS E EXCLUSÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): A VERSÃO DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS DE IDADE DA CLASSE TRABALHADORA	444

Ivone Garcia Barbosa

Elenice Belcholina da Serra

ORGANIZADORAS.....	452





3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO

pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras

22 A 24 DE JUNHO DE 2022

INSCRIÇÕES GRATUITAS DE 9/5 A 13/6
COM CERTIFICADO DE 30H

<https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/iii-seminario-internacional-infancias-e-pos-colonialismo-pesquisas-em-busca-de>

**Submissão de trabalhos
de 18/4 a 18/5**

PRORROGADO ATÉ 30/5

REALIZAÇÃO:

GEPEDISC
Linha - Culturas Infantis
25 anos



TRANSMISSÃO:



APOIO:



DESENHOS DE AUTORIA DE
ISIS ESTANISLAU BRIGATTI
(2 ANOS E 7 MESES)

YOUTUBE/FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP

O III Seminário Internacional Infância e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras

é resultado das inquietações que mobilizam o Gepedisc - linha culturas infantis, grupo propositor do evento, que teve sua primeira edição em 2012. O cenário de pandemia vivido recentemente, embora tenha colocado freio na continuidade da realização do evento, não impediu sua terceira edição em 2022, embora no formato de webinar. Assim, ainda que sob as ameaças à vida causadas pelo cenário caótico com o qual nos deparamos na pandemia e tudo o que veio à tona conjuntamente, propomos o encontro para fazer frente às desigualdades que resvalam, atingem, afetam e impactam diretamente a vida das crianças.

Nesta terceira edição do Seminário, prosseguimos na busca do diálogo com as Pedagogias descolonizadoras, dando visibilidade aos estudos, práticas e ideias que desvelassem os movimentos que perpassam as infâncias, apontando perspectivas de rupturas, de resistências, de outras possibilidades que caminhem na contramão das imposições coloniais hegemônicas. A perspectiva foi consolidar a experiência que foi se qualificando no decorrer das edições anteriores, a aproximação dos grupos de pesquisa, reunião dos/as profissionais da área, a continuidade e o estreitamento do diálogo com os movimentos sociais, inserindo as infâncias e as Pedagogias descolonizadoras como focos centrais das reflexões, aliando a experiência construída no momento crítico pelo qual o mundo e o país passaram na triste experiência de viver uma pandemia e um pandemônio no governo. Enfim, buscando reinventar novas formas de vida que nos afastem do que foi e tem sido considerado “normal”, e nos mantenha provocando estranhamento a tudo o que ameaçar a dignidade e a vida das crianças.





Assim, a composição destes Anais é resultado de parte dos trabalhos apresentados na terceira edição do Seminário, cuja proposta é a de consolidar o espaço de referência nas discussões e produções de conhecimentos que problematizem as articulações que perpassam a educação das crianças, construindo interlocuções com as lutas, as demandas dos/as professores/as de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos/as profissionais docentes e não docentes que estão diretamente com as infâncias; dos movimentos sociais que atuam em defesa dos direitos das crianças em vivenciarem suas infâncias e com temas correlatos, como os feminismos, movimentos negros, povos originários, proteção ao meio ambiente...

A perspectiva dos trabalhos aqui reunidos é dar continuidade aos debates fundamentados no pensamento pós-colonialista, demarcando nossa opção pela ruptura com a tradição epistemológica, submetida a princípios coloniais, ressignificando antropofagicamente os saberes e criando novos arcahouços teóricos que tenham, como ponto de partida e de chegada, a equidade social. E, ainda, desconstruir valores hegemônicos, marcados pela herança patriarcal, elitista, sexista, adultocêntrica e racista que submetem as crianças a um conjunto de sistemas que colonializam as diferenças étnico-raciais (dos povos originários e das/os ancestrais afro), sexuais, etárias, de classe social e de gênero, disciplinando-as por meio de diferentes práticas pedagógicas colonizadoras.

Os artigos que colocamos à disposição dos/as leitores/as evidenciam como as estruturas coloniais permanecem vivas no cotidiano das infâncias. Evidências que foram ressaltadas no momento crítico e avassalador que tomou conta da humanidade durante a pandemia, rompimento com práticas democráticas e mergulhadas em práticas fascistas, afastando ainda mais as crianças do seu universo cultural e restringindo suas formas de expressão.





A expectativa é, além das reflexões, contribuir com o/a leitor/a, disponibilizando aportes teóricos que fundamentem outras pesquisas e subsidiem os processos de construção de uma Pedagogia atenta às infâncias, produzindo reflexões e debates que nos instrumentalizem para o desafio da construção, do fortalecimento, das inspirações e da ampliação dos processos de criação de Pedagogias descolonizadoras/macunaímicas, que tenham como princípio a construção coletiva das relações sociais em toda a sua multiplicidade.

Normalidade, nunca mais!

Vanderlete Pereira da Silva¹

¹ Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.



ERA UMA VEZ... OS SIGNIFICADOS CULTURAIS IMPRESSOS NO BRINCAR DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Thamiris Batista de Farias²

Joseval dos Reis Miranda³

Kleber Neves Marques Júnior⁴

Resumo

O brincar possui significados que são entrelaçados às construções históricas e culturais de gênero e sexualidade, sendo, portanto, uma pedagogia cultural que (re)produz e ensina modos de ser e de agir para os meninos e para as meninas desde a Educação Infantil. Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *O brincar e as relações de gênero e sexualidade*⁵, de Ana Thamiris Batista de Farias. A abordagem metodológica tratou-se de um estudo qualitativo, por meio da pesquisa participante, utilizando como instrumentos para a geração de dados a observação participante e a oficina pedagógica com crianças da Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que os brinquedos e as brincadeiras desde a Educação Infantil se apresentam como pedagogias culturais, corroborando com a (re)produção de práticas machistas e sexistas. No entanto, algumas crianças apresentaram no brincar transgressões, evidenciando a possibilidade de novos modos de ser e agir no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Gênero e Sexualidade. Estudos Culturais da Educação.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). e-mail: atbfarias@gmail.com

³ Professor do PPGE/UFPB (Universidade Federal da Paraíba). e-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). e-mail: klebermarques@outlook.com.br

⁵ Submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa.





O sentido do brincar é impresso pela cultura à medida em que é nomeado e praticado a partir de um determinado contexto. No brincar, estão implicadas expectativas sociais para o comportamento das crianças, sendo admissível afirmar que o brincar está fortemente vinculado à construção das identidades gênero e sexualidade, a partir da cultura e das expectativas, que são criadas em torno delas. “É possível afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais.” (FELIPE, 2006, p. 253).

É essencial compreender que, nas relações sociais, também se apresentam maneiras de resistências, que extravasam os padrões ditos “normais”. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. As identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2019). Estas resistências aos padrões, muitas vezes estabelecidos, são quebradas pelas crianças durante a brincadeira, acontecendo de maneira “natural” entre pares, sem que fiquem reféns das “regras” que demarcam as relações de gênero e sexualidade no brincar, e até mesmo por meio do brinquedo.

Desse modo, as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades demarcadas e estabelecidas socialmente, porque não há um único modelo de masculinidade ou de feminilidade, mas múltiplas formas “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação” (MEYER, 2004, p.16).

Nesta direção, as relações das crianças na Educação Infantil se apresentam como meio de introdução na vida social, em que passam a conhecer e aprender os sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Daniela Finco (2003) constata que, nas relações entre as crianças, os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos predeterminados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais existentes nas relações dos/as adultos/as, mas que ainda não perpetuaram em toda a cultura da criança.



Ao pensar no brincar, na relação que estabelecem e na educação das crianças, é necessário romper com a separação binária de gênero e sexualidade, considerando que as crianças podem ser educadas segundo uma norma, apropriando-se de comportamentos e modos de ser. “Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.” (LOURO, 2014, p. 34).

As negociações no decorrer das brincadeiras fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem e reproduzem a cultura do contexto em que vivem, elaborando a sua autonomia de ação e construindo a sua cultura lúdica. Brougère (1998) e Sarmiento (1997) reconhecem a brincadeira como produção cultural da infância, que, por sua vez, é importante na constituição do ser humano.

Essa cultura lúdica está ligada também a fatores externos advindos do seu ambiente (formação familiar e diferentes instituições com as quais a criança convive) e condições materiais, levando-se em consideração as regras e proibições de pais/mães, professor/professora e da comunidade em geral. Isso influenciará as experiências lúdicas das crianças, todavia, esse é um processo indireto, em que a criança interpretará diferentemente tais elementos (BROUGÈRE, 1998; 2019).

O sentido do brincar é impresso pela cultura quando é nomeado e praticado a partir de um determinado contexto. No brincar estão implicadas expectativas sociais para o comportamento das crianças, sendo admissível afirmar que o brincar está fortemente vinculado à construção das identidades gênero e sexualidade, a partir da cultura e das expectativas, que são criadas em torno delas. “É possível afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais.” (FELIPE, 2006, p. 253).

Naire Sousa, Ana Souza e Norma Vieira (2018), ao analisarem de que forma as relações entre gêneros (meninas e meninos) são manifestadas durante uma atividade



denominada pela escola como Brincadeira Livre⁶, constataram diferenças culturalmente criadas, reproduzidas pelas crianças no momento de brincar, uma espécie de território com limites do que cada uma pode ou não pode fazer. Posto que meninos e meninas não podem participar de brincadeiras iguais (meninas brincam de bonecas, e meninos não podem participar), demonstrando o brincar como sendo produto de uma cultura, marcada por papéis e comportamentos predeterminados e dissociados. Desse modo, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que a própria a reproduz” (LOURO, 2014, p. 84).

Nesta perspectiva, analisamos as descrições acerca do brincar na infância e as influências culturais na construção de suas identidades, cujo espaço escolar se encontra diante de uma série de desafios para conduzir o processo educativo das crianças. Faz-se incorporar nas práticas cotidianas o despertar da capacidade crítica das crianças, uma vez que não é possível resguardá-las desses contextos, devendo-se “[...] questionar entretenimentos para crianças que sejam manipulativos e racistas, sexistas e dirigidos a uma determinada classe. É igualmente oposta a outras manifestações de cultura infantil que promovam violência e patologias sociais e psicológicas.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 19).

A partir de quatro oficinas pedagógicas, foi possível adentrar o contexto infantil conduzindo as discussões, permitindo a partilha de experiências e reflexões mediadas pela interação entre os sujeitos. Buscando ouvir as crianças, aceitar as suas narrativas, escutar suas falas, reconhecendo-as “como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo” (SARMENTO, 2006, p. 1), visto que a criança tem desejos, talentos, capacidades, sonhos e, acima de tudo, opinião a respeito dos acontecimentos cotidianos.

⁶ Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras (SOUSA; SOUZA; VIEIRA, 2018).





Carla Rinaldi (2020, p. 236) ressalta que as crianças necessitam ser vistas como seres ativos, capazes e fortes, excluindo as visões pré-determinadas, como delicadas, carentes e impossibilitadas, tornando-se a Pedagogia da escuta um instrumento para o/a adulto/a. Portanto, “escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro”.

Segundo Cecília Warschauer (2001), conversar além de desenvolver a capacidade de argumentação lógica proporciona o contato físico, aludindo às habilidades relacionais, emoções, o respeito ao outro no ouvir e falar, esperar sua vez, inserir-se nos diálogos e enfrentar as diferenças, colocando-se no ponto de vista do outro, dentre outras habilidades.

As oficinas pedagógicas foram realizadas nos diversos espaços da escola, buscando, de acordo com os momentos do planejamento das oficinas, usufruir da quadra, do espaço recreativo, dos espaços ao ar livre e da própria sala de aula. Destaca-se a participação de todas as crianças, visto que não houve nenhuma ausência nos dias em que foram executadas. Acreditamos que a alegria e a ansiedade por parte das crianças ao saberem das oficinas pedagógicas colaborou com a geração dos dados, visto que estavam sempre presentes.

Os sujeitos desta pesquisa foram crianças inseridas no contexto educacional, mais precisamente no último ano da Educação Infantil, na turma da Pré-Escola, com faixa etária de 5 aos 6⁷ anos de idade. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram: observação participante e a oficina pedagógica. Este recorte se refere aos dados/relatos da Oficina pedagógica denominada *Brincando de era uma vez!*, que foi organizada em dois momentos: leitura do livro *Menina não entra* e a realização de atividades. Ressaltamos que, conforme Figura 1, a seguir, proporcionamos um ambiente acolhedor para as crianças; como o dia estava nublado, utilizamos um guarda-chuva no cenário, além de um tapete de TNT colorido e demais materiais necessários para o desenvolvimento das atividades.

⁷ Esta faixa etária corresponde à idade das crianças no período da pesquisa, no ano de 2021.



Figura 1 - Cenário da Oficina Pedagógica



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Partindo das ilustrações da capa do livro até chegar à apresentação do título da obra, as crianças tentaram adivinhar de que se tratava a história: “Tia, é uma ciranda?”, “É livro de brincadeira?”, “É um jogo de futebol?”. O diálogo foi sendo construído por meio de perguntas abertas, que possibilitassem a livre resposta das crianças.

No segundo momento da oficina, disponibilizamos materiais para que as crianças desenhasssem suas brincadeiras favoritas; em seguida, solicitamos que todas as crianças participantes jogassem uma partida de futebol; depois da articulação das crianças na montagem dos times, apresentamos os TNTs nas cores azul, amarelo, vermelho, rosa e verde, para que escolhessem uma cor para representar seu time; em seguida, dirigiram-se para o campinho de futsal, onde realizaram as brincadeiras, finalizando a oficina com a avaliação das crianças.

Figura 2 - Produção dos coletes da oficina



Fonte: Arquivo próprio, 2021

Os dados apontaram que, no processo de construção de suas identidades, as crianças sofrem influências em diversos ambientes. No contexto da Educação Infantil, por meio das rotinas estabelecidas, há, muitas vezes, o controle e a separação dos corpos nas práticas de atividades físicas, influências midiáticas e artefatos culturais, que podem gerar equívocos relacionados às questões de gênero e sexualidade, pois atribuem significados que não reconhecem o processo de construção das masculinidades e das feminilidades como sendo cultural e não biológico.

No início da oficina pedagógica, a frase que mais se repetiu foi: “*as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]*”. Pronunciada, primeiramente por **Cinderela**⁸, que, com expressões faciais surpresa, parecia duvidar da possibilidade de as meninas jogarem futebol, talvez pelo fato de haver, no espaço escolar pesquisado, uma separação biológica/binária durante as aulas de Educação Física, em que todas as meninas fazem balé e todos os meninos jogam futebol.

⁸ Os nomes em destaque são as crianças participantes da pesquisa, sua escolha se deu com base no respeito ao protagonismo e por questões éticas.



As crianças, ainda que convivam com as representações sociais esperadas para os gêneros feminino e masculino, vão aos poucos observando outras possibilidades de romper com as normas estabelecidas pela escola em outros espaços, como evidencia a fala de **Flash**: *“Eu já dancei balé na igreja. Assim Tia”* (começou a dançar na ponta dos pés e com braços elevados acima da cabeça). *“Mas lá né balé não, é uma dança que parece”*. Os discursos apresentados não estão descolados da realidade, mas se constituem numa dinâmica que a envolvem (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Nesse momento, por suas expressões, **Flash** queria me dizer que, na escola, ele não dançava balé, mas que em outro ambiente já havia tido a mesma experiência ao realizar posições com o corpo que remetiam às expressões utilizadas no balé, ao mesmo tempo passa pela “negação”, ao afirmar que lá, em outro lugar, a dança não era balé, embora parecesse, era dado outro nome, uma vez que, neste espaço, a dança não seria permitida para meninos. Apesar disso, evidenciamos que “há mais mulheres jogando futebol do que homens praticando o balé, provavelmente, porque o futebol, em geral, é mais popular e acessível, já o balé é uma prática mais elitizada e menos divulgada, sendo assim menos praticada” (NUNES, *et. al.*, 2021).

A seguir, apresentamos um recorte do diálogo entre as crianças, quando, ao final da oficina, fazem a separação dos times para jogar a partida de futebol, quando diz **Lucas Neto**: - *Já sei meninos contra meninas*, em seguida **Luluka**: - *Eu fico no time das meninas*, **Elza**: - *Eu também*, **Barbie**: - *Vou ficar no time dela*, **Sônic** - *Os meninos ficam deste lado e as meninas daquele*, (dividindo o campo) **Flash**: - *Agora quem vai ser o goleiro?* **Valéria de Carrossel**: - *Vou ser a (goleira) das meninas* e **Pinóquio** conclui: - *Vou ser o juiz da partida*

Em meio ao tumulto de falas e negociações, as crianças foram se agrupando em meninos e meninas. Não interferimos nesse momento, para que pudéssemos observar a realidade da separação e os argumentos utilizados. Ficou evidente a separação dos corpos; na escola, características físicas e comportamentos esperados se reforçam diariamente nas rotinas e práticas da Educação Infantil (FINCO; OLIVEIRA, 2011). A





exemplo do que acontece na própria estrutura organizacional da escola, que favorece, inicialmente, a expressão da visão adultocêntrica, muitas vezes demonstrada pelas crianças, mas que, posteriormente, em meio à convivência com outras crianças, observa-se que não se limitam a tal visão. Como foi possível verificar no momento da brincadeira de futebol, quando começou a chover e as crianças foram se reinventando, misturaram os times, agrupando-se independente de gênero e sexualidade, vivenciando a experiência do brincar de maneira “livre” do olhar adulto, que comumente estabelece regras. Como já apontado por William Corsaro (2009), a criança tem capacidade em produzir sua cultura ao reinterpretar o mundo adulto.

Diante das atividades desenvolvidas na oficina, constatamos que é possível, a partir da literatura infantil e do brincar, problematizar, refletir e ressignificar novas possibilidades de construção das masculinidades e feminilidades. A fala de **Cinderela**: *“nunca tinha jogado aqui, já tô cansada”* - retrata a possibilidade de romper as regras estabelecidas e seguir se reinventando: *“agora vamos brincar de outra coisa: pega-pega”* - afirma Jogador. Como aponta Gilles Brougère (2010), as crianças aprendem a brincar e vão criando suas culturas lúdicas por meio das experiências, atribuindo novos significados.

Por fim, é premente a desconstrução de preconceitos e de práticas de exclusão presentes no brincar que alicerçam relações de poder hierárquicas e hegemônicas no campo de gênero e sexualidade. Oportunizamos que sejam discutidas, desde a Educação Infantil, as questões de gênero e sexualidade que permeiam as formações dos sujeitos nos espaços formais de educação, tendo em vista a importância destas temáticas para construções/relações sociais desprovidas de práticas excludentes e opressoras.



Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP. R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), p.222-245.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. V.24. n.2. p.103-116. São Paulo, jul./dez. 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. 14. ed. São Paulo: Pioneira, 2019.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**. Campinas, n.26, p. 201-223, 2006.
- FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil**, 2004.
- FINCO, Daniela. As relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. *In*: II Seminário de Teses e Dissertações em Andamento: **Políticas e Financiamento da Pós-Graduação**. Anais do II Seminário de teses e dissertações em andamento da Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, A. G; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados. 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.





LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, V. 57, Número: 1, Publicado em 2004.

NUNES, Tainá; SCHLICHTA, Clara; SANTOS, Luara Franco Valente dos; MAIA, Milena Camilla Pereira Pauline; FERREIRA, Vitória de Souza; MELO, K. Vinícius Teixeira de. “Coisa de menina” e “coisa de menino”? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 7, n. 3, p. 290-313, jul. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 11. ed. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2016.

SOUSA, Naire G.; SOUZA, Ana Paula V.; VIEIRA, Norma C. O brincar e as relações de gênero entre meninos e meninas na Educação Infantil desvelados pela linguagem fotográfica. **Nova Revista Amazônica**. V. VI. nº 03. set. 2018.

STEINBERG, Shirley. R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



REALIDADE E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO

Carolina Santos Barroso de Pinho⁹

Resumo

Neste texto pretende-se apresentar contribuições à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir da perspectiva do Pensamento Feminista Negro. Para tal, intenta-se resgatar o conceito de Pensamento Feminista Negro, que fundamenta a Pedagogia Feminista Negra que, por sua vez, se materializa no trabalho pedagógico nos diversos níveis de ensino, e é pautado no antirracismo revolucionário identificado nas ações transformadoras de mulheres negras organizadas no mundo. Collins (2019) e Cardoso (2012) são tomadas como referência para a formulação do conceito de Pensamento Feminista Negro. Para a discussão acerca da Pedagogia Feminista Negra, as principais referências são baseadas em Pinho (2022), Omolade (1993) e Henry (2005).

Palavras-Chave: Pedagogia Feminista Negra. Educação Antirracista. Pensamento Feminista Negro. Educação Infantil.

⁹ Pedagoga e Prof. de Educação Física. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestrado pela mesma instituição, tendo realizado Doutorado Sanduíche na Technische Universität Braunschweig, na Alemanha. Realiza pesquisas na área de educação, epistemologia e movimentos sociais, com ênfase em formação de professores. É professora na área de prática de ensino na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde coordena o Curso de Extensão em Pedagogia Feminista Negra, e no Instituto Federal da Bahia. É idealizadora e coordenadora pedagógica da Rede Ojá – Epistemologias Negras. Contato: csbpinho@gmail.com.





Introdução

A presença de pessoas negras no debate referente à educação tem sido negligenciada historicamente no Brasil. Apesar de já serem identificadas na literatura pesquisas de Educação Infantil que levem em consideração o quesito raça (CARDOSO; DIAS, 2017; CAVALLEIRO, 2004; DIAS, 2015; OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2012; SANTIAGO, 2019), ainda há poucos apontamentos que assumam pressupostos ligados ao pensamento feminista negro, como matriz teórico-filosófica capaz de oferecer respostas ao cotidiano escolar.

A presença de mulheres negras nos processos educacionais formais e não formais, transformando sua luta por sobrevivência em uma ação política sistematizada, tem sido apagada por processos de dominação ligados ao que bell hooks (2022) costuma denominar patriarcado supremacista branco capitalista imperialista. Apesar da tentativa de apagamento, a ação de mulheres negras vem se consolidando pela experiência ligada à conscientização crítica, produzindo um modo único de resistência às opressões, gerando respostas inovadoras aos problemas da realidade, dentre eles aqueles ligados à educação. Neste texto pretende-se resgatar o conceito de Pensamento Feminista Negro (COLLINS, 2019) que fundamenta a Pedagogia Feminista Negra (PINHO, 2022) que, por sua vez, se materializa no trabalho pedagógico nos diversos níveis de ensino, e é pautado no antirracismo revolucionário identificado nas ações transformadoras de mulheres negras organizadas no mundo. Essa materialização apresenta contribuições para uma sistematização da prática educativa na Educação Infantil para a transformação social.

As poucas fontes históricas referentes à educação da população negra e sua proibição de acessar a escola, em determinadas situações, até o século XIX foram argumentos utilizados para a não realização de estudos que considerassem a questão racial como uma dimensão determinante nos debates a respeito da educação. Hoje já se sabe que experiências educacionais articuladas por pessoas negras existiram e existem, mas passaram por um processo de apagamento baseado no mito da





democracia racial. A partir desse mito se consolida a ideia de que as raças que formam o povo brasileiro vivem em uma democracia, portanto, não seria necessário racializar nenhuma discussão. A ideia de que as relações raciais são harmônicas no Brasil se baseia em uma percepção elaborada e consolidada no período pós escravidão, de que pessoas não brancas e brancas são iguais, quando, na verdade, o lugar ocupado por pessoas brancas foi construído como aquele que teve direito à humanidade (FERNANDES, 2015). Assim a experiência de pessoas negras foi sendo invisibilizada, quando não apagada, enquanto a história contada sobre e por pessoas brancas foi considerada a única legítima.

Müller (1999), ao estudar a atuação de professoras negras na Primeira República, confirma esse ponto. Utilizando como fonte fotografias de álbuns escolares e outros documentos, a autora aponta que a República embranqueceu o magistério público, uma vez que as docentes negras desapareciam das fotografias. Ou seja, as mulheres negras já atuavam na docência no século XIX, apesar da tentativa de apagamento de sua contribuição.

Na história do Brasil, também há registros da presença negra como discentes em escolas, apesar das tentativas de interdição do poder público desde o Império. Segundo Barros (2018), havia legislações diversas que foram se modificando durante todo o período imperial, além de diferentes modelos educativos (escolas públicas, iniciativas particulares e instituições) voltados para diferentes segmentos da população, como órfãos/ãs, desvalidos/as, adultos/as, etc. Segundo Pinho (2022), a legislação que criou empecilhos à presença de pessoas negras na escola só existiu como resultado das pressões feitas por esse grupo em busca de escolarização. Tal fato demonstra que apesar de terem sido criadas políticas públicas para impedir a participação de pessoas negras na vida produtiva, essa população buscava os estudos como forma de inserção na sociedade. Ou seja, a luta pelo acesso à educação formal faz parte da história do povo negro no Brasil.



Da mesma forma que resgatamos a presença negra como estudante e docente, é necessário resgatar as experiências educativas geridas pela própria população negra no Brasil, especialmente aquelas ligadas ao Teatro Experimental do Negro, à Frente Negra Brasileira e à Frente Negra Pernambucana. É destacada também a atuação de mulheres como Maria Firmina dos Reis, professora e primeira romancista brasileira atuando na primeira metade do século XXI, e Virgínia Bicudo, socióloga e pioneira na introdução da Psicanálise no Brasil. Essas experiências, articuladas com trajetórias educacionais e de luta do povo negro em diáspora, dizem respeito ao legado intelectual de pessoas negras a respeito do tema (PINHO, 2022)

Ao resgatar e valorizar esse legado, caminhamos em direção à correção de injustiças históricas construídas em bases racistas, e humanizamos pessoas negras, tirando-as da invisibilidade, que é uma das formas de perpetuar estruturas de poder que sustentam o capitalismo. Segundo Pinho (2022), reconhecer a capacidade de gerar conhecimento e de oferecer respostas científicas às demandas sociais é fundamental para empoderar esses grupos e desestruturar as relações de desigualdade que são base do sistema capitalista. Para Collins (2019), a valorização de conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido enfraquece o poder de grupos dominantes. Considerando o conhecimento como forma de poder ideológico, político e econômico, valorizar o saber produzido por determinado grupo social é reconhecer seu poder. Nessa direção é que estão sendo sistematizadas as contribuições intelectuais de mulheres negras na história.

O conjunto de tradições intelectuais feministas negras específicas, embora heterogêneas, criadas a partir do lugar social que as mulheres negras ocupam como coletividade, vem sendo denominado Pensamento Feminista Negro. Esse conjunto de tradições nasce da tensão dialética entre a opressão sofrida pelas mulheres negras e seu ativismo. Neste sentido, podemos afirmar que o pensamento feminista negro nasce da prática feminista negra e vice-versa. (COLLINS, 2019).



Patricia Hill Collins apresenta, em 1990, o pensamento feminista negro como uma sistematização filosófica, na sua obra intitulada *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. No livro, a autora situa o pensamento feminista negro como um campo de ideias que se formula a partir da dialética entre a opressão e a resistência de mulheres negras a partir do ativismo. Hoje, mulheres negras de diversas origens já defendem esse ponto de vista (PINHO, 2018).

Como questões fundamentais que caracterizam o pensamento feminista negro, Collins (2019) aponta que ele reflete o legado de uma história de luta; assume uma natureza interconectada de raça, gênero e classe; e opõe-se a estereótipos ou “imagens de autoridade”. Ela chega a essa conclusão ao analisar a produção intelectual de mulheres negras durante a história nos Estados Unidos, e não busca homogeneizar esse grupo, pois não há como essencializar o que é ser mulher negra. Collins (2019) encontra particularidades na coletividade de “mulheres negras”, apesar de suas diferenças. Essas particularidades permitiram firmar bases analíticas cruciais para uma perspectiva contra-hegemônica dos significados de indivíduo, coletivo e comunidade.

Cláudia Pons Cardoso (2012), historiadora brasileira, também delimita características do pensamento feminista negro: a recuperação da história das mulheres negras; a reinterpretação desta história a partir de uma nova estrutura teórica, construída em oposição aos paradigmas tradicionais e resgatando a contribuição das mulheres negras em diversas áreas do conhecimento; e o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e às opressões vividas pela classe trabalhadora.

Diante desse panorama, é que se desenvolvem os estudos acerca da Pedagogia Feminista Negra. Parte-se do pressuposto de que o pensamento feminista negro é capaz de produzir novas dimensões conceituais em diversas áreas, dentre as quais ressalta-se a educação. E é a partir dessas dimensões que foram formuladas as bases do modelo filosófico educacional que é fruto das experiências teórico-metodológicas do pensamento feminista negro, denominado Pedagogia Feminista Negra.



Esse termo foi sistematizado anteriormente por Barbara Omolade (1993) e Annette Henry (2005), ao se referirem às formas como mulheres negras vêm conduzindo o trabalho pedagógico nos diversos níveis de ensino. Ambas as autoras destacam o caráter revolucionário encontrado na prática pedagógica de mulheres negras, que trazem para a Pedagogia elementos articulados por sua resistência às opressões. Para as mulheres negras, o conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero incentiva a elaboração e a transmissão de saberes subjugados da teoria social crítica das mulheres negras. (COLLINS, 2019, p. 42). Ou seja, estamos criando teorias há muito tempo, entretanto, por falta de condições objetivas, nossas teorias não puderam ser amplificadas. As formas de opressão racista e sexista vêm nos mantendo longe do lugar de intelectualidade. As barreiras criadas são quase intransponíveis, uma vez que os padrões de intelectualidade legitimados são eurocêntricos; isso significa que foram criados e validados de forma a manter o poder hegemônico branco e europeu.

No Brasil, a discussão vem sendo aprofundada desde 2020, culminando com a publicação do livro *Pedagogia Feminista Negra: Primeiras aproximações* (2022). O conteúdo do livro propõe apresentar o fruto do trabalho coletivo de mulheres negras que têm como orientação a luta contra as opressões, especialmente o sexismo e o racismo, e a favor da emancipação da classe trabalhadora, a partir da referência na educação como instrumento de construção das condições para a transformação social. Na obra, são apresentadas as bases que sustentam a Pedagogia Feminista Negra (PINHO, 2022):

- Dialética entre teoria e prática
- Auto-organização como fruto da autodefinição: revisão das relações de poder assumidas em sala de aula
- Uso de clássicos da teoria crítica da educação, a partir de interpretações articuladas com a Pedagogia Feminista Negra
- Reconexão com tradições intelectuais subjugadas



- 
- Paradigma interpretativo baseado na interseccionalidade
 - Teoria do ponto de vista/lugar de fala
 - Experiência vivida como critério de cientificidade
 - Assunção explícita de um projeto político de sociedade em prol da luta antirracista
 - Encorajamento do empoderamento como ato político coletivo
 - Compromisso com a justiça social.

Essas bases são formuladas a partir de conceitos comuns em análises de feministas negras, os quais devem ser articulados com o trabalho pedagógico, visando oferecer subsídios para a organização do trabalho pedagógico de essência revolucionária, combatendo práticas cissexistas, racistas e classistas, tendo como horizonte uma sociedade cujo princípio seja uma vida plena e não o lucro. Partindo das bases da Pedagogia Feminista Negra, podemos fortalecer a perspectiva de uma educação antirracista em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil.

Educação infantil antirracista: realidade a partir da Pedagogia Feminista Negra

Uma das questões que se coloca ao discutir educação e combate ao racismo antirracismo é a discussão da possibilidade de uma educação antirracista já na Educação Infantil, período da vida humana no qual já é possível falar em uma educação antirracista. A Educação Infantil é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394) como primeira etapa da Educação Básica, portanto, aquela em que são escolarizadas as crianças de 0 a 6 anos, e muito se questiona se é possível pensar em uma educação que considere o elemento racial já nessa etapa da educação.





Para Pinho e Amaral (2022), não apenas é possível, mas necessário um direcionamento de uma educação antirracista na Educação Infantil. As autoras defendem que crianças de 0 a 6 anos, apesar de não formularem conceitos, manifestam o que vai se transformar na capacidade de desenvolver o pensamento conceitual. Isso significa que, embora não tenha consciência do processo de formação do conceito, a criança é capaz de compreender o que está a sua volta; ou seja, hábitos e habilidades são aprendidos, ainda que de forma espontânea. Assim, é possível afirmar que crianças de 0 a 6 anos são capazes de aprender, mesmo inconscientemente, mecanismos de poder praticados e perpetuados na sociedade capitalista, e que são reproduzidos indistintamente em sala de aula. Para as autoras, as relações produzidas através do racismo já estão presentes desde a mais tenra idade, uma vez que é um dos pilares da organização social capitalista, perpassando todas as relações sociais, e já se estabelecendo nas práticas pedagógicas cotidianas da Educação Básica (SANTIAGO, 2019). Neste sentido, pode-se verificar que, na etapa da Educação Infantil, a criança negra já enfrenta o reconhecimento de si como o outro, o não representado, indigno de cuidado e afeto, desde muito cedo lhe sendo negado o direito a se enxergar como sujeito pleno. Por outro lado, a criança branca já vivencia privilégios ao ser educada como um ser humano capaz de desenvolver suas potencialidades, com base em referências positivas ao longo da história, contada a partir da perspectiva de quem sempre dominou e orientou as práticas sociais.

Em sua experiência docente, bell hooks (2021) afirma que para confrontar o racismo e, para além dele, o pensamento supremacista branco, é necessário que se aprenda a natureza da raça - como categoria social - desde a infância, afinal, as impressões iniciais acerca do tema marcam profundamente os comportamentos futuros referentes à raça para todos os seres humanos. Segundo a autora, há uma tendência de as pessoas brancas negarem a existência da hierarquia racial, apesar de serem beneficiadas por ela. Entretanto, é possível que essas mesmas pessoas se movam da negação dessas estruturas para um lugar de consciência racial, no qual





compreendem que a sua postura de negação faz parte da engrenagem da cultura supremacista branca. A compreensão da existência e da hierarquização das raças desde a infância pode ser um elemento primordial para descortinar os mecanismos dos privilégios raciais.

Para corroborar com a possibilidade de uma educação antirracista já na Educação Infantil, também é necessário verificar os documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP) nº 3/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as orientações referentes ao tema devem ser observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior. O parecer se fundamenta em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, para defender uma política curricular que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Para tal, se

propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004).

Portanto, ao incluir a Educação Infantil como etapa da educação em que devem ser abordados elementos da cultura e história afro-brasileira e africana, o parecer e a Resolução CNE/CP nº 1/2004¹⁰, que decorrem dele, partem do pressuposto de que é possível combater o racismo nessa etapa do ensino.

¹⁰ Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.





Sabendo que é possível e necessário organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil combatendo o racismo, é imprescindível buscar significados de como se elaboram projetos pautados em uma prática que se confronte não apenas com as opressões racistas, mas também com todas aquelas que têm a mesma origem delas. Para tal, é que a Pedagogia Feminista Negra apresenta elementos que mais dialogam com essa complexidade. Mulheres negras têm fornecido pistas de práticas pedagógicas que se articulem com um projeto de sociedade no qual o racismo e o sexismo não sejam aceitos como modelo de racionalidade. A fundamentação teórica da Feminista Negra, pautada na resistência interseccional das mulheres negras, aponta para a necessidade da crítica radical ao capitalismo patriarcal supremacista branco.

Para tanto, é vital combater o cissexismo (KAAS, 2011), o machismo e o racismo, pois eles fazem parte do mecanismo que garante o funcionamento da sociedade capitalista. bell hooks (2019), ao reivindicar o feminismo como política educacional, afirma:

A pedagogia feminista só pode ser libertadora se for verdadeiramente revolucionária, pois os mecanismos de apropriação dentro do patriarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo. (hooks, 2019, p. 116).

Pinho e Amaral (2022) partem da crítica aos modelos tradicionais de educação, para ratificar como única possibilidade para as mulheres negras um projeto de educação revolucionária, que se guie pela tarefa de transmitir a cada pessoa a cultura humana e os instrumentos para intervir na realidade, rumo a um projeto de sociedade que transforme radicalmente as relações sociais.

Essa compreensão se fundamenta na perspectiva de que um projeto antirracista só pode se consolidar se questionar as relações de poder que se estruturam a partir do racismo e de outras formas de opressão. Portanto, falar de educação antirracista, a partir da Pedagogia Feminista Negra, é necessariamente apontar para a transformação das estruturas sociais. Dei e Johal (2008), em sua obra que discute metodologias de investigação antirracistas, definem o antirracismo para além do respeito às diferenças:



O anti-racismo tem que ver com relações de poder. O discurso anti-racismo afasta-se de discussões sobre a tolerância da diversidade e aproxima-se da noção de diferença e poder. Vê a raça e o racismo como centrais em relação ao modo como reivindicamos, ocupamos e defendemos os espaços. A tarefa do anti-racismo é a de identificar, desafiar e mudar os valores, as estruturas e os comportamentos que perpetuam o racismo sistemático e outras formas de opressão social. (DEI; JOHAL, 2008, p. 13)

Os autores explicam que o discurso antirracista evidencia as iniquidades e os desequilíbrios de poder que se manifestam no preconceito, no ódio, na violência. Portanto, os mecanismos de retificação apontados pelo antirracismo são mudanças fundamentais na estrutura da sociedade, haja vista que o racismo é parte integrante e não anômala à ordem social (DEI; JOHAL, 2008). Assim, não há educação verdadeiramente antirracista sem questionamento da estrutura de poder. Isso se justifica pelo fato de que já se provou que uma educação que não questione as estruturas não pode ser essencialmente antirracista. Para bell hooks (2022), a integração racial nos Estados Unidos da América é um exemplo disso. Sem uma transformação nas bases dos valores da supremacia branca, as pessoas negras - embora integradas em várias arenas da vida dominante ao longo do tempo- eram e ainda são vistas como inferiores. Nessa direção, não faz sentido pensar em uma educação que se pautar pela tolerância à diversidade, deve-se questionar a estrutura que mantém a hierarquia entre os diversos.

Uma educação antirracista, pautada na Pedagogia Feminista Negra, é aquela que avança em direção ao rompimento com as práticas ultrapassadas, que se dedicam apenas à manutenção das desigualdades postas na sociedade capitalista, buscando desalienar os processos pedagógicos para garantir o desenvolvimento da criança em toda sua potencialidade, assegurando os instrumentos para a intervenção e transformação social e o desenvolvimento do pensamento crítico.

É necessário avançar no processo de rompimento com as práticas ultrapassadas que se dedicam apenas à manutenção das desigualdades





postas na sociedade capitalista, desalienar os processos pedagógicos visando garantir o desenvolvimento da criança em toda sua potencialidade, assegurando os instrumentos para a intervenção e transformação social e o desenvolvimento do pensamento crítico. (PINHO; AMARAL, 2022, p.126).

Alinhando essa perspectiva de educação antirracista é que Carolina Santos Pinho e Elisa Amaral (2022) apontam os seguintes elementos para serem considerados para a organização do trabalho pedagógico de cunho antirracista na Educação Infantil pautada na Pedagogia Feminista Negra:

Subverter as relações de poder em sala de aula

Subverter as relações de poder em sala de aula significa assumir que existem relações de poder que se impõem também em sala de aula, para que essas relações possam ser transformadas. É preciso reconhecer que o papel de professora é uma posição de poder sobre outras pessoas, para que se possa transformar a forma como o poder é utilizado nas relações de ensino-aprendizagem. Reconhecer que o poder permite que docentes possam reconhecê-lo e consigam se livrar da autoridade como instrumento pedagógico que reproduza subalternidade e submissão. Assim, podemos incentivar um ambiente seguro e não opressor. Para que as crianças se sintam seguras em questionar as relações de poder a que estão submetidas fora da sala de aula, elas precisam ser incentivadas a fazer o mesmo no cotidiano escolar. Crianças negras historicamente têm referências de subalternidade, portanto, subverter as relações de poder em sala de aula é fundamental para o aprendizado de outras formas de construção social.

Assumir que existem relações de poder é o primeiro passo para redirecionar as conexões entre os sujeitos envolvidos naquela comunidade de aprendizagem. Assim, torna-se possível estruturar uma educação que tenha como base o fortalecimento da auto-organização e da autonomia das crianças, princípios da Pedagogia Feminista Negra.



Incentivar a auto-organização e a responsabilidade coletiva

bell hooks (2019) afirma que qualquer pedagogia radical precisa insistir no reconhecimento da presença de todos, não apenas no discurso, mas a partir de práticas pedagógicas. Por isso, a busca pelo fortalecimento do senso de comunidade, com a divisão de responsabilidade coletiva deve ser incentivada no cotidiano. O conteúdo escolar só adquire sentido quando todas as pessoas se envolvem no esforço coletivo, que é a execução da aula a partir dos objetivos traçados na organização do trabalho pedagógico.

No cotidiano da Educação Infantil, nos momentos de brincadeiras, fantasias, jogos e outras atividades as crianças devem compreender a necessidade de se auto-organizarem para que as atividades aconteçam de modo confortável para todas. O nível de responsabilidade é proporcional às possibilidades daquele grupo, mas as diferentes responsabilidades devem ser experimentadas. Deixá-las escolher opções de atividade, os materiais a utilizar, a organização dos espaços, bem como as formas de operacionalizar tais recursos sem comprometer os objetivos das propostas pode ser importante para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e um incentivo à tomada de decisões. (PINHO; AMARAL, 2022)

Não admitir comportamentos preconceituosos e discriminatórios de nenhum membro da comunidade escolar, mesmo em tom de brincadeira.

É difícil imaginar que comportamentos infantis possam ter reflexo em toda uma estrutura social. Mas, por fazer parte de um projeto de poder (ALMEIDA, 2019), a hierarquização das diferenças está em todas as relações, inclusive nas escolares. A hierarquização das diferenças é uma marca da sociedade capitalista. Distinções biológicas foram utilizadas, até cientificamente, para justificar privilégios e desvantagens sociais. Essas relações são reproduzidas desde muito cedo, mesmo entre as crianças, ou entre professores/as e crianças (SANTIAGO, 2019), muitas vezes em forma de piada, o que não torna o mecanismo diferente. Como uma característica social, esses comportamentos vão sendo naturalizados, mas deixam marcas em quem





é vitimado e em quem comete, que compreende que aquele ato é menor e sem importância.

Deve-se ter em mente que, sendo um ser social, a criança já deve receber um direcionamento acerca de comportamentos indesejáveis não por uma régua moral, que estabelece uma dicotomia entre o que é certo e errado. Mas, a partir da compreensão do senso de coletividade que é construído na comunidade escolar, em que posturas que desvalorizem, diminuam ou magoem outras pessoas da comunidade escolar não podem ser admitidas, pois desequilibram todo o grupo.

Considerar a diversidade da comunidade escolar em todas as suas dimensões: gênero, classe, raça, território, sexualidade

Para uma educação antirracista, considerar a diversidade entre os membros da comunidade escolar diz respeito a pensar uma educação a partir da complexidade humana, e não apenas a partir do formato eurocêntrico delimitado como padrão de normalidade. Para tanto, é possível sistematizar a organização do trabalho pedagógico a partir do conceito de interseccionalidade.

A interseccionalidade, pela importância na articulação do pensamento feminista negro, pode ser considerada uma das bases da Pedagogia Feminista Negra. Planejar as ações pedagógicas a partir desta perspectiva significa trazer para a sala de aula a diversidade de experiências que se entrecruzam na produção da injustiça e das vantagens sociais.

Incentivar o anseio pelo conhecimento

A educação escolar tem como objeto o conhecimento sistematizado. Nos diferentes níveis de ensino, esse conhecimento deve ser apresentado em graus de aproximação cada vez mais complexos. Feministas negras têm destacado a importância de se garantir o conhecimento mais elaborado na escola como forma de empoderamento das classes populares (hooks, 2021).





Pinho e Amaral (2022) defendem que quem ocupa um lugar de subalternidade (pessoas negras, pobres, LGBTQI+) não pode abdicar do princípio fundamental para transformar algo: só podemos mudar o que dominamos. Portanto, a única forma de planejar a transformação da realidade atual é acessar o conhecimento que nos permita dominá-la. Assim, para os grupos subalternizados, a escola deve cumprir sua principal função, que é transmitir o conhecimento sistematizado.

Encorajar a transformação

Para Pinho e Amaral (2022), uma educação antirracista deve sempre incentivar o uso do conhecimento para superação dos limites, ou para o que bell hooks (2019) chama de “espírito de risco”. Para as autoras, “educar seres humanos comprometidos com a transformação da sociedade exige o estímulo recorrente à transgressão e ao questionamento.” (PINHO; AMARAL, 2022, p. 135).

Considerações finais

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, a partir da perspectiva da Pedagogia Feminista Negra, visa construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, e por isso é ideal apresentar às crianças possibilidades de relações comprometidas com o rompimento de relações de dominação. Os elementos que apresentamos acima se relacionam com o que mulheres negras têm construído a partir de sua ação política no mundo, e que têm proporcionado não apenas formas de sobrevivência no sistema de dominação patriarcal capitalista, mas também são indícios para a construção de novas formas de sociabilidade, a partir da coletividade. Ou seja, a Pedagogia Feminista Negra se torna uma alternativa possível para todas as pessoas comprometidas com a luta antirracista, por ser fruto da resistência de comunidades negras que têm sido impulsionadas pela chama da mudança que alimenta a ação de mulheres negras rumo a um mundo sem opressões.



Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Jandaíra, 2019.
- BARROS, Surya A. P. **História da educação da população negra**: entre silenciamento e resistência. *Pensar a Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kFOP05>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.
- CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. *In*: MULLER, Tânia M.P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 293-309.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019. 480 p.
- DEI, George Sefa J.; JOHAL, Gurpreet Sigh. **Metodologias de investigação anti-racistas**: questões críticas. Portugal: Pedago, 2008.
- DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.



FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

HENRY, Annette. Black feminist pedagogy: critiques and contributions. **Counterpoints**, v. 237, p. 89-105, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3i7g0PP>. Acesso em: 10 maio 2021.

hooks, bell. **Escrever além da raça**: teoria e prática. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KAAS, Hailey. O que cissexismo? **Transfeminismos**, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3iwylWG>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais no Brasil**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p.21-67

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OMOLADE, Barbara. A black feminist pedagogy. **Women's Studies Quarterly**, New York, v. 21, n. 3/4, p. 31-38, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3CMxBV6>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina Santos Barroso de; LIMA, Tayná Victória Mesquita. (Org.). **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2022. p. 17-43.

PINHO, Carolina Santos Barroso de; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina Santos Barroso de; LIMA, Tayná Victória Mesquita. (Org.). **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2022. p. 119-140.





PINHO, Carolina Santos Barroso de; LIMA, Tayná Victória Mesquita (Org.).
Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2022.
288p.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol. Crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** 2012. 134 fls. 2012. Dissertação (Mestrado).
Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.



A ABORDAGEM DA DENGUE NA ESCOLA EM PROL DO DIREITO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E NO COMBATE AO RACISMO

Cecilia Rosa Lacerda¹¹

Rosilene Batista Sales¹²

Resumo

O presente texto intenta refletir acerca das contribuições da abordagem da dengue na escola, na promoção do direito à saúde da população negra com o combate ao racismo. Do ponto de vista teórico-metodológico optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Partimos da premissa de que o sobrepulamento do racismo ainda se apresenta como um dos desafios que a escola enfrenta na sociedade contemporânea, e a abordagem da dengue nesse espaço é uma estratégia educativa que propicia, por meio do fazer pedagógico, a consolidação de novos aprendizados, que perpassam o contexto escolar, mas considera a formação do aluno indissociada de sua realidade social. Conclui-se que a configuração de uma prática pedagógica interdisciplinar contribui substancialmente para a promoção do direito à saúde da população negra e converge para o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras-chave: Dengue. Escola. Saúde. Racismo.

¹¹ Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutorado em Formação de Formadores – PUC/SP. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: cecilia.lacerda@uece.br.

¹² Mestranda no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), Universidade Estadual do Ceará(UECE),Ceará, Brasil. E-mail: rosilene.sales@aluno.uece.br.





Introdução

Refletir acerca das temáticas da educação no mundo hodierno e globalizado reclama algumas transformações no âmbito das ideias, ações e atitudes, uma vez que progressivamente os/as educadores/as percebem a carência de conhecimento referente aos seus alunos, estabelecem diálogos que diminuam as distâncias entre eles, podendo construir relações mais sólidas, de forma a alcançar os/as educandos/as de tal modo que colaborem na construção do conhecimento na sala de aula, mas também fora dela (OLIVEIRA, 2021).

O presente texto intenta refletir acerca das contribuições da abordagem da dengue na escola, na promoção do direito à saúde da população negra com o combate ao racismo. Partimos da premissa de que o sobrepulamento do racismo ainda se apresenta como um dos desafios que a escola enfrenta na sociedade contemporânea. Tendo em vista que o preconceito opera minando a autoestima, ultraja e enfraquece o/a aluno/a e, por conseguinte, a própria sociedade, ao ignorar a variedade e a complexidade de identidades que convivem no espaço escolar. (CARNEIRO; GUIMARÃES, 2022).

É perceptível que o preconceito racial vem se avultando não somente no ambiente escolar, mas no mundo, em sua totalidade. Nota-se também uma evidente regressão no que diz respeito às conquistas dos afrodescendentes na sociedade, revelando que esse segmento social passa uma avultada quantidade de violações referente aos seus direitos sociais, políticos, culturais e econômicos. (CARNEIRO; GUIMARÃES, 2022).

Dessa feita, a relevância deste estudo repousa no desvelamento das contribuições do trabalho pedagógico com a abordagem da Dengue, que se sustenta na correlação entre o saber científico aprendido na escola com o atendimento das necessidades oriundas da realidade dos/as estudantes, especialmente os/as educandos/as negros/as. Em razão disso, a escola deve abordar conteúdos e



conhecimentos, com o fito de promover o enfrentamento ao racismo e a garantia do gozo do direito à saúde da população negra. Concebemos a dengue como um tema transversal que, abordado na escola, potencializa a difusão de conhecimentos necessários à realidade desses/as estudantes e suas famílias, vislumbrando a adoção de hábitos preventivos ao combate da proliferação do mosquito da dengue.

Recuperamos o propósito investigativo que norteia o presente escrito, já citado anteriormente, no entanto, não podemos perder de vista que somos herdeiros/as de um legado histórico de um regime escravista que perdurou no Brasil por mais de três séculos, período em que as pessoas transportadas do continente africano e seus/suas descendentes nascidos/as no país padeceram de distintos tipos de opressão, dentre os quais, a destituição de suas identidades, a negação de seus direitos diante da sociedade, e, ainda, foram impedidos/as de acessarem os espaços educacionais (COSTA; ALMEIDA; 2022).

Por conta desses fatos, é oportuno mencionarmos os reflexos negativos resultantes do regime escravocrata para a população afrodescendentes; deixamos claro que não é o objetivo principal do presente escrito apresentar um detalhamento pormenorizado acerca do regime escravista, no entanto, é salutar recuperarmos, mesmo que brevemente, alguns elementos desse regime e as mazelas históricas e sociais que dele decorreram para a população negra, com o propósito de favorecer o diálogo aqui proposto.

Na esteira dos aspectos históricos do país, Oliveira (2021) pontua o racismo como sendo uma ação repugnante, mesquinha e brutal, entretanto, compõe parte da história do Brasil, a partir da chegada dos/as escravizados/as africanos/as, transpassando os processos de abolição, e na fase mais recentes da história brasileira moderna e contemporânea. Sob essa ótica, guiadas pelas elucidações do autor, entendemos que a hierarquização racial da população negra não foi extinta com o fim da escravidão, mas se incrustou ao longo da história.



O decreto do fim da escravidão foi legitimado através de um documento, em 1888. No entanto, a Lei Áurea e as outras legislações abolicionistas que a antecederam, a Lei do Ventre livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), não consumaram seu propósito principal: promover liberdade e vida com dignidade aos/às ex-cativos/as (SILVA; RIBEIRO; LIMA; 2021).

No que concerne a esses fatos, aparentemente a Lei Áurea apontava para a promulgação da liberdade de homens e mulheres negros/as escravizados/as, e que seria um momento histórico que colocaria um ponto final no jugo colonial da população afrodescendente. Porém, a inferiorização da população negra e o racismo que se perpetuou ao longo do período pós –abolição caminharam na contramão dessa perspectiva emancipatória.

A Lei Áurea somente estabeleceu oficialmente a extinção da escravidão, contudo, não tratou de demandas fundamentais, tais como: De que modo esses indivíduos passariam a subsistir? De que maneira seria o seu acesso à educação, saúde? Em que lugar esses sujeitos passariam a residir? Nessa transição de sistema de produção, como seriam efetuadas as relações de trabalho? (SILVA; RIBEIRO; LIMA; 2021).

Mediante tal situação, a população negra, homens e mulheres oriundos/as do regime escravista, foram ficando à margem social no que se refere aos aspectos político, social e econômico. Por outro lado, a eles/elas ficavam reservados meramente os trabalhos precários e a pobreza, destarte, as assimetrias raciais no Brasil foram se formando (SILVA; RIBEIRO; LIMA, 2021).

Metodologia

Do ponto de vista teórico-metodológico, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Orientamo-nos em um aporte teórico multidisciplinar. A escolha por essa perspectiva metodológica se justifica por





compreendemos que é indispensável estabelecer um diálogo profícuo com outras áreas do conhecimento. Com efeito, nesse percurso realizamos esta discussão, recorremos a alguns elementos das distintas áreas que se correlacionam. (FERRAZ; TOMAZI; SESSA, 2019).

Referendamo-nos teoricamente em autores da pluma de: Almeida (2019); Barbosa; Aiquoc; Souza (2021); Batista (2020); Brasil (2004); Brasil (2017); Oliveira (2020); O presente trabalho está dividido em cinco tópicos: Introdução, Metodologia, Racismo: a corrosão dos princípios democráticos de direitos, Dengue: o perigo mora ao lado e as Considerações finais.

Racismo: a corrosão dos princípios democráticos de direitos

Conforme os dados do mais recente Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população do Brasil é formada em sua maior parte por pessoas pretas e pardas, isto é, a população brasileira é predominantemente negra, em razão do percurso histórico de formação do Estado-nação brasileiro ter contado com avantajada contribuição dos povos africanos. Embora a historiografia relatada constantemente tenha como ponto de partida uma perspectiva colonizadora que não leva em consideração tais contribuições. (JUSTINO; CAGNIN; NOGUEIRA, 2022).

À essa altura do presente escrito, para que possamos dar prosseguimento nas reflexões aqui suscitadas referentes às contribuições da abordagem da dengue na escola, em prol do direito a saúde da população negra e no combate ao racismo estrutural, é necessário lançarmos luz na compreensão do racismo estrutural, a fim de compreendermos a subalternização e exclusão histórica da população negra e suas reverberações para os/as afrodescendentes.





Enfatiza-se que, no seio da dinâmica das relações de dominação-exploração estabelecidas no regime escravista entre senhores de escravos/as e os/as escravizados/as, predominava a soberania do colonizador sobre o colonizado, e a extinção da escravidão não garantiu aos negros e às negras o gozo pleno da cidadania. A escravidão foi abolida oficialmente, mas aos/as libertos/as não foram oferecidas as condições vitais para a sua inserção social, implicando a marginalização dos/as ex-escravos/as e atenuando as assimetrias sociais (SALES; LACERDA, 2022).

Nesse percurso, destacamos que a abolição da escravidão em si mesma não foi suficiente para proporcionar a integração social da população negra. Considerando o período pós-abolicionista, destacamos ainda uma outra dimensão que julgamos importante mensurá-la, que diz respeito à conformação da ideia de predominância de democracia racial no país. Para tanto, apoiamo-nos nas elucidações de Marinho e Cruz:

No Brasil pós-abolição foram criadas narrativas e ideologias que produziram um entendimento conciliador da memória da escravidão com a identidade nacional brasileira. Conciliação que se deu pela exaltação do papel “fundador” dos colonos escravistas; pela tentativa de acomodação da tensão entre casa-grande e senzala nas relações cotidianas; pela romantização do processo de miscigenação das ditas “três raças”, sob a afirmação de uma pretensa democracia racial (2019, p. 9).

Em conformidade com a assertiva das autoras, verificamos que a criação de narrativas e ideologias perseguia o propósito de conciliar as recordações da escravidão com a identidade nacional do Brasil. Em consonância com as autoras, notamos que essa conciliação ocorreu por meio do enaltecimento do papel “fundador” dos/as colonizadores/as, na investida de agasalhamento das tensões entre os senhores colonos escravistas, representados pelas autoras pela casa-grande e entre os/as ex-escravos/as representados/as pela senzala.



Em razão disso, difundiu-se o discurso da predominância de uma suposta harmonia racial na sociedade brasileira que, entre outras consequências, “encobre” a existência do racismo no país, impedindo o seu enfrentamento. Enveredando por esse caminho, em diálogo com Sales e Lacerda (2022), entendemos que o racismo estrutural está enraizado na estrutura social da sociedade, por esta razão, transpassa os distintos planos da sociedade. Aprofundando o entendimento acerca do racismo estrutural, recorreremos às elucidações de Almeida:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (2019, p. 33).

Pautando-se nas considerações do autor, sintetizamos que o racismo é resultante da própria estrutura da sociedade, em que não é uma disfunção institucional ou uma patologia social, mas é um modo tido “normal”, como se estabelecem as relações sociais nos vários âmbitos: político, econômico, jurídico e até familiar. À vista disso, como pontua o supracitado autor, o racismo é norma e não restrição.

A despeito disso, ressaltamos que são inegáveis as conquistas e os avanços das políticas no Brasil com o fito de estabelecer padrões de equidade étnico-racial. Destacamos como exemplo a existência do Sistema Único de Saúde (SUS), contudo, as diversas formas de racismo operacionalizam como obstáculos para a inserção do/a negro/a na sociedade brasileira, revelando o caráter frágil do protótipo brasileiro de democracia racial. São resultantes desse aspecto fragilizado as mazelas em saúde que acometem a população afrodescendente, e a pigmentação da pele converte-se, portanto, em um indicativo do processo saúde-doença-cuidado (BARBOSA; AIQUOC; SOUZA, 2021).



Neste sentido, no âmbito do fomento de políticas públicas, sublinhamos a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), na qual o Ministério da Saúde firma um compromisso no enfrentamento às discrepâncias no SUS, tendo em conta que as injustiças em saúde são resultantes de arbitrários processos socioeconômicos e culturais, destacamos o racismo em vigor, que reverberam com a morbimortalidade das populações negras brasileiras. (BRASIL, 2017).

Diante das elucidações enunciadas anteriormente, sublinhamos a relevância das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, em prol da contraposição ao racismo estrutural e como via alternativa a favor da garantia do direito da saúde da população negra, em particular da abordagem da Dengue na escola. Para além do desenvolvimento do aspecto cognitivo, essa proposta direciona o seu foco para a formação do indivíduo em sua totalidade, por conseguinte, os conhecimentos socializados na escola repercutiram na melhoria da qualidade de vida dos educandos e seus familiares.

Mediante ao contexto de segregação racial e negação de direitos vivenciados historicamente pela população negra, a realização na escola de ações pedagógicas de promoção do direito à saúde da população negra e de combate ao racismo na escola torna-se imperiosa, à medida em que o conhecimento socializado na escola ultrapassa o mero repasse de informações, mas contribui para a abordagem e discussão de temáticas emergentes que afetam diretamente os/as educandos/as em seus cotidianos, com destaque para a dengue.

Isso posto, é pertinente ponderarmos que na esfera micro da escola, a imperiosa necessidade do enfrentamento pedagógico do racismo estrutural por meio da realização e intensificação de atividades pedagógicas voltadas para o asseguramento do direito à saúde da população negra e no combate do racismo estrutural. A abordagem supracitada deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP), no bojo dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano de forma interdisciplinar. No tocante ao Projeto Político Pedagógico, ancoramo-nos nas ponderações de Veiga (2002):



O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2002, p.1)

Em consonância com as considerações da autora, compreendemos que o PPP não pode ser tomado apenas como um documento para fins burocráticos, mas representa, no contexto escolar, um documento norteador das ações educativas desenvolvidas na escola, que projeta para os rumos e para a direção a ser seguida com vista à determinada finalidade. Nesse ínterim, a elaboração do PPP não se restringe ao simples cumprimento de uma demanda burocrática, corresponde à explicitação das ações educativas indispensáveis para atender aos seus fins e à sua intencionalidade.

Ao evocarmos o PPP e suas dimensões, respaldadas na autora supracitada, recuperamos a discussão da possibilidade de concretização da intencionalidade da escola, que consiste na formação do/a cidadão/ã crítico/a, participativo/a e responsável. Partindo dessa premissa, do ponto de vista da abordagem da dengue, consideramos que não é uma proposta à revelia, mas está alinhada ao projeto de escola que se concebe em direção à consumação da intencionalidade da escola, na ampliação dos conhecimentos dos/as educandos/as, levando-os/as a intervirem na realidade, a fim de transformá-la.

Referindo-se ao mesmo assunto, a referida abordagem se apresenta como uma proposta pedagógica interdisciplinar, que possibilita a efetivação de uma abordagem que se ancora em uma dupla perspectiva: advoga em defesa do direito da saúde da população negra e do enfrentamento ao racismo estrutural e seus efeitos negativos. Posto isso, no crisol das contribuições da abordagem da dengue, destacamos também o estreitamento dos vínculos entre a escola e a família, proporcionando aos/as



educandos/as e às suas famílias a oportunidade de fomentarem no seu cotidiano a inclusão de hábitos preventivos, e, no caso da dengue, voltados para o combate da proliferação do vetor transmissor da doença, incidindo na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, sobretudo, os/as negros/as.

Dengue: o perigo mora ao lado

No Brasil, entre as questões de saúde pública, a dengue é uma das que mais recebe atenção. No entanto, a doença ainda é um desafio para a saúde global. Considerando que a referida doença é uma virose peculiar das cidades, sobretudo no que se refere àquelas marcadas pela tríade caracterização: urbanização sem organização, má administração do lixo e da distribuição de água (VALLE; AGUIAR; PIMENTA; 2015), intensificadas pela ausência de saneamento básico ou a sua insuficiência.

A dengue é propagada essencialmente pelo *Aedes aegypti*, mosquito que segue na mesma direção dos hábitos e habitat dos humanos. Sob o prisma biomédico, para que ocorra a manifestação da dengue são basilares três elementos: o vírus, a pessoa e o mosquito. Mesmo em um cenário com uma avultada e aguda transmissão, apenas uma pequena parcela de *aegypti* está contaminada. É válido destacar que deste quinhão uma quantidade ainda menor tem a capacidade de transmitir o vírus para outro indivíduo. (VALLE; AGUIAR; PIMENTA; 2015).

Podemos aferir que o clima tropical predominante no Brasil oportuniza as condições favoráveis para a propagação do mosquito, e resultando no espraiamento do vírus. Dentre os fatores favoráveis para a proliferação do mosquito transmissor da dengue estão a associação do calor com as chuvas, que permitem que a dengue se manifeste de maneira cíclica e sazonal, ocorrendo muitos casos no verão. (VALLE; AGUIAR; PIMENTA; 2015).





Nesse ínterim, apesar de o *Aedes aegypti* ser capaz de resistir no seco, quando as chuvas de verão sobrevêm, a partir do contato com a água a eclosão da larva do mosquito, sendo necessários apenas de sete a dez dias para a formação de um mosquito adulto (VALLE; AGUIAR; PIMENTA; 2015).

Mediante as especificidades da dengue anteriormente expostas, fica evidente que a população moradora das periferias urbanas, que subsistem com a ausência ou ineficiência dos sistemas de abastecimento de água e de esgoto e em condições de insalubres, são os indivíduos mais suscetíveis à contaminação pelo mosquito da dengue.

Em conformidade com as discussões aqui tecidas, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponibilizados no informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” (BRASIL, 2019), o supracitado informativo constata a disparidade existente entre brancos/as e negros/as no que tange às condições de vida, as discrepâncias sociais, considerando cor ou raça, apresentam-se também nas condições de moradia, concomitantemente à distribuição espacial das residências e ao acesso a serviços, como nas especificidades individuais dos domicílios (BRASIL, 2019).

Na esteira das assimetrias sociais levando em consideração raça e cor, segundo os indicadores concernentes ao acesso à cobertura de serviços de saneamento básico do IBGE (2019), em 2018 atestou-se que, em maior proporção, as residências sem coleta de lixo eram resididas pela população preta ou parda, correspondendo a 12,5% dos domicílios; em relação à população branca, essa taxa diminui, equivalendo a 6,0%.

Caminhando nessa direção, os domicílios sem abastecimento de água por rede geral são habitados em sua maior proporção pela população preta ou parda, equivalendo a 17,9%, em detrimento de 11,5% da população branca. Acrescenta-se a esse panorama, que, conforme o referido informativo das residências sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial 42,8% são habitadas pela população preta ou parda, em contraposição a 26,5% da população branca.





Mediante os dados mencionados, verificamos que no mote das assimetrias sociais e raciais incrustadas historicamente na sociedade brasileira, inferimos que a população negra se encontra em circunstâncias mais vulneráveis e mais exposta a vetores de doença (BRASIL, 2019), dentre elas, a dengue. A presente assertiva explicita nuances do racismo estrutural que incidem na corrosão dos princípios do estado democrático de direitos do país (BATISTA, 2020), direitos fundamentais à dignidade humana, sobretudo a saúde.

Paralelo a isso, frente ao quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira, reiteramos que a abordagem da dengue desempenha um papel preponderante em defesa da saúde da população negra e no enfrentamento ao racismo. Nessa perspectiva, a abordagem da dengue na escola se insere no crisol das práticas educativas que priorizam um determinado conteúdo, mas mediante a realidade social contempla outras aprendizagens, possibilitando aos/às alunos/as que adquiram instrumentos para modificar o meio em que estão inseridos, e vislumbrando a promoção da emancipação humana, sobretudo no sobrepujamento do racismo e das mazelas dele decorrentes.

Nesse sentido, é uma prática educativa que se fundamenta na Educação das Relações Étnico-raciais, tendo em vista que está em conformidade com um de seus princípios, a saber: “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17). Enveredando por esse caminho, reiteramos que a busca pelo desprendimento das correntes invisíveis do racismo, que permanecem latentes na sociedade brasileira, passa pelo ambiente escolar, considerando que o enfrentamento ao racismo deve ser uma luta a ser empreendida pela escola, pelo Estado e por toda a sociedade civil.

Cientes dessa realidade, no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas nas instituições de ensino não podem ser planejadas apartadas do contexto social dos/as educandos/as, sob pena de a instituição se tornar mera reprodutora das assimetrias raciais, e culminar no negligenciamento de questões basilares que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.



Em tempos de incidência da proliferação de casos de contaminação pelo mosquito da dengue e o adoecimento da população pela doença, tornando-se um problema de saúde pública, inferimos que a realização da abordagem no espaço escolar é uma proposição pedagógica de caráter coletivo de grande expoente, no que tange à socialização de conhecimentos, com a finalidade para além da averiguação da aprendizagem pretendida na aplicação de avaliações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, mas constitui-se uma via que conduz à promoção de uma educação de qualidade.

Nessa direção, no mote das práticas pedagógicas com vistas ao enfrentamento ao racismo, a abordagem da dengue oportuniza que os/as educandos/as se apropriem de insumos, caminhando para uma proposta educativa que contemple o desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade.

Assim, pontuamos que a exploração pedagógica da dengue no cotidiano escolar é uma prática ímpar; a escola deve levar em consideração as subjetividades que coabitam o ambiente escolar e planejam suas ações na tentativa de atender às demandas requeridas pela coletividade, e o planejamento será materializado em suas ações educativas.

Considerações finais

Em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pelas assimetrias raciais, a realização de práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e em defesa do direito à saúde da população negra é uma necessidade eminente. Caminhando nessa direção, a abordagem da dengue na escola é uma proposta de grande valia na peleja contra o racismo e em defesa do direito à saúde da população negra.

Munidos dessas reflexões, enxergamos que a inserção da referida proposta pedagógica no cotidiano escolar agrega conhecimentos que ultrapassam as fronteiras dos muros da escola. E, ainda, extrapola a ideia de que o/a professor/a atua repassando informações, e os/as alunos/as somente receptam o conhecimento.





A partir da ação mediadora do/a educador/a no processo de ensino e aprendizagem, a abordagem da dengue não se restringe a um conteúdo ministrado no espaço da sala de aula focado apenas no alunado, pelo contrário, interfere diretamente na vida da comunidade em que a escola está inserida. Por sua vez, fortalece os vínculos entre família e escola, criando uma ponte que avulta as possibilidades de aproximação entre a escola e o seu entorno, e propicia a construção de condições favoráveis à aprendizagem e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento pelos/as educandos/as e suas famílias.

Por fim, salientamos que sem a pretensão de esgotar o assunto, as reflexões aqui suscitadas apontam para a abordagem da dengue na escola como uma estratégia educativa, que propicia por meio do fazer pedagógico a consolidação de novos aprendizados, que perpassam o contexto escolar, mas considera a formação do/a aluno/a indissociada de sua realidade social. Nesse sentido, configura-se em uma prática pedagógica interdisciplinar, que contribui substancialmente para a promoção do direito à saúde da população negra, e converge para o enfrentamento do racismo estrutural.

Referências

ALMEIDA Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

BARBOSA, Isabelle Ribeiro; AIQUOC, Kezauyn Miranda; SOUZA, Talita Araújo de. *In: BARBOSA, Isabelle Ribeiro; AIQUOC, Kezauyn Miranda; SOUZA, Talita Araújo de. (orgs.). Raça e saúde: múltiplos olhares sobre a saúde da população negra no Brasil* / arquiv: 2.7 Mb. – Natal, RN: EDUFRN, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44949>>. Acesso em: 23 jan. 2023.



BATISTA, Wilson Roberto. O racismo estrutural brasileiro frente aos direitos humanos de pessoas negras em situação de privação de liberdade. In: SILVA, Mateus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Sueli A. Marcelino. (eds). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação** [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 201-229. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p201-229>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12760-resolucoes-cp-2004>. Acesso em 23.jan.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. 3. Ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

CARNEIRO, José Ângelo; GUIMARÃES, Valéria Lima. Educação Antirracista em Quilombos: Uma Proposta de Política Pública a partir dos Conteúdos Culturais do Lazer no Quilombo de Baía Formosa em Búzios (RJ). **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 299–323, 2022. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.37729. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/37729>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, Francielcio Silva da; ALMEIDA, Betânia Saraiva de; O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA MUNICIPAL CONRADO SARAIVA DE MOURA. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 4–18, 2022. DOI: 10.29327/269579.5.3-2. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6119>. Acesso em: 20 jan. 2023.



FERRAZ, Daniel de Mello; TOMAZI, Micheline Mattedi; SESSA, Ariel. As mortes de Matheusa em uma notícia do Estadão: estudos interseccionais sobre preconceito, discriminação e violência física em relação à diversidade de gêneros. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 927-958, dez. 2019.

JUSTINO, Jaqueline Ferreira; CAGNIN, Dayane C.; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20448.068. Acesso em: 8 jan. 2023.

MARINHO, Louise; CRUZ, Milena Natividade da. Olhares opostos e um futuro negro na Educação: possibilidades para uma prática antirracista a partir de novos regimes de visualidade. In: ITAU SOCIAL *et al.* **Equidade Racial na Educação Básica: artigos científicos** [recurso eletrônico]. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/olhares-opostos-e-um-futuro-negro-na-educacao-possibilidades-para-uma-pratica-antirracista-a-partir-de-novos-regimes.pdf>. Acesso em: 19 jan.2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Racismo: proximidades e distanciamentos nas percepções de estudantes e professores. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 443–464, 2021. DOI: 10.22169/revint. v16i38.1926. Acesso em: 21 jan. 2023.

SALES, Rosilene Batista; LACERDA, Cecília Rosa. As práticas docentes como estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural na escola. In :RIBEIRO, Luís Távora Furtado; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; GUIMARÃES, Marília Duarte; FEITOSA, Adriana M. dos Santos. (orgs). **Educação Brasileira: Itinerários da Pesquisa Educacional**, São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022.

SILVA, Brena Miranda da; RIBEIRO, Luziana Ramalho; LIMA, Ana Karollyne Queiroz de. Saúde da população negra: aspectos interseccionais de raça/cor no serviço de transplante renal. **O Público e o Privado** · nº 40 · set/dez · 2021.

VALLE, Denise; AGUIAR, Raquel; PIMENTA, Denise. Lançando luz sobre a dengue. **Cienc. Cult.** [online]. 2015, v.67, n.3, p.4-5. ISSN 2317-6660. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000300002>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.



BRANQUITUDE E BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹³

Luzia Aparecida do Nascimento¹⁴

Resumo

O presente trabalho consiste em um estudo exploratório que tem como objetivo principal fomentar o debate acerca dos processos de branqueamento no contexto da Educação Infantil, numa perspectiva antirracista, questionando o silenciamento das questões étnico-raciais nessa primeira etapa da Educação Básica. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Para atualização de dados, realizou-se uma busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, costurando o tema à legislação (*Lei Federal nº 10.639/2003*), que, mesmo com limitações, tem apontado melhores condições para negros e negras. Os resultados deste exercício demonstram uma prática voltada para o branqueamento na Educação Infantil, indicando a necessidade de experiências outras nos espaços de atendimento coletivo à criança, de pesquisas referentes ao tema da branquitude na Educação Infantil e de formação antirracista nas licenciaturas.

Palavras-chave: Branqueamento. Educação Infantil. Formação Antirracista.

¹³ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS.

¹⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS.



Introdução

A Educação Infantil atende a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. É nesta primeira etapa da Educação Básica que a criança pela primeira vez se vê em contato com outras pessoas, que não as de sua família.

Nessa fase de desenvolvimento, as crianças, em intenso processo de interação com seus pares, estão atentas a tudo que as cercam, todas as manifestações de afetos/desafetos, mostras de carinho/indiferença e até mesmo às sutilezas do olhar do/a adulto/a para com elas.

Neste trabalho serão abordados os temas da branquitude e do branqueamento na Educação Infantil, com base na bibliográfica da área e em pesquisas recentes. O texto apresenta a definição dos termos supracitados, questiona os modos pelos quais a branquitude atua por meio do branqueamento na Educação Infantil e apresenta possibilidades para uma educação antirracista subsidiada pela Lei Federal 10639/2003, e pautada no combate a toda forma de supervalorização da cultura branco-europeia em detrimento da criança negra no espaço escolar.

Por bizarro que pareça, pesquisas demonstram que crianças brancas recebem carinho em maior proporção, se comparadas às negras, diminuindo as manifestações de carinho por parte de adultos/as (professoras/es e educadoras/es) à medida em que aumenta a quantidade de melanina¹⁵ na pele (CAVALLEIRO, 2011; TRINIDADE, 2011; AMARAL, 2013; CARDOSO, 2018). Esta realidade está intimamente pautada no racismo, no preconceito racial e de forma particular na branquitude, que atinge frontalmente a população brasileira.

[...] a branquitude é um termo “oculto” na educação para as relações étnico-raciais. Afinal, os brancos não se tematizam e não são tematizados, não se veem e nem são vistos como parte do problema. Nas práticas pedagógicas pode-se perceber a branquitude muito presente, porém, ela não é percebida pelos brancos. (CARDOSO, 2018, p. 159)

¹⁵ A pele negra possui maior concentração de melanina, proteína que dá cor e protege contra os raios solares.





É importante problematizar a branquitude e o processo de branqueamento na Educação Infantil, provocar o debate a respeito desses processos, questionar o silenciamento da escola no tocante às questões étnico-raciais.

O primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2012, p.2)

Por ser considerado um problema das pessoas negras, as questões étnico-raciais permanecem silenciadas por parte da maioria dos/as brancos/as, que não se sentem responsabilizados/as pelas mazelas e prejuízos imputados a negros e negras ao longo da história do Brasil, ainda que os dados da violência física e simbólica para com essa população gritem.

De acordo com a professora Maria Aparecida Silva Bento:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2014, p.2)

Parece não haver lugar na escola para o debate sobre as questões étnico-raciais. De acordo com a pesquisa de Cavalleiro (2011), o processo de silenciamento das crianças negras acontece desde a Educação Infantil, quando são treinadas para calar, mesmo estando em reiterada situação de prejuízo. Já as crianças brancas são autorizadas, por meio de práticas pedagógicas que confirmam seu lugar de superioridade, a reproduzir as relações estereotipadas, mantendo-se em situação de vantagem.

Branquitude e branqueamento – algumas definições

Para início deste trabalho, consideramos importante definir o que entendemos por branquitude e branqueamento.

De acordo com Bento (2014):

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. (BENTO, 2014, p.99)

No livro *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, são abordados aspectos importantes da branquitude, como o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro.

A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial, ou seja, todas as sociedades colonizadas por europeus. (Ruth Frankenberg)¹⁶

Branquitude é o termo utilizado para denominar as construções das identidades raciais brancas em sociedades nas quais a categoria raça e o fenômeno do racismo funcionam como organizadores da estrutura social. (Lia Vainer Schucman)¹⁷

¹⁶ Socióloga britânica (1957-2007).

¹⁷ Departamento de Psicologia Universidade Federal de Santa Catarina.





Branquitude - traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento. (Maria Aparecida Silva Bento)¹⁸

Essas três definições se complementam e nos auxiliam na compreensão do termo, não como algo fixo e estável, mas como um processo a que foram submetidos brancos/as e negros/as em todas as partes do mundo em que ocorreu o colonialismo e a dominação de africanos pela comunidade europeia.

De acordo com a pesquisadora Lia Vainer Schucman, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o tema da branquitude é abordado desde o início do século XX, por Du Bois, Frantz Fanon, e outros. Contudo, somente mais tarde ganhou destaque nos Estados Unidos, na década de 1990. Mas foi só em 2000 que o conceito ganhou dimensão acadêmica.

Consideramos importante ventilar algumas questões referentes à branquitude e ao branqueamento na Educação Infantil, pois entendemos que os problemas sociais são reproduzidos também na escola, necessitando de tratamento específico que envolva conhecimento e empenho por parte de educadores e educadoras que lidam com crianças e bebês desde a mais tenra idade.

Processos de branqueamento na sociedade e na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a branquitude pode operar por meio do branqueamento, que consiste basicamente no processo de ignorar a negritude, invisibilizando suas particularidades, enquadrando todas as crianças no padrão normativo eurocêntrico.

¹⁸ Doutora pelo Instituto de Psicologia da USP, Ex-Membro do Grupo Assessor da ONU Mulheres. Em 2015 foi nomeada pela revista *The Economist* uma das cinquenta pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade.





Em uma pesquisa desenvolvida na Educação Infantil, Souza (2016) realizou uma análise das imagens presentes em instituições educativas, e logo lhe afigurou o discurso do branqueamento e da valorização da cultura eurocêntrica,

Os discursos produzidos pelas imagens, pelas crianças e professoras fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra. (SOUZA, 2016, p.9)

Por meio dos artefatos culturais presentes na instituição educativa, principalmente nas imagens que aparecem na decoração e nos cartazes informativos, é possível deduzir qual é a concepção de educação presente, qual é a aposta pedagógica da equipe e, por extensão, a proposta de trabalho com as crianças.

A branquitude normativa presente cotidianamente na Educação Infantil reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequenininhas somente o contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas. Assim, tudo que destoa ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches. Esse processo é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, pela qual a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade. (SANTIAGO, 2019, p. 87)

Abordar a branquitude e o branqueamento na Educação Infantil é encarar o racismo e as violências física e simbólica às quais as crianças negras são submetidas desde a mais tenra idade, primeiramente na sociedade e depois nos espaços escolares. Neste sentido, pode-se afirmar que o branqueamento acontece em uma dimensão relacional.



Há uma institucionalização do branqueamento nos espaços educativos, com as representações maciçamente de pessoas brancas. Percebemos que o racismo à brasileira também se fundamenta nos discursos do branqueamento em que há a presença de um ideal branco acreditando que o impacto da inferioridade do negro será minimizado com a miscigenação. Quanto mais o indivíduo se aproximar do branco, menos será discriminado. A ideia de transformar negro em branco é um ideário da sociedade colonial e não foi extirpada da escola. (SOUZA, 2016, p.223)

A pesquisa de Martins (2017) intitulada *O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche* analisa a influência do processo de branqueamento nas práticas pedagógicas na pequena infância, e nos ajuda a compreender os impactos desse processo na formação da identidade da criança negra. Não se ver representado nos espaços cotidianos de convivência coletiva gera uma situação de negação de si e de sua constituição. Esta realidade, de tão prejudicial para a criança negra, chega a ser tóxica para todas as crianças.

A professora Maria Aparecida da Silva Bento (2012) define como “pacto narcísico” o silêncio, a omissão e a supervalorização do lugar ocupado pelo/a branco/a, gerando e intensificando as desigualdades raciais no Brasil, porque investe reiteradamente na projeção desse grupo como referência humana.

É através desse pacto que podemos pensar sobre o motivo de, no Brasil, tanto negros como brancos naturalizarem o fato de que a maior parte dos moradores das periferias urbanas é de negros e a dos bairros centrais é de brancos, que alunos e professores em universidades públicas são brancos e faxineiros são negros, que nos restaurantes aqueles que estão sendo servidos são brancos e aqueles que servem são negros. Toda esta divisão racial do trabalho e dos espaços sociais é naturalizada de tal forma, que tanto brancos como negros brasileiros raramente se espantam com esta realidade. Em outras palavras, podemos pensar esta realidade racial como um verdadeiro habitus, que constrói um País segregado racialmente e que nem mesmo é percebida como tal. Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras



condições cotidianas de vida, em que os sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência deste habitus racista que perpassa toda a nossa sociedade. (SCHUCMAN, 2012, p. 28-29)

É importante se pensar como tudo isso se configura na Educação Infantil. Não por acaso, a maioria das imagens apresentadas nos painéis e murais da escola traz como referência pessoas ou crianças brancas (SOUZA, 2016; CARDOSO, 2018; SANTIAGO, 2019). Infelizmente essa não é uma realidade isolada, mas da maioria das escolas brasileiras, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. E quando chegamos à universidade, a prática se mantém em outro formato. Ou seja, mudam-se os meios, mas permanece a prática de referenciar pessoas brancas. Na Educação Infantil, como forma de decoração, no Ensino Fundamental, como forma de divulgação, e na universidade, como forma de informação. “Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco”. (BENTO, 2012, p.6)

A escola insiste em reproduzir essa prática. “É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” (BENTO, 2012). E nem é preciso reiterar o que representa o normal, pois manifestamente é o branco, e, neste caso, quanto mais clara a pele, os cabelos e os olhos mais expressam o belo, o desejável. Ao passo que, quanto mais escura a pele, quanto mais crespo o cabelo, mais estranho e indesejável.

Dessa forma, vai se reproduzindo no imaginário das crianças e de toda a comunidade escolar a inquestionável preferência pelo ser branco/a, *porque é bonito, porque é bom*. “Assim, a aversão e a antipatia surgem” (BENTO, 2012), causando um mal indescritível às crianças negras, e por conseguinte a toda uma geração, que não raro passa a reproduzir o mesmo estereótipo ao longo da vida.

Essa atitude ou decisão de privilegiar o/a branco/a é tão repetida e tão bem assimilada, que mesmo professores negros e professoras negras incorporam tal postura, e quando têm que escolher uma decoração ou ilustração, facilmente decidem pela imagem de pessoas brancas, naturalizando e reforçando o estereótipo cada vez mais.





Da mesma forma, o acervo literário, as imagens priorizam a criança branca nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom. (CARDOSO, 2018, p.161)

Essa é uma questão histórica no Brasil que precisa ser resolvida:

No período próximo à Abolição da Escravatura. Uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita (para sermos elegantes), da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte dessa elite. (BENTO, 2012, p.10)

É preciso colocar o dedo na ferida, é preciso ventilar novas proposições. Se não podemos apagar a história, precisamos conhecê-la e significá-la, reconhecendo as atrocidades praticadas contra negros/as africanos/as que não eram escravos em sua terra de origem, mas que foram escravizados/as em solos brasileiros, despojados/as de sua língua de origem, aculturados/as e maltratados/as até a exaustão, legando até os dias atuais todo desprezo dessa população.

“Estamos diante de valores de beleza e poder construídos historicamente, que começaram com o processo de colonização europeia e que perduram e se reproduzem nos tempos atuais” (SCHUCMAN, 2012, p. 29). Os/as descendentes dessa população colonizadora são os/as mesmos/as que estufam o peito e bradam orgulhosamente afirmando que “aqui não tem racismo, pois exclusão em massa é apenas uma invenção de negros e negras mal resolvidos, a tumultuar o sossego da população de bem”.



Educação antirracista na Educação Infantil - algumas possibilidades

Buscamos uma educação antirracista que tenha como foco o combate a toda forma de invisibilidade da criança negra, denunciando a supervalorização da história e cultura branco-europeia no espaço escolar.

E para nos subsidiar nessa trajetória, há a legislação brasileira. A Lei Federal 10639/2003¹⁹, que neste ano completa vinte anos de vigência, é prescritiva e deve ser aplicada devidamente, desde a Educação Infantil, em todas as escolas instituídas em território nacional.

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil. (BRASIL, 2004, p.5)

Para o início de um trabalho comprometido com uma educação antirracista, o professor ou a professora pode contar com as publicações do Ministério da Educação (MEC). As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; o fascículo *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, que é específico para o trabalho direcionado às crianças pequenas, e tantos outros primorosos escritos, que certamente serão de grande valia para um projeto comprometido com a urgente transformação das práticas e vivências na Educação Infantil.

¹⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.





O compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promovam a igualdade racial nessa etapa. (BRASIL, 2004, p.13-14)

Ainda que as publicações mencionadas não apresentem os termos “branqueamento e branquitude”, já que são conceitos que passaram a ser utilizados no Brasil recentemente (do ponto de vista histórico), elas podem se constituir como ponto inicial para um relevante trabalho na Educação Infantil, alicerçado na certeza de que a equidade é possível, mesmo diante de todas as limitações da escola. “Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.” (BRASIL, 2004, p.5)

O fascículo *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (2004) traz, numa perspectiva pedagógica, algumas das principais dimensões desse trabalho junto às crianças pequenas:

- Dimensão formativa;
- Parceria com as famílias;
- Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial.

Também pode ser interessante a parceria com movimentos sociais constituídos.

E, por último, mas, não menos importante, traz alguns apontamentos que podem contribuir para a organização de uma educação antirracista promissora:

- Organização de um ambiente de aprendizagem que contemple as especificidades da criança negra;
- Disposição de materiais: brinquedos e livros característicos à cultura afro-brasileira;
- Livros, literatura infantil, revistas e demais portadores de textos que apresentem pessoas negras em situação de positividade;
- Jogos, instrumentos musicais afro-brasileiros;



- 
- CDs, DVDs (e muito mais) produzidos por pessoas negras;
 - Histórias e narrativas com personagens negros e negras, em condições naturais (nem mais nem menos, somente naturais).

Considerações Finais

A branquitude e as culturas infantis devem ser uma temática a ser estudada e aprofundada em pesquisas futuras no campo da Educação Infantil, principalmente no que tange à compreensão do processo de construção da Pedagogia da infância e do processo de compreensão das relações estabelecidas criança, criança e adultos crianças. (SANTIAGO, 2019, p. 87)

É importante vislumbrar a Educação Infantil como espaço de vivências abundantes para todas as crianças, no qual a vida pulsa em abundância, cessando, de uma vez por todas, a sobrevivência subalterna da criança negra.

Pequenas ações cotidianas podem fazer a diferença. Neste sentido, entendemos os processos formativos como fundamentais para a construção de uma escola mais justa, com reais possibilidades para novas relações, por meio de brincadeiras e interações saudáveis.

Não me atrevo a ir adiante, sugerindo as questões mais relevantes, o desenho da investigação mais produtivo, as estratégias pertinentes. Espero ter sido capaz de evitar, ao longo desta fala, o tom prescritivo tão recorrente entre nós, educadoras/es; é provável, contudo, que ele tenha se insinuado, muitas vezes, aqui ou ali. [...] Se as ideias que trouxe aqui contribuírem para estimular discussões e aprofundar o debate, esta fala terá realizado seu propósito. (LOURO, 2007, p. 217).

Pensando na possibilidade de reestruturação do espaço escolar é que precisamos denunciar propostas unilaterais que beneficiam apenas algumas crianças.



Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**, 225f. Curitiba: Tese (Doutorado). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A Identidade Racial em Crianças Pequena. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**, 2012.

BENTO, Maria Aparecida. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. 2004.

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

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MARTINS, Telma Cezar Martins. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. 2017. 292 f. Tese Doutorado –Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Universidade Nove de julho (UNINOVE), São Paulo.





SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol!** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. São Carlos: Pedro & João Editores. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana, 2012. 160 f. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”:** um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7873>. Acesso em: 13 maio 2023.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.



PRÁTICAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Daniele Pelaes Damasceno²⁰

Ângela do Céu Ubaíara Brito²¹

Resumo

O presente trabalho tem como interesse investigar quais as contribuições das práticas lúdicas como estratégias de prevenção contra a violência sexual infantil, no sentido de esclarecer a temática para as crianças? O objetivo geral buscou compreender como as práticas lúdicas utilizadas como estratégias de prevenção contribuem para a formação das crianças em relação à temática da violência sexual infantil. Especificamente, entender como ocorreu a formação das crianças em relação à violência sexual; identificar práticas lúdicas de prevenção à violação sexual infantil e compreender as percepções das professoras em relação às práticas pedagógicas de prevenção. A pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, no estudo de caso e os dados obtidos na investigação foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdos, utilizando a entrevista semiestruturada com os/as participantes da pesquisa. O resultado indica a necessidade de fortalecer o vínculo entre a escola, a comunidade e as redes de proteção, para garantir o direito da criança em condições de liberdade e dignidade.

Palavras-chave: Violência Sexual. Práticas Lúdicas. Infância.

²⁰ Mestranda em Educação na Universidade do Estado do Amapá, pertencente ao grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde (LIS). E-mail: danniplslm.dp@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8694-7152>

²¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013); professora adjunta da Universidade do Estado do Amapá e no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). E-mail: angelaubaiara@bol.com.br <https://orcid.org/0000-0002-4335-8163>





Introdução

A pesquisa discute o direito e estratégias para prevenção da violência sexual infantil, conceitos que permeiam a sexualidade na infância e a educação sexual mediada por práticas lúdicas. Infelizmente, a violência sexual infantil é um “fenômeno complexo, que percorre os contextos privados e públicos e ocorre sobretudo em uma teia de relações sociofamiliares” (MARA, 2016, p.15), sendo um problema universal e uma dolorosa realidade para muitas crianças, que não distingue idade, níveis sociais, etnias, gêneros, culturas e religiões.

Enfatiza-se a importância da prevenção primária, da educação sexual na infância, especialmente para entendermos quais são as práticas pedagógicas adequadas de abordagens referentes à temática com as crianças, pois ainda se nota a dificuldade que as instituições sociais (família, escola, igreja, ONGs) têm em abordar e lidar com aspectos advindos de assuntos como sexualidade e violência sexual, além da escassez de auxílios pedagógicos dentro do currículo escolar. Diante disso, a autora Sanderson (2005, p.65) afirma que as crianças devem ser “alertadas sobre os perigos do abuso sexual, se for-lhes dada permissão para resistir e se forem fornecidas informações sobre como fazer isso, podem se tornar capazes de proteger a si mesmas”. Dessa forma, quaisquer formas de negligência e violência que interfiram no direito à integridade e desenvolvimento saudável da criança também é de responsabilidade de todos/as, haja vista que uma das formas de prevenção à violência sexual é quando as crianças são instruídas e informadas sobre a temática.

Assim, o trabalho tem como questão investigativa central compreender: Quais as contribuições das práticas lúdicas como estratégias de prevenção contra a violência sexual infantil, no sentido de esclarecer a temática para as crianças?

O objetivo geral busca compreender as práticas lúdicas utilizadas como estratégias de prevenção que contribuem para a formação das crianças em relação à temática da violência sexual infantil. Como objetivos específicos, buscou-se entender





como ocorreu a formação das crianças em relação à violência sexual por meio das práticas realizadas, e identificar práticas lúdicas de prevenção à violação sexual infantil que promovam a aquisição de habilidades de proteção para adultos/as e crianças.

O *locus* da pesquisa foi a Creche Municipal Tia Chiquinha, localizada em área periférica do município de Macapá-Amapá, tendo como sujeitos de pesquisa sete professoras atuantes na Creche e seus/suas alunos/as.

Como procedimento metodológico, a pesquisa situa-se em abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), ao afirmar que a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21). É um estudo de caso, segundo Yin (2005), por se tratar de uma investigação profunda e sistemática das práticas lúdicas como estratégias de prevenção contra a violência sexual infantil, uma vez que o autor afirma que o estudo de caso é completo, pois os dados podem ser obtidos por análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, análise de artefatos físicos, fotografias etc.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa coletou os dados a partir da entrevista semiestruturada, cujos dados obtidos foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (1977), obedecendo às suas etapas, sendo a pré-análise o momento inicial de organizar e escolher o *lócus*, sujeitos e objeto de investigação, e a partir desse momento, passou-se a coletar e organizar os materiais de dados, como documentos, imagens, gravações e entrevistas, com vistas a preparar a análise dos dados obtidos. Na exploração do material, momento de classificar, predispor e organizar de maneira mais clara as informações/dados obtidos, ou seja, foi o momento de adotar os processos de codificar, classificar e categorizar os materiais de análise. E o tratamento dos resultados, momento de inferência e interpretação final dos dados.



Em suma, a presente investigação tem o intuito de contribuir para aprofundamentos em discussões que permeiam aspectos da violência sexual, sexualidade e educação. As análises auxiliam na formação de adultos/as acerca das práticas de abordagem adequadas com as crianças em relação à informação no que se refere à violência sexual.

A infância e tipos de violências sexuais

Na história da infância, encontram-se registros de que cada vez menos olhava-se para o cuidado e a proteção da criança. Outro ponto que a história revela era as possibilidades que as crianças fossem assassinadas, torturadas, abandonadas e abusadas sexualmente. Azambuja (2004, p. 83), em suas pesquisas, mostra que é longo e doloroso o histórico de desproteção para com a criança, que são “...encontrados desde a Antiguidade, entre os povos egípcios e mesopotâmios, romanos, gregos, medievais e europeus”, em situação de maltrato e violência.

Ariès (1981), em sua obra *História social da Criança e da Família*, descreve aspectos e representações importantes do período medieval até a modernidade. O autor mostra a visão que tinham a respeito das crianças nas pinturas e na arte, que acaba por ser o reflexo de como a sociedade encarava a infância, visto que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; as crianças eram vistas como pessoas adultas em miniatura, que não tinham uma realidade e imagem definida.

Assim, é relevante citar as histórias infelizes de inúmeras crianças que já sofriam as mais variadas violações, até mesmo antes de o Brasil ser descoberto. Priori e Ramos (1996) abordam que as crianças já vivenciavam as experiências de tráfico marítimo, quando sobreviviam e morriam nas embarcações lusitanas do século XVI, haja vista que as crianças eram separadas por grupos e denominadas como grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.





Já no período contemporâneo, Landini (2000, p.29) reflete a respeito da perceptível imagem “erótica infantil” vista nas redes midiáticas, principalmente, pois “não é difícil encontrar propagandas e anúncios onde a criança é mostrada em pose sensual ou em contexto de sedução”, tornando-as novamente expostas a situações e conteúdos erotizados. Já estão inseridas em uma sociedade capitalista e tecnológica, que elimina as fronteiras de conteúdos destinados para adultos/as ou para crianças, acabam “atropelando” o desenvolvimento e a potencialidade intelectuais e emocionais dessas crianças, interferindo na construção e representações de mundo e da infância.

Assim, dentre os aspectos citados, de acordo com a Lei 13.431/2017, em seu Art. 4º, os tipos de violências são: Física, Psicológica, Sexual e Institucional. Como foco da presente pesquisa, a Violência Sexual é a ação de violar, abusar e explorar os direitos sexuais da criança, ocorrendo quando a criança é inserida para praticar ou presenciar atos de satisfações sexuais. Nessa perspectiva, a violência sexual se expressa das seguintes formas: abuso sexual, exploração sexual comercial e tráfico de pessoas.

Faleiros e Faleiros (2007, p. 31) afirmam que o abuso sexual ocorre “entre indivíduos presentes numa relação desigual de forças, poderes, conhecimentos e recursos”. Já a exploração sexual comercial é o ato de violar sexualmente as crianças para obter vantagens financeiras, lucros, pagamentos em dinheiro ou qualquer outro benefício. Sayão (2006, p. 31) afirma que “o turismo sexual, a pornografia (principalmente pela *internet*) e o tráfico para fins de exploração sexual” também estão inseridos como exploração sexual. Desse modo, o Tráfico de pessoas é caracterizado pela ação de recrutar, transportar, transferir e receber pessoas para fins sexuais.

Escola e o/a professor/a diante da violência sexual

A escola, além de ser uma instituição de ensino, também consegue abranger uma socialização constante com expressões de comportamentos, atitudes e hábitos sociais de crianças e adolescentes. É fato que a instituição escolar não apenas ensina, mas consegue alcançar vivências individuais dos indivíduos.

Além disso, a escola, em especial os/as professores/as, criam relações afetivas com seus/suas alunos/as, lhes dando a possibilidade de conhecer e reconhecer situações individuais e íntimas da vida; por outro lado, os/as professores/as encontram dificuldades para agir diante das violações sofridas pelos/as alunos/as, principalmente quando são crianças.

Landini ressalta que “ouvir a criança e decifrar seus sinais não é tarefa fácil” (LANDINI, 2011, p. 86), especialmente os/as professores/as, por terem um “contato diário com as crianças e adolescentes no contexto escolar, que é um local muito propício para discussão e reflexão” (RISPENS; ALEMAN; GOUDENA, 1997, p. 121).

Diante disso, Azambuja (2004) aborda a importância de o/a professor/a ser capacitado/a para lidar com a realidade de violações infantis, e conseguir mediar adequadamente a temática da sexualidade e violência sexual, uma vez que

as informações trabalhadas na escola precisam envolver reflexão, tanto individual, quanto coletiva, pois é esse exercício que permitirá ao educando reconhecer-se como sujeito de sua sexualidade, capaz de construir relações mais saudáveis e positivas. (AZAMBUJA, 2004, p.17).

É importante que os/as profissionais da Educação conheçam, desenvolvam e analisem os próprios valores, crenças e conceitos referentes à temática, para ampliar a sua compreensão e capacidade de identificar quais crianças que já são vítimas de violência sexual, e ensiná-las, por meio de ações educativas e preventivas, a não sofrerem qualquer tipo de violação.





A escola e seus/suas profissionais têm um papel importante para a interrupção do ciclo da violência sexual, haja vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 245, alerta a respeito do dever do

professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente (ECA, 1990, p. 117).

Assim, ao “identificar os casos de violência contra a criança e ao adolescente são obrigações dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes e, em especial, do professor” (ABRAPIA, 1997, p. 6), porém, mesmo com a obrigatoriedade que a escola tem em denunciar descobertas de casos de violência sexual, infelizmente ainda prevalece o silêncio e o medo de denunciar tais práticas. A falta de conhecimento, de preparo e até o medo de se comprometer em problemas maiores, muitos/as profissionais optam por se calar diante de casos suspeitos de violência sexual infantil.

É necessário romper o silêncio e medo dos/as profissionais envolvidos/as, quanto das vítimas que sofrem ou sofreram a violência sexual, investindo nas redes e práticas de proteção para as vítimas e capacitação adequada para os/as profissionais no âmbito escolar.

Práticas lúdicas com crianças

Práticas pedagógicas são ações intencionais, planejadas e sistematizadas em prol de um processo de ensino e aprendizagem, ou seja, são a construção de práticas que visam assegurar entendimentos e conhecimentos de maneira individual ou coletiva, e, a partir dessas experiências, as crianças têm a oportunidade de, brincando, aprender seus direitos, conhecer o próprio corpo e sua sexualidade.



Desse modo, ao coletar os dados de pesquisa, obtendo os relatos das professoras, percebeu-se que elas usaram abordagens que consideraram o desenvolvimento e entendimento das crianças, utilizando métodos e práticas lúdicas e interessantes para o público infantil. Sayão (2006) enfatiza a importância do ensino e das práticas em sala de aula, pois o “falar, discutir, pensar, desenhar e dramatizar sobre a situação de violência possibilitam a expressão e a elaboração das representações sobre o tema.” (SAYÃO, 2006, p.18), como mostram as imagens de algumas das práticas lúdicas realizadas em sala de aula (Ver figura 1).

Figura 1- Atividade sobre a flor símbolo do dia 18 de maio



Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2021

A atividade/prática da Figura 1 foi realizada com crianças de cinco anos, do II período, quando estavam em sala de aula, utilizando materiais como tesoura, cola, papel crepom, imagem impressa e lápis de cor. Com relação à atividade, a professora dirigente nos relatou:

A atividade da flor, pode parecer ser uma atividade simples, porém é importante eles terem esse reconhecimento do símbolo, porque a gente trabalha todos os aspectos, da data e dos aspectos pedagógicos, como o símbolo, as cores, a imagem como forma de introdução! Trabalhando o símbolo e a coordenação motora, fizeram as bolinhas e colagens na flor. (P.G)

Dessa forma, sabemos que os sinais, símbolos, placas e desenhos aparecem constantemente no dia a dia da criança, e que, no decorrer do seu desenvolvimento, as crianças passam a assimilar os significados e mensagem de cada um. Assim, é importante que as crianças também conheçam, reconheçam e entendam o símbolo, significado e conceitos que permeiam a flor do dia 18 de maio, possibilitando aos/as alunos/as nova aprendizagem e sensibilidade acerca do tema.

Nessa perspectiva, trabalhar o corpo humano (incluindo os nomes dos órgãos genitais) na infância pode parecer difícil; a prática da Figura 2 mostra uma estratégia lúdica de abordagem.

Figura 2- Atividade de desenho: Conhecendo o corpo



Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2021.

A atividade da figura 2 ocorreu no pátio central da Creche, utilizando folhas de papel grande, pincéis e lápis de cor. A professora mediadora relata acerca da atividade:



Foi uma atividade desenvolvida em grupo, trabalhamos as partes do corpo. Foram escolhidos um menino e uma menina para deitar no papel enquanto os colegas faziam o contorno do corpo das crianças. Depois disso eles tinham que identificar onde deveriam desenhar as partes do corpo que estavam faltando. após a dinâmica do desenho dialogamos sobre a importância dos cuidados com o corpo, bem como a importância de proteger o corpo da criança, não confiando em qualquer pessoa para isso. (P.E)

Como relatado pela professora, é necessário dialogar acerca do corpo de maneira individual e coletiva, para adentrar em assuntos relativos à privacidade, anatomia, entendimento de seu próprio corpo, respeito ao corpo do outro, especialmente os limites de toques em partes específicas do corpo. Para Figueiró (2006), as

informações sobre ela trabalhadas na escola precisam envolver reflexão, tanto individual, quanto coletiva, pois é esse exercício que permitirá ao educando reconhecer-se como sujeito de sua sexualidade, capaz de construir relações mais saudáveis e positivas. (FIGUEIRÓ, 2006, p.17)

Assim, especialmente ao tratar do corpo, também é importante ensinar, para além dos conteúdos anatomia, as funções de cada parte do corpo; é interessante que os/as professores/as incluam assuntos como o cuidado de si, cuidado com o outro, respeito ao corpo, reconhecer situações de perigos e compreender toques e sensações corporais boas ou ruins, para que as crianças desenvolvam segurança nos posicionamentos e nas ações que infrinjam seus corpos e sentimentos. A prática lúdica da figura 3 teve a intenção de ensinar e reforçar tais aspectos;



Figura 3- Teatro/encenação: Chapeuzinho vermelho e o lobo mau



Fonte: arquivos das pesquisadoras, 2021.

A prática lúdica mostrada na figura 2 ocorreu em sala de aula do Maternal III, utilizando fantasias, máscaras dos personagens e objetos improvisados para desenvolver e reproduzir a história junto com as crianças. A professora relatou:

Nós trabalhamos a história da chapeuzinho vermelho em muitos aspectos, eles fizeram “recontação”, levamos como parte principal a questão de não falar com estranhos, não desobedecer as orientações da mamãe e papai. (P.C)

A contação de histórias a partir das narrativas apresentadas têm o poder de orientar, ensinar, socializar e até divertir as crianças, pois é um recurso que desperta a atenção e curiosidade do/a ouvinte, aumentando vocabulário, linguagem e criatividade, estimulando a atenção, a memória e a reflexão. Chaves (2011) pontua que

[...] a literatura infantil pode ser considerada expressão de conteúdo, estratégia e ao mesmo tempo recurso didático, fatores que permitem apresentar às crianças elaborações humanas significativas e assim contribuir decisivamente para ampliar o universo de conhecimento das crianças. (CHAVES, 2011, p. 99).



Assim, a tabela 3 apresenta as principais práticas utilizadas pelas professoras para ensinar, orientar e informar acerca da temática da violência sexual para/com as crianças.

Tabela 3- Principais práticas lúdicas utilizadas pelas professoras durante o projeto

Principais práticas lúdicas utilizadas pelas professoras durante o projeto	
Contação de histórias (Teatro e leitura de livros)	Pipo e Fifi (Arcari, 2013) Não me toca seu boboca (TAUBMAN, 2017) Chapeuzinho vermelho e o lobo mau
Vídeos	Campanha “Não engula o choro”. Defenda-se: Conheça o seu corpo, cuide da sua privacidade. Maio Laranja: Abuso não é brincadeira. O seu corpo é um tesourinho.
Atividades impressas	Pipo e Fifi para bebês. Desenho do símbolo dia 18 de maio. Desenho sobre a história contada.
Dinâmicas práticas	Desenhar moldes do contorno do corpo em papel grande e completá-los com desenho ou com colagem. Modelar bonecos/corpinho com massinha Banhar bonecos (tirar a roupa de bonecos com sexo). Hora do banho: com banheira e boneco bebê.

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2021.

Assim, as práticas realizadas pelas professoras consideram as abordagens da Base Nacional Comum Curricular, que dispõe de saberes e campos de experiências voltados para a Educação Infantil, enfatizando o campo: O eu, o outro e o nós, afirmando que, conforme as crianças têm contato com as instituições sociais,

Constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e



senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p.40)

As crianças, em fase verbal ou não, têm curiosidades e interesses em aprender e compreender a respeito de si e do outro, construindo, identificando e reconhecendo sinais e aprendizados obtidos na interação com os demais indivíduos.

As práticas de ensino das professoras tiveram a intenção de conduzir seus/suas alunos/as para a aquisição de habilidades e informações de prevenção contra quaisquer violações, especialmente a violência sexual, para que pudessem internalizar e se apropriar dos conhecimentos repassados, e se tornarem ativos e seguros diante de uma possível tentativa de violência.

Afinal, é a partir dos conhecimentos e experiências adquiridas em sala de aula que as crianças podem aprender formas de se comunicarem e expressarem, o que é uma forte ação de aquisição de capacidades para identificar e comunicar situações de risco.

Considerações finais

O presente trabalho oportunizou aprofundamentos nas discussões acerca das violações contra a infância, especificamente a violência sexual. Desse modo, ressalta-se a necessidade de se investir em intervenções que forneçam informações concernentes à violência sexual e sua prevenção para as crianças e para os/as adultos/as, especialmente nas esferas educacionais, para fomentar discussões, atualização de dados e práticas de ensino para prevenção de quaisquer violações contra a infância. Mas, para isso, é necessário disponibilizar formação inicial e continuada, ou qualquer outra forma de capacitação para os/as profissionais das diversas áreas que atuam com o público infantil, pois, tratar do exercício educacional para a infância requer estudos, atualizações, pesquisas, revisões, construção e até reconstruções teóricas e de práticas. Isso vale para aspectos que alcançam nossas





vivências e desafios em sala de aula, como questões da sexualidade e violações contra crianças e adolescentes, para que os/as adultos/as consigam analisar e revisar suas práticas de maneira individual e coletiva, possibilitando abordagens adequadas, confiáveis e educativas.

Nessa perspectiva, as práticas lúdicas utilizadas pelas professoras se mostraram adequadas e positivas para o entendimento dos/as alunos/as. Assim, a partir dos relatos das professoras entrevistadas, bem como as práticas utilizadas com as crianças provaram que é possível introduzir práticas lúdicas e adequadas acerca da temática da violência sexual na Educação Infantil, podendo auxiliar na formação e trabalho dos/as adultos/as, no sentido de conduzir e informar as crianças para a aquisição de habilidades protetivas.

Referências

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

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: Ensinando proteção contra a violência sexual. Curitiba: Ed. Caqui, 2018.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar**: é possível proteger a criança? Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

ABRAPIA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. **Abuso Sexual Infantil**. Disponível em: <<http://www.abrapia.com.br>>. Acesso em: 16 maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans. Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.



CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza A. de.; FERRAREZE, Sineide (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos de intervenções pedagógicas.** Maringá: Eduem, 2012.

DEL PRIORI, Mary. (org). **História da criança no Brasil.** São Paulo, Contexto, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual.** São Paulo, SP: Cortez, 2011. V.4.

MARA, Marlene Magnabosco. **Conversas criativas e abuso sexual:** Uma proposta para o atendimento psicossocial. São Paulo: Ágora, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

RISPENS, Jan; ALEMAN André; GOUDENA, Paul P. **Prevention of child sexual abuse victimization:** a meta-analysis of school programs. Child Abuse & Neglect, 1997.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças:** fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

SAYÃO, Yara. **Refazendo laços de proteção:** ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Manual de orientação para educadores. São Paulo, SP: CENPEC: Childhood Instituto WFC Brasil, 2006.

TAUBMAN, Andrea Viviana. **Não me toca, seu boboca.** Belo Horizonte: Aletria, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.



"A TIA NÃO PODE ESCOLHER, PORQUE ELA NÃO É CRIANÇA.": A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COMO CO-PESQUISADORAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira²²

Resumo

Este artigo discute a participação de crianças pequenas em processos investigativos com/sobre elas em contexto pandêmico. A pesquisa foi realizada com quatro turmas de 2º período, compostas por crianças com faixa etária entre cinco e seis anos de idade, em quatro unidades escolares públicas de Educação Infantil, localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2, durante o ano letivo de 2021. A pesquisa foi delineada em uma abordagem etnográfica-performativa, por meio de práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias em contexto virtual e presencial, com os seguintes instrumentos: a) observação participante, b) dinâmicas conversacionais, c) oficinas de histórias, d) oficinas de atividades lúdicas e e) registros escritos, pictóricos e audiovisuais da produção narrativa das crianças pequenas. Buscou-se a construção de uma unidade teórico-metodológica com a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos dialógicos da pesquisa, de modo que a participação das crianças pequenas fosse marcadamente presente nos fazeres da pesquisa, constituindo-as como co-pesquisadoras de histórias narradas na conversa a respeito de infâncias, narrativas e cotidianos pandêmicos.

Palavras-chave: Infâncias. Narrativas Infantis. Educação Estética. Pesquisa com crianças. Covid 19.

²² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília-DF, Brasil. E-mail: deborasalesvieira19@gmail.com.





Este artigo tem como objetivo discutir a participação de crianças pequenas em processos investigativos com/sobre elas realizados em contexto pandêmico. Pesquisar as narrativas de crianças pequenas em espaços de escolarização tem sido parte de minha experiência como professora da Educação Básica e pesquisadora das/com as infâncias, todavia, a pandemia da Covid 19, o isolamento social e o ensino remoto, híbrido e presencial nesse período histórico, colocaram-me em contato com uma nova escola da infância e os inúmeros desafios epistemológicos de pesquisa que emergiram nesse contexto. Neste artigo apresento parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, que investiga as percepções de crianças pequenas de seus contextos sociais, por meio de suas próprias narrativas, em instituições públicas de Educação Infantil do Distrito Federal.

Ao vivenciar essa experiência, juntamente com as crianças e as colegas professoras das quatro escolas pesquisadas (Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Branco²³), fui afetada de modo singular, pois os tempos e os espaços da Educação Infantil foram reconfigurados, bem como os fazeres docentes e a ação das crianças pequenas em contextos educativos. De tal forma que muito do que se "sabia" a respeito de ser docente na escola da infância foi substituído pelas novas condições materiais e objetivas, explicitando as fragilidades do atendimento educacional às crianças pequenas durante a pandemia de Covid 19.

Ao considerar as especificidades do tempo histórico, a pandemia de Covid 19, a dimensão simbólica envolvida na compreensão desse evento pelas crianças pequenas e as práticas sociais engendradas nesse novo contexto social, percebo o impacto em seus processos de interação social ao serem privadas do contato com seus pares na escola da infância. Ou seja, essa geração de crianças é marcada pela experiência coletiva do isolamento social e os múltiplos desdobramentos no seu desenvolvimento

²³Nomes fictícios





integral. Os corpos das crianças, como máxima representação de suas infâncias plurais, cujos marcadores sociais de classe, raça e gênero interseccionam-se com a questão etária, desenvolveram-se nesse contexto de redução de deslocamentos espaciais, movimentos corporais e encontros sociais presenciais. De fato, o desenvolvimento é cultural e impacta a corporalidade, pois "o que realmente continua importando é o nosso corpo-território, o corpo enquanto condição última e inexorável de nossa existência." (HAESBAERT, 2020, s.p.).

Fabiana de Oliveira (2015), na sua investigação referente à participação de crianças em espaços públicos, apresenta sete princípios de uma participação considerada democrática: a) as crianças devem compreender do que se tratam os projetos e qual é o seu papel; b) as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões devem ser transparentes; c) as crianças devem ser envolvidas nos estágios iniciais de algum projeto que venha ser desenvolvido; d) todas as crianças devem ser tratadas com igualdade de direitos, considerando sua idade, situação, etnia, habilidades e outros fatores; e) as regras devem ser estabelecidas com as crianças desde o início dos projetos; f) a participação deve ser voluntária e deve ser permitida a saída das crianças em algum estágio quando desejarem; g) devem ser respeitadas as perspectivas e experiências infantis.

A ampliação dos direitos da criança à participação não pode ignorar a **diversidade de contexto em que as crianças vivem**; não podem ter um caráter de universalidade; devem considerar as **crianças reais**, em seu cotidiano, com as **suas experiências diárias de vida carregada de conflitos e contradições**. (OLIVEIRA, 2015, p.15, grifos nossos).

Em entrevista com Regiane Sbroion de Carvalho e a Ana Paula Soares da Silva (2016, p. 188), a pesquisadora Natália Fernandes esclarece que a promoção da participação das crianças é uma ação intencional dos adultos e que não ocorre de forma espontânea, pois "[...] A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social." Ao participarem ativamente dos processos investigativos, assim como dos processos





pedagógicos na escola da infância, as crianças pequenas diminuem as assimetrias geracionais em uma realidade participada. Priscilla Alderson (2005) aborda três níveis de participação das crianças, sendo inicialmente na realização de projetos cotidianos na escola, posteriormente a participação em projetos criados e conduzidos por adultos/as e finalmente a participação em projetos iniciados e dirigidos por crianças e adolescentes.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. (ALDERSON, 2005, p. 423).

Rhaisa Farias, Wivian Weller e Ingrid Wiggers (2022, p. 166) evocam o conceito de agência das crianças e preconizam que “[...] refere-se a suas capacidades de construir e criar significados além de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito. Essa perspectiva supera a ideia de que elas seriam apenas passivas em processos de socialização, ou integrantes incompetentes da sociedade.” Coadunando com o argumento defendido pelas autoras, Manoel Sarmiento (2007) reitera que as crianças falam, pensam, trabalham e são crianças, independente de outros fatores, e a negação destas ações na infância se torna um equívoco na compreensão desse período do desenvolvimento humano, negando-lhes o papel de protagonistas de suas histórias de vida.

Procurei desenvolver uma abordagem metodológica que potencializasse a participação das crianças em diferentes etapas da investigação no processo empírico. Nesse sentido, optamos pela etnografia-performativa (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020), que preconizam a ampliação das ações de observação e participação da etnografia tradicional, na qual a dimensão artística e performativa se engendra na produção dos sujeitos colaboradores da pesquisa, neste caso, as crianças pequenas, no movimento epistemológico em performance. Para as autoras e o autor, a performance é “[...] como algo que ocorre na interação humana e que é capaz de gerar



transformações em quem a executa e em quem a observa [...]" (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 258). É no encontro da tríade pesquisadora, crianças colaboradoras e experiência estética vivida no processo empírico que a etnografia performativa avança para uma epistemologia ativa e viva no cenário de pesquisa, sendo possível acessar múltiplas dimensões simbólicas do/as agentes envolvidos/as na pesquisa.

No nosso caso, acreditamos que a investigação por meio de práticas estéticas, lúdicas, performáticas permite constatar coletivamente como determinados comportamentos, ações e discursos são gerados e transmitidos, conferindo aos atores envolvidos uma percepção em relação a sua própria situação social. (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 258).

A etnografia performativa dialoga com a produção de Brad Haseman (2015) acerca da pesquisa performativa, guiada-pela-prática e de Ciane Fernandes (2014), a Prática como Pesquisa (*Practice as Research - PaR*); para ambos, é necessária uma reestruturação nos modos de fazer ciência no campo das Artes, em que a prática artística ocupe a centralidade, assim como as pessoas envolvidas no processo empírico. “[...] PaR oferece uma opção decolonizadora justamente por destacar as diferenças e nuances locais e fomentar múltiplos resultados em desenvolvimento como conhecimento acadêmico reconhecido.” (SCIALON; FERNANDES, 2022, p. 18).

Desse modo, a pesquisa empírica se deu em um espaço liminar, no qual sua organização tentou romper com as hierarquias intergeracionais hegemonicamente constituídas, e o movimento dialógico e dialético foi presente e constante, favorecendo o estabelecimento de relações menos assimétricas entre a pesquisadora e as crianças pequenas colaboradoras da pesquisa. Elaborei a estrutura dos encontros presenciais com as crianças em colaboração com as meninas Ana Helena, Maria Anita e Maria Eduarda, da escola Ipê Amarelo, em uma oficina-piloto. Nesse dia foram apresentados diversos livros de literatura e elas escolheram o livro *A menina derretida*, de Giulieny Matos (2011); a leitura partiu do diálogo com as meninas acerca da história e as experiências semelhantes à da personagem principal, como a chegada à escola, relação com a família e animais de estimação.



Após esse momento, conversamos a respeito de quais formas seriam interessantes para contar uma história pessoal; conforme elas iam falando, fui registrando por escrito em fichas: falar, escrever, desenhar, fazer um teatro, tirar uma foto, fazer um vídeo e pesquisar no celular. A partir desta lista, elas votaram e escolheram desenhar o relato do dia em que choraram muito, como a personagem do livro: *"Oh tia, eu tenho um Thor (cachorro), quando ele fica na rua, eu choro um pouquinho."* Ana Helena (6 anos, Ipê Amarelo), *"Eu chorei só um dia, porque o meu peixinho morreu. O nome dele era Nemo."* Maria Anita (5 anos, Ipê Amarelo) e *"Teve um dia que eu caí e machucou os meus dois pés. Eu caí na pracinha lá perto de casa e ainda ficou uma marquinha aqui nos meus pés. Eu estava brincando com o meu amigo de pega-pega."* Maria Eduarda. (6 anos, Ipê Amarelo).

Nascia ali, embrionariamente, a possibilidade de ouvir os relatos das crianças pequenas na escola da infância em interface com a atividade de mediação de leitura, socializando suas vivências, fator que já posicionava os contextos sociais em suas narrativas. Neste breve diálogo com as meninas, pude perceber o valor atribuído aos animais de estimação, pois o desaparecimento e a morte deles são relatados como causa de sofrimento, e o isolamento social não era uma unanimidade naquele pequeno grupo, já que Maria Eduarda brincava na praça perto da sua casa.

Imagem 1 - Oficina-piloto na escola Ipê Amarelo



Fonte: Material empírico produzido pela pesquisadora



A partir dessa experiência inicial, atuei como mediadora de leitura nas quatro escolas pesquisadas, optando pela leitura de livros de literatura em uma perspectiva dialógica, utilizando a metodologia de histórias interativas, desenvolvida por Kiara Terra (2021), que evoca a participação oral das crianças pequenas por meio de perguntas durante a leitura dos livros literários/contação de histórias. E para isso, foi utilizada uma seleção de livros de literatura para crianças com diferentes temáticas, visando potencializar a emergência das percepções das crianças pequenas a respeito de seus contextos sociais a partir das suas narrativas.

O acervo foi selecionado de acordo com os seguintes critérios: a) presença de temáticas pertinentes ao caráter cotidiano das crianças pequenas; b) equidade de representação racial das personagens principais; c) dinâmica narrativa envolvente; d) equidade de gênero dos/as autores/as das obras selecionadas. As obras selecionadas foram: *Agora não, Bernardo*, de David Mckee (2010); *Pingo*, de Vera Lúcia Dias (2004); *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer (2016), *Manu e Mila*, de André Neves (2018), *Meia Curta*, de Andreza Felix (2020), *Cadê o juízo do menino*, de Tino Freitas (2009), *O casaco de Pupa*, de Elena Ferrándiz (2011), *A menina tagarela*, de Giulieny Matos (2015), e *Obax*, de André Neves (2010).

Tendo como princípio epistemológico a participação ativa das crianças pequenas no processo empírico, a escolha da obra que seria lida na oficina de histórias era realizada coletivamente entre as crianças, a partir de uma votação prévia. Ao iniciar a oficina, eram lidos os títulos das obras, os nomes dos/as autores/as e era feita uma breve síntese do enredo dos livros. Após este momento inicial, eram distribuídos palitos de picolé para as crianças votarem no livro que desejavam conhecer naquele dia. Esta prática de votação com palitos para marcar os votos surgiu a partir da sugestão de Mateus, uma criança colaboradora da pesquisa da escola Ipê Branco. Ele também restringiu a participação de pessoas que não fossem crianças, quando foi sugerida a participação da professora na votação, com a frase: "*A tia não pode escolher, porque ela não é criança.*", Mateus (5 anos, Ipê Branco), compreendendo que a pesquisa é feita com e pelas crianças, evidenciando suas agências no processo empírico.





As negociações entre as crianças pequenas na votação eram marcadas por tensões relacionais nas quatro escolas da infância pesquisadas, típicas do processo democrático, pois algumas crianças tentavam influenciar a escolha das demais, e era possível perceber a hesitação de algumas crianças ao escolherem um livro que ainda não havia sido escolhido anteriormente por outra criança. Ao término da votação, era perceptível a insatisfação de muitas crianças, que, embora tivessem a possibilidade de se tornarem sujeitos com agência, expressavam a dificuldade em lidar com a frustração, devido ao resultado da votação. Diante deste cenário, optei por desenvolver algumas dinâmicas antes de iniciar a leitura do livro escolhido para as crianças pequenas. Utilizei um pau de chuva para trazer a sintonia e sinergia necessárias para o grupo. E ao som das minúsculas conchas do instrumento, que passava de mão em mão, o ritmo produzido coletivamente ia diminuindo as tensões e trazendo novas percepções sonoras e táteis para as crianças.

Após esse pequeno ritual, as crianças estavam sentadas em círculo, aguardando a leitura do livro selecionado. Todavia, esse momento não evocava uma postura corporal passiva das crianças frente à atividade, pelo contrário, a sua presença era convocada, pois elas sabiam que era um momento não só de ouvir, mas principalmente de contar suas histórias, diante da abordagem dialógica de mediação de leitura, e seus corpos não poderiam ser alijados do processo. Perceber o corpo como parte da constituição subjetiva da criança, que afeta e é afetado nas vivências estéticas, amplia a concepção de corpo e aproxima-se do conceito de corporalidade trazido por Marina Marcondes Machado (2010), que "[...] apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo." (MACHADO, 2010, p.125).

Acredito que as atividades lúdicas foram pertinentes pelo valor simbólico agregado nas relações estabelecidas entre pesquisadora e crianças colaboradoras da pesquisa, uma vez que durante os jogos teatrais as crianças expressaram significativamente suas vivências, emoções, memórias e processos imaginativos



corporificados. Trazer o caráter performativo do corpo e suas expressões simbólicas no processo da pesquisa foi desafiador, pois oportunizou para as crianças experiências corporais que não faziam parte de seus cotidianos na escola da infância, muito marcados pelo controle dos corpos, sobretudo diante dos protocolos de distanciamento social, necessários para o controle da pandemia de Covid 19. Elyse Lamm Pineau (2010) afirma que o jogo performativo como método pedagógico “privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um.” (PINEAU, 2010, p.100).

As crianças escolhiam o jogo teatral ²⁴ que gostariam de jogar a partir de uma votação prévia em ícones, o que permitia a sua participação no desenvolvimento da atividade desde o início. Os jogos teatrais propostos para as crianças pequenas nas oficinas lúdicas foram: espelho, maestro, estátua e presente. No jogo do maestro, uma criança era escolhida para ser o maestro, e determinava o movimento corporal em que seria realizado pelo grupo, de modo que a função alternava-se entre as crianças. No jogo da estátua, as crianças caminhavam livremente pelo espaço, e ao som de uma palma paravam e faziam a estátua, ao som de duas palmas, elas retomavam a caminhada pela sala. No jogo do presente, as crianças ficavam sentadas em círculo, e uma caixinha de plástico ia passando de mão em mão, ao som de uma música escolhida pelas crianças. Quem ficava com a caixinha plástica fazia uma mímica do objeto que imaginava que estivesse na caixa, e as demais crianças adivinhavam qual era o objeto. No jogo do espelho, as crianças se dividiam em duplas, posicionavam-se uma de frente para a outra, e alternavam o papel de espelho, no qual deveriam reproduzir o movimento da criança que estava à sua frente.

²⁴ O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética. Fonte: <https://cbtij.org.br/o-jogo-teatral> Acesso em: 15 maio 2022.

Imagem 2 - Votação jogo teatral



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da escola Ipê Amarelo

Sonaly Torres Silva Gabriel (2021), ao conceituar contação de histórias, define-a como "uma prática multissensorial, que envolve interações dinâmicas e simultâneas entre diversas potências corporais, sensoriais, espaço-temporais, a fim de criar uma experiência expressiva e emotiva". (GABRIEL, 2021, p. 71). E foi com esse intuito que fomos nos organizando nas práticas de mediação de leitura, já que o objeto livro fazia parte do encantamento da experiência estética e dos momentos de narração das crianças pequenas, que traziam suas vivências para a roda de histórias, e posteriormente eram representadas em registros pictóricos ou fotografias.

Imagem 3 – Crianças desenhando as suas histórias



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da escola Ipê Amarelo



Na articulação das experiências estéticas vivenciadas pelas crianças pequenas nas oficinas de histórias durante o processo empírico, fomos construindo uma comunidade narrativa, ou seja, "um grupo de pessoas que compartilham histórias oralmente, quer sejam histórias de sua vida e experiências importantes, ou ainda, histórias presentes nos livros de literatura infantil." (OLIVEIRA, 2016, p.68). Esse grupo era formado por crianças e adultas no ano de 2021. A escola, como espaço relacional, é um ambiente privilegiado para ouvir e contar histórias, todavia ainda

[...] é necessário um engajamento das e dos profissionais da educação para que se organize como uma comunidade narrativa genuína, potencializando práticas dialógicas autênticas entre crianças e adultos, que superem os procedimentos de docilização dos corpos infantis e silenciamento de suas vozes no cotidiano da Educação Infantil. (VIEIRA, 2022, p.83).

E assim as histórias narradas pelas crianças pequenas das regiões administrativas da Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2 criaram uma circularidade de gestos, vozes e eventos que nos constituíram uma comunidade narrativa, ocupando os tempos e os espaços possíveis na escola da infância, sem desconsiderar os tensionamentos próprios do processo empírico, sobretudo em um período pandêmico. As histórias narradas pelas crianças pequenas foram gravadas em áudio, transcritas e revisadas por mim, para a elaboração do livro *Crianças Narradoras*, que contou ainda com as ilustrações feitas pelas crianças, fotos e algumas informações pessoais a respeito delas. Foram compiladas no total cinquenta e sete histórias contadas pelas crianças nas quatro instituições educativas pesquisadas. A obra foi impressa em uma gráfica, dividida em quatro volumes, um para cada escola. Os exemplares de cada escola foram distribuídos para as crianças co-pesquisadoras no término da pesquisa empírica, concomitantemente ao encerramento do ano letivo de 2021, para terem acesso ao produto material da pesquisa, pois “[...] as provas de atividades e conquistas das crianças pesquisadoras, assim como seus resultados de pesquisa, vão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais.” (ALDERSON, 2005, p. 438).



A participação das crianças pequenas como copesquisadoras esteve presente em diferentes etapas do processo empírico, como: a) na elaboração da metodologia participativa utilizada nas oficinas; b) nas propostas para a escolha de livros, jogos teatrais e elaboração de registros através de votação; c) na produção dos registros fotográficos da pesquisa empírica; d) na produção do livro *Crianças Narradoras*, com suas narrativas orais e registros pictóricos. Todavia, houve um limite na participação infantil, pois não foi possível trazer a presença das crianças pequenas colaboradoras da pesquisa nas análises posteriores ao fechamento do processo empírico, devido às dificuldades de gestão do tempo nas instituições educativas, marcada pelas adversidades próprias do contexto da pandemia de Covid 19. Isto se constitui como um desafio pessoal para estudos futuros das/com as infâncias, em criar estratégias metodológicas que proporcionem a participação das crianças pequenas na construção do conhecimento, construindo epistemologias criadoras e crianceiras.

Referências

- ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia Em Estudo**, 21(1), 187-194. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; WELLER, Wivian; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escalas infantis na cidade modernista: como crianças vivem e exploram Brasília. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 37, Número 1, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3WdXScyjQBd38DLT9yKmXRH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2022.





FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Art Researt Journal/Revista de Pesquisa em Arte, Natal**: ABRAC, ANPAP E ANPPOM em parceria com a UFRN, v.1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola**. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2021.

HAESBAERT, Rogério. Entre a contenção e o confinamento dos corpos-território: reflexões geográficas em tempos de pandemia (II). **Associação de Geógrafos Brasileiros**. 2020. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/rogerio-haesbaert-entre-a-contencao-e-o-confinamento-dos-corpos-territorio-reflexoes-geograficas-em-tempos-de-pandemia-ii/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

HARTMANN, Luciana; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela Terra, Performance e Protagonismo Infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília - 2018). **Revista TOMO**. Aracaju, n.37, jul-dez, p.253-286, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13253/10729>. Acesso em: 30 mar. 2022.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, Daina et al. (orgs.). **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC-ECA/USP. 2015, p. 41-53.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.2, maio-ago., p.115-137, 2010.

MATOS, Giulieny. **A menina derretida**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. de. **A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos**. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Trabalho pedagógico com histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância**. Curitiba: Editora CRV, 2016.





PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação&Realidade**. v.35(2), maio-ago., 2010, p.115-137. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCIALON, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática Artística como Pesquisa no Brasil: Reflexões Iniciais **Revista de Ciências Humanas**. v. 22, n. 2, Julho-Dezembro 2022, p. 01-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TERRA, Kiara. **A arte da palavra**. Palestra proferida em abril de 2021.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Crianças narradora e(m) performances na escola da infância. *In*: DISTRITO FEDERAL. **Guia da X Plenarinha da Educação Infantil - Criança arteira: faço arte, faço parte!** Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2022. p. 80-85.



HISTÓRIAS QUE FAZEM VOAR? O PROJETO CIRANDA LITERÁRIA COMO IMPULSIONADOR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Sabina da Silva Geraldo²⁵

Liana Pereira Borba dos Santos²⁶

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões acerca do projeto *Ciranda Literária*, vivenciado na Educação Infantil de uma instituição federal de educação. Consideramos a linguagem como elemento fundamental para as ações das crianças e construção de significados que se dão em suas relações sociais. Buscamos refletir experiências de leitura como caminho para descolonização, compreendida como processo de ruptura com modelos hegemônicos que centralizam sentidos e que se constituem no âmbito de experiências sociais e individuais (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). Em meio às experiências estéticas com a literatura apresentadas na experiência, o papel dos/as professores/as também se tornou importante na escolha dos acervos literários e nas mediações, almejando contribuir para a descolonização de saberes e poderes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem. Literatura. Descolonização.

²⁵ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). É Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II em Regime de Dedicção Exclusiva. Participa do Grupo de Pesquisa NUPEI (Núcleo de Pesquisa Experiências e Infâncias) e integra o Projeto de Extensão do Curso “Ação docente entre experiências e infâncias”, ambos do Colégio Pedro II.

²⁶ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED (UERJ). Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II em Regime de Dedicção Exclusiva. Participa do Grupo de Pesquisa NUPEI (Núcleo de Pesquisa Experiências e Infâncias) e integra o Projeto de Extensão do Curso “Ação docente entre experiências e infâncias”, ambos do Colégio Pedro II.



Introdução

Neste artigo, partimos do entendimento de que, com a linguagem, as crianças constroem significados, atuam no mundo e são influenciadas pelo contexto social no qual estão inseridas. A partir das relações sociais, há a criação de enunciados, nos quais a narrativa se constitui como construção de significados e troca de experiências. Com a literatura, as crianças refletem a partir de suas impressões e inquietações.

Consideramos que a construção de significados transcorre de forma coletiva com a apreciação de textos literários. Há a instigação da imaginação, a criatividade, a mobilização de emoções, a reflexão sobre relações raciais, dentre outros aspectos (CORSINO, 2009). De fato, são infinitas as possibilidades de atravessamentos em um mesmo texto. Neste contexto, concomitante à multiplicidade de sentidos estabelecidos pelas crianças, compreende-se que o modo pelo qual as professoras realizam as mediações é também relevante. Refletimos acerca de experiências de leitura como caminho para descolonização, a partir do entendimento de que descolonizar é “produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos” [...] (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 462). O movimento de descolonizar experiências de leitura é gesto que nos implicou como professoras, e contribuiu para um movimento em prol da nossa própria descolonização.



Histórias e “voanças”

Imagem 1 – Crianças e professoras reunidas para a escolha da *Ciranda Literária*.



Fonte: Acervo das autoras

A seguir, trataremos de experiências com a leitura e a literatura na Educação Infantil de uma instituição pública de ensino, o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II, revisitando memórias e registros de experiências literárias vividas no ano letivo de 2019. Assim, ganhou força a potência de uma formação pelo encontro com práticas em uma relação alteritária (BAKHTIN, 1997), que possibilitou reflexões apoiadas em observações, registros e leituras. Consideramos que os registros e as reflexões das vivências com referenciais teóricos possuem papel fundamental em busca da educação com qualidade socialmente referenciada:



A existência de espaços coletivos de estudo, discussão e registro dos profissionais que trabalham nas instituições sobre as experiências desenvolvidas com as crianças é condição indispensável para um fazer educativo que se propõe a estar permanentemente avaliando tanto as relações estabelecidas no âmbito institucional (profissionais, crianças e famílias), quanto os pressupostos teóricos vigentes, suas metas e seus objetivos (NUNES, 2009, p. 46).

De modo específico, traremos reflexões que emergiram do projeto pedagógico *Ciranda Literária*, que consiste na troca e circulação do acervo literário da escola, com o objetivo de potencializar o envolvimento das crianças, famílias e servidores/as de forma prazerosa com a literatura. Na instituição, o projeto tem caráter permanente e norteia as práticas pedagógicas de todas as turmas ao longo do ano letivo, ainda que cada grupo tenha autonomia e autoria para desenvolvê-lo a partir dos interesses e de suas demandas específicas.

Em 2019, atuamos em bidocência²⁷ como professoras de Educação Infantil em uma turma do grupamento V, composta por dezoito crianças de cinco a seis anos de idade. No início do ano letivo, selecionamos do acervo da *Biblioteca Floresta de Livros* as vinte e uma obras que integraram a caixa da *Ciranda Literária* da turma. O quadro a seguir apresenta a lista de títulos:

Título	Autor
A maior flor do mundo	José Saramago
A menina que vivia no mundo da lua	Luciana Savaget
Anacleto	Bartolomeu Campos de Queirós
Carmela caramelo	Cris Roggerio
Chuva de manga	James Rumford

²⁷ No CREIR, a bidocência constitui uma estratégia de ação pedagógica caracterizada pela presença de dois professores em uma ação conjunta junto à turma, o que possibilita um olhar mais atento e diversificado a respeito das crianças.



Classificados poéticos	Roseana Murray
Cocô de passarinho	Eva Furnari
Dona Baratinha	Folha de São paulo
Entre nuvens	Andre neves
Escuta só... O que é? O que é?	Lenice Gomes
Festa no céu	Braguinha
Filhotes de bolso saem de férias	Margaret Wild e Stephen M. King
Hoje tem futebol	Carlos Cesar Veiga
Krokô e a galinhola	Matê
Lembra de mim	Margaret Wild e Dee Husley
Não confunda	Eva Furnari
Nestor	Quentin Gréban
O pequeno planeta perdido	Ziraldo
Para onde vai a quinta-feira?	Janeen Brian e Stephen M. King
Piqui e uma aventura além da mata	Dileia Frate
Romeu e Julieta	Ruth Rocha
Uma história atrapalhada	Guianni Rodari Stephen King

O quantitativo de livros selecionados visava garantir um livro por criança e uma sobra para o caso de alguma criança querer ler todos os livros, sem repetir nenhum título. Em nossa escolha, privilegiamos temáticas e estilos variados, como livros em prosa e em verso, contos clássicos, livros assinados por autores/as brasileiros/as, literatura indígena e africana.

Planejamos a realização da *Ciranda Literária* em dois momentos na semana: às sextas-feiras, as crianças escolhiam e levavam livros literários infantis para casa, a fim de que as famílias aproveitassem o fim de semana para experimentar a leitura, devolvendo-os na terça-feira da semana seguinte. Neste dia, ocorria o registro das experiências de leitura, em que se utilizou como estratégia o preenchimento de um álbum de figurinhas das capas dos livros do acervo, e o reconto da história escolhida por uma criança da turma sorteada previamente.

Imagem 2 – Criança realizando o registro de sua leitura no álbum de figurinhas da *Ciranda Literária*



Fonte: Acervo das autoras.

No contexto de trabalho em bidocência, uma das professoras mediava o registro no álbum de figurinhas por um grupo de duas a três crianças, enquanto a outra acompanhava o restante da turma em outra proposta. Essa organização possibilitou a experiência de escuta e de registro das impressões das crianças acerca das histórias lidas. Em um relato, G.²⁸ disse que gostou do livro *O que é, o que é* por causa “das perguntas” (adivinhas). Já F. - que gostava de jogar futebol no pátio - declarou sua preferência pela obra *Hoje tem futebol*, porque “ele tinha o momento do jogador que fez pênalti no outro”.

²⁸ Por uma questão ética, não utilizamos os nomes das crianças envolvidas.



D., ao retornar com o livro *Chuva de Manga*, compartilhou no momento do registro no álbum que não gostou da história. Quando perguntamos por que não gostou, ele disse: “Porque só tinha preto e não chovia manga de verdade”. Visando compreender melhor seu posicionamento, indagamos como era a chuva do livro e por que incomodava ter só personagens negros - situação em que D. disse não saber explicar. Comentamos que a mãe do D. também era negra, assim como alguns colegas também eram negros e perguntamos se ele se achava negro. D. disse que ele e sua mãe não eram negros, eram “morenos”. A fala de D. demonstra como as crianças estão imersas na sociedade em que o racismo estrutural se faz presente e como desenvolvem sua subjetividade por influência do meio no qual vivem. Esta questão mobilizou as professoras a um diálogo sobre este tema, pois as relações raciais estão presentes em diversas esferas sociais (ROZÁRIO; SILVA; LIMA, 2021). Consideramos que, enquanto profissionais de educação, não poderemos reproduzir relações racistas e excludentes, portanto, nosso papel é oferecer produções literárias de qualidade, com personagens e/ou escritores/as e ilustradores/as negros/as, mas também tecer diálogos a fim de construir sentidos positivos, ressignificando as nossas relações com os diversos povos presentes em nossa sociedade. Percebemos que é um processo lento e contínuo, que precisa do compromisso dos/as profissionais para a construção de sentidos positivos com os diversos povos, utilizando as diversas linguagens.

Com a *Ciranda Literária*, buscamos valorizar o que as crianças tinham a dizer nos momentos de recontos, no qual compartilharam com a turma suas experiências de leitura. A turma se organizava em uma grande roda, em que a criança responsável se sentava mais elevada, portando o seu livro.

Imagem 3 – Exemplos de recontos dos livros pelas crianças



Fonte: Acervo das autoras

As crianças, não obstante, construíram um modo próprio de recontar suas histórias: as mais tímidas convidavam um amigo ou uma amiga para ajudar a passar as páginas; algumas crianças traziam de casa desenhos e objetos relacionados à história escolhida para dramatizá-la; outras pareciam ter decorado a história, narrada com tamanha proficiência.

A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representa um espaço de fruição, de criação e de participação. Segundo Corsino (2003b), *o espaço da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento*. Ela é a possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaço para a narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças (NUNES, 2009, p. 45).

Cabe destacar que o contato com a literatura, a oferta de exploração de diferentes livros e o conhecimento da tipologia textual não se restringiram ao projeto da *Ciranda Literária*. Consideramos que, na Educação Infantil, a literatura deve ter lugar no cotidiano, e é preciso ler e contar muitas histórias às crianças, sem o compromisso com o que fazer depois, deixando-as viajar na imaginação e ampliar seu repertório cultural e textual. Observamos, com alegria, a articulação que as crianças teceram entre obras do acervo da *Ciranda* e livros lidos de forma mais espontânea.



No contexto de ler sem compromisso com respostas prontas, apresentamos o livro *Lá em cima daquele morro* (TRAVASSOS, 2019). Ao mostrar a materialidade do livro, logo chamou atenção do grupo a dedicatória assinada pela autora Sônia Travassos. As crianças ficaram empolgadas em saber que Liana conheceu a autora, e até sugeriram convidá-la para ir à escola, mas não foi possível organizar esse encontro.

A obra, em forma de parlenda, traz personagens e elementos do folclore brasileiro, como o boi e suas variações, a mula sem cabeça e o saci Pererê. Convém ressaltar que a parlenda era um elemento conhecido pelas crianças da turma, especialmente após o trabalho com a obra *Parlendas de Brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida, que mobilizou a criação do próprio livro com rimas produzidas pelas crianças, chamado *Poesia das Pessoas*.

Durante a leitura, a professora cantava os versos conforme a música do repertório popular “*Osquindô, lelê*”. As crianças participavam antecipando os versos que se repetiam na apresentação de cada elemento – “lá em cima daquele morro...”, e cantavam a melodia.

Lá em cima daquele morro,
Passa boi, passa boiada
Passa um grande gavião
Carregando um violão
Osquindô, lelê,
Osquindô, lelê, lalá
Vai ter festa lá no céu?
Gavião me leva lá! (TRAVASSOS, 2019, p. 19)

Além de identificar ao longo da leitura personagens folclóricos ali representados, algumas crianças observaram nos versos citados a referência ao livro integrante do acervo da Ciranda Literária *Festa no Céu*, dizendo: “Tá falando daquela história que tem na ciranda”!, assim como “Eu já levei esse livro pra casa”.



Ao final do ano letivo, realizamos uma conversa com cada criança para escutarmos individualmente suas impressões da *Ciranda Literária* e os momentos de reconto. E., por exemplo, disse ter gostado de fazer o reconto pois pode dizer aos colegas a parte preferida do livro. Já N. afirmou que o reconto é “legal, porque trazemos coisas da história”. No diálogo com L., ouvimos que ele não gostou da obra *A menina que vivia no mundo da lua*, porque no final “a menina realmente foi na Lua”. Indagamos, então: “Por que você não queria que ela fosse na Lua?”. Em sua resposta, L. trouxe uma preocupação afetiva, parecendo se colocar no lugar da menina: “Porque no planeta Terra tinha os amigos dela e na lua não tinha nada para ela fazer”.

De modo geral, as crianças apresentaram em suas falas um retorno positivo do projeto, como R.: “acho legal o projeto de levar livros para casa. Gosto de escolher e de colar o álbum”. R.T., por sua vez, destacou em sua fala a dinâmica da escolha das obras pelas crianças: “na hora da escolher o livro, algumas crianças podem ficar no pátio e outras escolhem”. Já S. valorizou a diversidade do acervo ao dizer que gostou da *Ciranda* “porque posso levar vários tipos de livros”.

Ao perguntarmos às crianças se elas gostavam de ler, ouvimos comentários interessantes como: “gosto de ler porque me faz aprender algumas coisas. Quando leio o livro também penso em jogar”. A opinião de J., por exemplo, pareceu articular a experiência de leitura com suas dimensões educativa e de também lúdica e brincante. Na fala de I. ganhou destaque a perspectiva imaginativa, pois segundo ela ao ler “imagino coisas que eu não conheço”. Já A. nos presenteou com uma definição encantadora das obras literárias: “Livros são livros e têm mágica. É só você fazer uma magiquinha para seu livro te fazer voar, voar, voar, e levar você”. Nas palavras dele, os livros carregam mágica em si. No entanto, é a “magiquinha” do leitor o elemento capaz de dar vida às histórias que fazem voar, conhecer e imaginar tantos mundos.

Considerações finais

Com a *Ciranda literária*, adultos/as e crianças se colocaram em papéis de narradores de histórias e de quem assiste ao discurso. Partindo de histórias presentes em livros, experiências foram compartilhadas, considerando o modo de expressão e de cada criança e no momento do reconto puderam se expressar com diversas linguagens.

Enquanto docentes, assumimos nosso papel de favorecer o contato das crianças com a leitura literária, e fomos mediadoras no processo pelo qual as crianças puderam ampliar as experiências estéticas com a literatura. Os sentidos criados foram compartilhados em nosso cotidiano, considerando as crianças como sujeitos ativos em todo processo e permitindo suas expressões com diversas linguagens. As relações discursivas instigadas pelo texto literário possibilitaram a criação de sentidos variados para os textos que faziam parte do projeto. Não havia a pretensão de dar sentido único aos textos, pois consideramos a complexidade das relações.

As mediações foram feitas de acordo com as expressões das crianças, buscando tornar possível a ampliação das suas possibilidades. Também consideramos que os/as professores/as devem estar atentos a narrativas vinculadas ao processo histórico colonial no qual foram construídos modelos de saber e poder dominantes que inferiorizaram diversos povos a partir de sua raça e classe (QUIJANO, 2005). Estas relações, mesmo com algumas modificações, permanecem até a contemporaneidade, colocando negros e povos originários em local de subalternidade, inferiorizando sua aparência, suas produções culturais, seus saberes, dentre outros aspectos. Portanto, no caso específico desta proposta da *Ciranda Literária*, acreditamos ser fundamental a oferta de livros que contemplem a diversidade e valorizem as produções dos povos que historicamente foram colocados em local de subalternidade, atentando-se para haver a desconstrução de estereótipos e a construção de narrativas positivas no que tange à diversidade cultural dos povos.



A linguagem em nossa proposta foi compreendida em seu lado expressivo, como uma das maneiras de constituição de sujeitos criativos e autônomos. Para Walter Benjamin (1995), todo conhecimento deve conter um mínimo de contrassenso, de tal modo que, assim como na tessitura de um tapete, sempre haverá possibilidade de desvio e imperfeições do tecido. Na contramão da rigidez que muitas vezes se tem quando se trata de interpretar os sentidos que uma obra literária pode ter, as crianças parecem encontrar brechas para subverter a ordem e se mostrarem capazes de (re)construir, (re)inventar, (re)fazer os sentidos de uma obra. Nessa perspectiva, lembramos o convite feito por Benjamin de enfatizarmos, a partir do que as crianças enunciam, a educação à contrapelo, na direção contrária a esperada, possibilitando que as crianças sejam capazes de tornar suas experiências comunicáveis.

O universo literário na Educação Infantil fez parte de experiências que transcenderam o espaço, o tempo e a linguagem. Buscou-se, nos limites desse texto, trazer as crianças, a maneira como leram, significaram e deram novos sentidos a este universo a partir de suas vivências na *Ciranda Literária*, um projeto institucional no qual a escola se tornou um espaço vivo de narrativa e as crianças narradoras de muitas histórias.

Os desdobramentos deste movimento circular, muitos deles sugeridos pelas próprias crianças, nos mostraram o quanto ao seguirmos os rastros delas, nós, adultos e profissionais da Educação Infantil, podemos aprender novas formas de nos relacionarmos com a leitura e com a literatura, em uma perspectiva que subverte as rotinas excessivamente sistematizadas, que colocam essas experiências como meros conteúdos a serem trabalhados no âmbito educativo.



Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. *In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169 – 186, nov/dez, 2018.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Mariana. Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROZÁRIO, Naiarana da Silva Lima do; SILVA, Gabriele Fonseca da; LIMA, Mayara da Rocha. A reprodução do racismo no contexto escolar: um relato de experiência. *In: Equidade racial na educação básica: artigos científicos*. São Paulo, SP: ITAÚ SOCIAL ET AL, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jhftgyfg49N7eFlkzzisuqsPueQuaOyR/preview>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- TRAVASSOS, Sônia. **Lá em cima daquele morro**. Rio de Janeiro: Ed. Bambolê, 2019.



SOBRE/VIVÊNCIAS NEGRAS: ÁRIDAS INFÂNCIAS NO TERRITÓRIO PARAIBANO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Diego dos Santos Reis²⁹

Resumo

O trabalho tem como objetivo refletir acerca dos impactos da pandemia e da violência de Estado nas infâncias negras paraibanas. Nas trilhas teóricas propostas por pensadores/as antirracistas, discute-se os impactos do racismo nos itinerários formativos e existenciais de corpos racializados, atravessados pela necropolítica pública, que fornece as premissas do governo pedagógico das infâncias periféricas nas grandes cidades brasileiras. Questionam-se as violações sistemáticas aos direitos humanos de crianças negras, que obstaculizam a efetivação da justiça racial no país, em face da conversão permanente das diferenças raciais em desigualdades inferiorizadas. A violência culmina por operar o reforço do vilipêndio e da naturalização das iniquidades raciais contra populações historicamente inferiorizadas pela sanha colonial. Aponta-se, ademais, para a necessidade de pensar as infâncias negras *desde* o território, com vistas a problematizar iniquidades e disparidades que persistem, agravadas pela pandemia da Covid-19. Conclui-se que a captura e nulificação das infâncias negras, especialmente as nordestinas, é um projeto de Estado pautado por práticas de subjetivação criminalizantes e estereotipadas, que brutalizam os corpos e desumanizam vidas de crianças negras.

Palavras-chave: Infâncias negras. Necroinfâncias. Pandemia. Relações étnico-raciais. Descolonização.

²⁹ Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Diversitas/PPGHDL/FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Doutor, Mestre e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Epistemologias do Sul pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). Bacharel em Artes Cênicas - Teoria do Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).



Introdução

A gestão caótica da pandemia de Covid-19 no Brasil impactou profundamente na morte e na vida de pessoas que, nos diferentes territórios e regiões do país, experimentaram os efeitos nefastos das políticas genocidas. Fome, despejo, evasão escolar, empobrecimento, morte: a pandemia expôs, com toda crueza, o retrato da distribuição desigual da vulnerabilidade no país e da fixidez dos pactos raciais, que seguem ditando as normas da morbimortalidade e da exclusão, com especial virulência endereçada aos corpos das crianças negras. Daí, em um cenário de desigualdades estruturais, sociais e raciais, que prefigura quais corpos são reconhecidos como sujeitos de direitos e quais são relegados às chances dilatadas de morte, as políticas estatais – ou a ausência delas – operarem o reforço de múltiplas formas de violência, sistêmicas, simbólicas e institucionais (REIS, 2020).

A discussão acerca da educação em contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, tampouco a cultura de privilégios que beneficia alguns grupos, e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país. No estado da Paraíba, como em todo país, a linha da fome expandiu-se na mesma velocidade com que o abandono e a evasão escolar ampliaram-se. A fome é, hoje, um dos fatores que mais impacta nas biografias de sujeitos lançados para fora do mapa das instituições escolares, premidos, frequentemente, ao trabalho forçado e à violência que assassina, em vida, as possibilidades radicadas nas infâncias desse chão. Fome que, nas linhas retintas de Carolina Maria de Jesus, configura-se, ainda, como “a escravatura atual” (JESUS, 2021, p. 31).

Em um país no qual mais de trinta e três milhões de pessoas têm fome; seis em cada dez domicílios liderados por mulheres estão em algum grau de insegurança alimentar; e 65% das pessoas que passam fome são negras, segundo a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDE PENSSAN, 2022), de que modo as educações e as pedagogias *situadas* têm se comprometido em alimentar esse debate?



É sabido que, com a pandemia de Coronavírus, o número de pessoas com algum tipo de insegurança alimentar ultrapassa cento e vinte e cinco milhões, chegando a quase 60% da população brasileira. Na prática, mais da metade do país está preocupada, hoje, com a possibilidade de não ter alimentos amanhã. Entre ficar em casa e morrer de fome, e sair à rua e morrer de peste, a pandemia desvelou contradições profundas. E radiografou a doença *epidêmica* que infiltra as instituições brasileiras há longa data, produzindo massacres, chacinas e genocídios, sistemáticos e estruturais, como mecanismos de supressão dos indesejados, racialmente marcados para morrer e socialmente estigmatizados. Não nos enganemos, a síndrome autoimune brasileira não é facilmente remediável. E seus *anticorpos* estão à solta.

Segundo o *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação*³⁰, estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em novembro de 2020, setenta e oito mil crianças e jovens na Paraíba não frequentavam a escola. Destes, mais de 70% eram pretos/as, pardos/as e indígenas. Como A., menina negra de treze anos, não uma cifra ou número estatístico, que passava as noites e madrugadas vendendo doces no Parque Cabo Branco, em João Pessoa, e que foi resgatada pelo Ministério Público do Trabalho da Paraíba (MPT-PB), em outubro de 2021. Crianças negras, quilombolas e indígenas são as mais afetadas pelos estilhaços coloniais, que seguem rasgando seus corpos pequenos e imprimindo neles dores, angústias, feridas e traumas inenarráveis.

Em tempos de pandemia, de insegurança alimentar e de corpos chacinados nas comunidades periféricas do país, trabalhar, para muitas crianças e jovens, significa garantir, junto a mães, avós, tias e irmãos/os, a própria subsistência diante da omissão do Estado brasileiro. Nesse contexto, como pensar/propor a descolonização da escola

³⁰ UNICEF BRASIL/CENPEC EDUCAÇÃO. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil> Acesso em: 20 maio 2022.



e das infâncias, especialmente as nordestinas, quando essa realidade viola, diariamente, os direitos humanos de quem é, frequentemente, proscrito do círculo da humanidade?

Trata-se, sim, de tensionar as estruturas educacionais, cujas bases estão assentadas em pressupostos, imagens e imaginários que reforçam a sub-humanidade de grupos *epidérmica* e *epistemicamente* marcados como inferiores (REIS, 2022b). É nessa chave que toda prática pedagógica, inclusive discursiva, que se compromete com a descolonização, precisa, antes de tudo, estar de pés no chão (REIS, 2022). A descolonização é uma *prática* que exige re-*orí*-entar os termos dos debates, para “entender como violência muito daquilo que nos é vendido como progresso, desenvolvimento, ordem e civilização” (FLOR DO NASCIMENTO; PIRES; QUEIROZ, 2022, p. 11). A disputa, para além de uma arenga vocabular, é já um modo de resistência ao ser-falado, que reduz sujeitos a objetos de pesquisa, de trabalho e de desejo. Com bell hooks (2019 [2014], p. 37), entendemos que “[...] a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação; estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro”.

Aos condenados da terra e aos esfarrapados do mundo, em vez do eurocentrismo e dos discursos salvacionistas que, historicamente, inferiorizam as humanidades e as infâncias brasileiras, o pensamento e a práxis situada, vivida, *encarnada*, desde corpo-território, imbricado com a ação e o lugar. Com Frantz Fanon (2022, p. 323), em 1961, a linha de força do movimento anticolonial já costurava palavras e con-fiava às suas contemporâneas: “Deixemos de lado essa Europa que não para de falar do homem, ao mesmo tempo que o massacra por toda parte onde o encontra, em todos os cantos de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo”.

A gente tem fome de justiça. Do que alimenta a barriga e a cabeça. Nas trilhas de Carolina de Jesus, questionamos os quartos de despejo e as salas de visita da cidade. E da universidade, afinal, a que e a quem serve esse espaço de produção e circulação



do conhecimento? Problema que a filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 97) nos convoca a pensar sob o signo do *epistemicídio*, fundamental para desumanização de povos colonizados e corpos racializados. Epistemicídio “não é apenas a anulação e a desqualificação do conhecimento, mas a produção material *persistente de indigência cultural*”, “que sequestra e fere de morte a capacidade de aprender”.

Áridas infâncias

As experiências de sociabilidades violentas e de direitos violados marcam não apenas a vida da pequena A., mas de um contingente expressivo de crianças e adolescentes nas cidades brasileiras. Nos subúrbios, periferias e margens dos grandes centros urbanos, as balas “perdidas” seguem, certas, ao encontro de corpos negros. Atravessam os corpos e dilaceram famílias inteiras. Interrompem trajetórias, histórias e rotinas daqueles/as que, sequestrados/as de si, buscam a justiça, como último apelo à memória de quem foi desaparecido/a de casa e não mais retornará. Os gestos de violência racial inscrevem-se na lógica da aniquilação, da clausura, do desejo de destruição que embrutece e nega a humanidade de quem, proscrito do círculo dos eleitos, converte-se em resto, em morto-vivente (MBEMBE, 2018). Concomitante a isso, o “processo persistente de produção da indigência cultural” (FANON, 2008, p. 97) e da difusão das matrizes eurocêtricas do saber/poder, compreendidas como superiores, assegura a destituição de formas de vida, pensamento e experiências extra-ocidentais, que resulta na *epidermização da inferioridade* (FANON, 2008, p. 28).

Segundo relatório³¹ publicado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo UNICEF, o trabalho infantil aumentou pela primeira vez em duas décadas. Estima-se que 8,9 milhões de crianças correm o risco de ingressar no trabalho

³¹ “Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo”. OIT e UNICEF BRASIL. 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 20 maio 2022.



infantil no mundo nesse ano de 2022. Na Paraíba, pelo menos sessenta mil crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos) estão em situação de trabalho precoce, sem considerarmos os casos subnotificados em relação ao número de crianças exploradas pelo trabalho e sexualmente. Parte significativa deles trabalha em atividades ligadas à agricultura e à pecuária, que figuram na lista das piores formas de trabalho infantil. Com a pandemia, constatou-se que o trabalho infantil agropecuário expandiu-se ainda mais, com acentuada precarização e superexploração da força de trabalho de crianças e jovens.

É nesse contexto belicoso e complexo das grandes metrópoles urbanas, em que as barbáries cotidianas são naturalizadas, que ensaiamos escrever a respeito de vivências de infâncias negras. Experiências que a educação necessita problematizar junto às comunidades de aprendizado (hooks, 2013): pensar com as infâncias *desde* o território. Desde corpos-territórios que, expropriados de ser, recusam-se a desaparecer. Teimam em permanecer e em tensionar universalismos, universidades e as tramas cerzidas em solo urbano, explícitas ou por debaixo dos panos, dos sacos pretos que, de tempos em tempos, cobrem os corpos negros caídos no asfalto. Insistem também em afirmar o que, sendo invisibilizado e silenciado e negado, não deixa de denunciar, com o corpo inteiro, o que está obscenamente explícito.

A colonialidade, enquanto fato e força determinante que incide na constituição subjetiva de corpos e mentes, produz a subjugação das crianças ao mundo dos adultos; das mulheres aos desígnios do patriarcado; dos corpos não brancos à branquitude hegemônica (BENTO, 2002), que pauta referenciais curriculares, estéticos, éticos e epistemológicos válidos, além dos modos de vida e de pensamento verdadeiros, *desejados*, sob a chancela do racismo epistêmico. Em uma sociedade estruturada a partir de pressupostos legados de uma organização escravagista-colonial, cujos rastros permanecem ativos nos signos e nas práticas discriminatórias, “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade” (CARNEIRO, 2011, p. 70).





Se o reconhecimento dessa diversidade de modos de ser, pensar, viver e atribuir valor semântico a diferentes experiências e formas das infâncias expande itinerários de pesquisa e oferece pistas para redimensionar os estudos antropológicos, sociológicos e filosóficos das infâncias, de outro lado, a superação da imagem e da ideia de “criança universal” segue desafiando as matrizes coloniais e patriarcais da epistemologia hegemônica. A dominação epistêmica dessa construção, não raro, oferece as premissas para políticas públicas de assistência e educação, desconsiderando as especificidades socioculturais de grupos e comunidades tradicionais e periféricas. Ao verticalizar a imagem da “criança universal” a partir de parâmetros e ideários exclusivamente eurocêntricos, rejeita-se a possibilidade do encontro com sujeitos e práticas culturais que tensionam os paradigmas geopolíticos dominantes. Paradigmas que desencantam mundos e restringem possibilidades de ser, de sentir e de existir, consolidando o que Azoilda Loretto da Trindade (2002, p. 9) chama de *morte em vida*:

Este acontecimento tornou-se emblemático de um ciclo que acredito ser respaldador de preconceitos: a gente olha mas não vê; a gente vê mas não percebe; a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

A luta contra a produção da invisibilidade das infâncias negras e periféricas é permanente. O contexto pandêmico escancarou assimetrias e iniquidades, com recortes de classe, raça e gênero bem salientados. Em um cenário no qual as variáveis socioeconômicas, raciais e territoriais definem possibilidades e prejuízos às demandas de desenvolvimento específicas de cada faixa etária, as famílias, escolas e comunidades experimentam impactos profundos em suas dinâmicas, o que impõe reorganização de estratégias, que deve considerar, especialmente, as infâncias negras e periféricas em suas ações, na contramão da “morte das infinitas possibilidades”.



Nos últimos anos, uma série de estudos e pesquisas têm produzido importantes deslocamentos de perspectivas acerca de definições e funções que as diferentes experiências e formas das infâncias assumem em *América Ladina* (GONZALEZ, 2020). Ao pluralizar a compreensão das infâncias que orienta esses estudos, desvela-se o alargamento não só semântico da categoria, mas também o reconhecimento da heterogeneidade de construções sociais que, em distintos *espaçotempos*, configuram ontologicamente seu tratamento e suas formas.

As áridas infâncias racializadas em território paraibano nos possibilitam, assim, tensionar a gramática do campo educacional, para refletir a respeito dos efeitos do racismo e dos processos coloniais nos estudos das infâncias e no modo como elas são vivenciadas nesse território. Com os pés na terra e em diálogo com as infâncias paraibanas, interessa-nos pensar, sobretudo, os modos de resistência às necroinfâncias radicados nos cotidianos, nas brechas e fissuras que, do chão árido, faz emergir, corrente e fluida, a infância que “engana” a morte.

Considerações finais

A necessária repactuação político-epistêmica e a expansão de categorias analíticas direcionadas à pesquisa e aos estudos das infâncias, em perspectiva antirracista e anticolonial, precisam considerar os imaginários, as representações e as experiências de vida, cuidado e criação que se erigem a partir e com os corpos negros em territórios situados. De crianças negras paraibanas que, entre resistências, jogos e negociações, reinventam dinâmicas sociais de pertença, de sobrevivência e de (auto)afirmação da vida como potência que resiste a qualquer extermínio.

Se a necroinfância é a política de morte endereçada ao extermínio de crianças negras, físico e simbólico, a partir de um “conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem que as crianças negras gozem a infância” (NOGUERA, 2020, s.p.), a necessária descolonização e o enfrentamento às necroinfâncias, orientadas para aniquilação das crianças negras, impõem a resistência ativa à matriz colonial das relações de poder/ser/saber/sentir. As rotas da descolonização, que reposicionam as



relações de poder/saber, exigem deslocamento de universalismos abstratos e agenciamento das resistências cotidianas contra tudo o que fere de morte e impede a sutura das feridas coloniais do racismo, do sexismo e de outros *ismos* que definem lugares e posições hierarquizadas. No enfrentamento ao genocídio das infâncias negras, que começa no ventre, o desafio é produzir rachaduras, sismos e ruídos que desloquem lógicas coloniais: o corpo vivo dos combates, a coreografia das esquivas.

Conta um *itan* iorubá, narrado por minhas mais velhas na comunidade de terreiro do Ilê Omiojuarô³², que os Ibejis, as crianças gêmeas, enganaram a morte. Quando Iku, a morte, espalhou armadilhas por todos os cantos e, com voracidade, passou a levar, antes da hora, todas as pessoas que caíam em sua arapuca, as crianças maquinaram um plano para detê-la. Nas trilhas perigosas da morte, caminhavam os irmãos tocando tambor, com vivacidade e alegria, o que deixou Iku maravilhado. Encantado pela música, dançava, sem perceber que os gêmeos se revezavam no toque do tambor, cujo som ecoava pelos caminhos. Iku, cansado de tanto dançar, queria um tempo de pausa. Mas as crianças seguiam a tocatá. Quando Iku, esgotado, já não mais aguentava, os Ibejis lhe propõem um pacto. A música pararia, mas a morte deveria retirar todas as armadilhas do caminho. Aceito o acordo, a música parou e a morte descansou. Poderosos, os Ibejis conseguiram realizar o que nenhum outro ser humano ou encantado havia logrado: na peleja com a morte, levaram a melhor.

Como tem sido difícil para as crianças negras, contudo, enganar a morte. A aniquilação das infâncias negras é um projeto de Estado pautado por práticas de subjetivação criminalizantes, que desumanizam as vidas das crianças. Todavia, se as crianças enganam a morte, as tecnologias de sobrevivência são propostas também pelas infâncias. É preciso acreditar nas crianças e na potência de teimosias e pirraças que, em legítima defesa, enfrentam o adoecimento, o adultescimento e a morte.

Axé!

³² O Ilê Àṣẹ̀ Omiòjúaró é uma comunidade de terreiro situada em Miguel Couto, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Foi fundado por Beatriz Moreira Costa, Mãe Beata de Yemojá, a primeira Iyalorixá da casa. Com o seu falecimento, em 27 de maio de 2017, seu filho biológico, o Babalorixá Adailton Moreira Costa, assume a liderança do Terreiro. Para mais informações, ver: <https://ileaxeomiojuaro.com.br>.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, TJ: Vozes, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. São Paulo: Zahar, 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávia Rios & Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2021.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal Lunetas**. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>. Acesso em: 19 jun. 2022.



PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; QUEIROZ, Marcos; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. A linguagem da revolução: ler Frantz Fanon desde o Brasil. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. São Paulo: Zahar, 2022.

REDE PENSSAN. II **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

REIS, Diego dos Santos. Corpo-documento: um ensaio para descolonizar memórias. **Interitórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 8, n. 16, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.253338>. Acesso em: 23 jan.2023.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022b. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54025/41464>. Acesso em: 23 jan. 2023.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, Disponível <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605>, 2020. Acesso em: 23 jan. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE AFETO E TEMPO LIVRE

Dulce Cornetet Pomilio³³

Priscila Basílio³⁴

Resumo

No movimento do campo discursivo da Educação Infantil, estamos explorando interlocuções teóricas que autorizam significar o currículo; dentre essas, destacamos apontamentos iniciais da aproximação com o campo da Filosofia, em particular o diálogo com as contribuições de Spinoza, Masschelein, Simons, Freire (1993) e Krenak, para pensar a interface infância-escola. Interessa-nos mais particularmente investir na articulação entre as categorias *afeto* (SPINOZA, 2007), e *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; KRENAK, 2019) como chaves de leituras alternativas potentes para fazer trabalhar uma outra relação com os modos de habitar o currículo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Afeto. Tempo livre.

³³ Doutoranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio, 2012).

³⁴ Doutora em Educação. Professora EBTT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).





Introdução

Neste texto, focalizamos interlocuções iniciais estabelecidas com o campo da Filosofia, em particular o diálogo com as contribuições de Spinoza, Masschelein e Simons, Freire e Krenak, para pensar a interface infância-curriculo. Interessa-nos, particularmente, investir na articulação entre as categorias *afeto* (SPINOZA, 2009) e tempo *livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; KRENAK, 2019) para tratarmos de aprendizagem significativa, como chaves de leituras alternativas potentes para apostar em modos outros de habitarmos o currículo na Educação Infantil.

Para tal, selecionamos os livros *Ética*, de Spinoza, principalmente a parte terceira, cujo tema e título são “A origem e a natureza dos afetos”, “Em defesa da escola, uma questão pública”, de Jan Masschelein e Maarten Simons, “Ideias para adiar o fim do mundo” e “A vida não é útil”, de Ailton Krenak, como campo empírico da análise aqui pretendida. A escolha desses autores e obras não foi aleatória. Spinoza vem ganhando um espaço importante para se pensar a educação e a infância, como apontam os trabalhos de Merçon (2009,2012); Margiolino (2013); Tiriba (2018). Essas autoras compreendem que uma educação potente e bem-sucedida é aquela que, ao produzir conhecimento e aprendizagem, o faça pela afirmação dos afetos alegres, integrando corpos e mentes.

Spinoza criticou a substituição da verdade soberana de Deus, na Idade Média, pela verdade soberana da Razão, na Modernidade. O filósofo aprendeu com esse movimento e conseguiu criticá-lo por dentro, não no sentido de um retorno ao primeiro período histórico, mas pela percepção apurada de haver outras possibilidades de compreender o mundo que não pela Filosofia moderna, que tornar-se-ia uma metafísica.

Spinoza defendeu um novo paradigma, que agora começa a ser percebido nas suas várias facetas e que lhe dá o atributo de filósofo da imanência. Sua teoria pretendeu fazer do conhecimento o mais potente dos afetos, criticou a metafísica, a razão como caminho único e linear. Spinoza pressupôs a existência de uma substância universal, indiferenciável, composta tanto pelo corpo quanto pela mente.



Consideramos relevante discorrermos acerca da crítica que o filósofo fazia à supremacia da razão, que predominou na Idade Moderna, pois esse pensamento cartesiano é, ainda hoje, presente nas escolas.

Para tanto, trazemos reflexões de René Descartes, idealizador dessa concepção. Ele afirmou que as percepções humanas e as experiências da humanidade poderiam interferir na razão. Em suas obras *Discurso do Método* (1637) e *Meditações Metafísicas* (1641), apresentou o Racionalismo Cartesiano e defendeu que o corpo e seus sentidos prejudicavam o encontro da verdade, do conhecimento. Buscava a verdade absoluta, incontestável, e a dúvida passou a ser seu principal recurso. Qualquer resposta que pudesse gerar dúvidas deveria ser descartada nesse processo Descartes percebe que a única dúvida que não poderia ter era da própria existência. Se duvidava, era porque pensava, e se estava pensando, era porque existia, concluindo que “*Cogito, ergo sum*”; “Penso, logo existo”.

Do *Cogito* originou-se o dualismo corpo-mente. Como afirmou (1973, p.70) o filósofo, “nossa mente é de uma natureza inteiramente independente do corpo”. Nesse paradigma, a escola moderna foi construída e é nele que fortemente se acentua o binarismo corpo/mente, e que se defende uma Filosofia que rejeita as experiências sensíveis.

Para pensar a escola, a partir de nossa compreensão do pensamento spinoziano, temos que negar o dualismo cartesiano, pois se distancia de uma formação e de um currículo integrado/holístico, no qual mente e corpo se constituem e se afetam simultaneamente.

Somos um modo, uma parte da natureza, uma modificação do todo. Não existimos como seres isolados, como substâncias em si mesmas. O processo de subjetivação é feito de uma relação entre partes, marcas e memórias. Existimos em relação e na interação com as coisas, e nos afetamos delas. O que é o afeto? É a modificação do corpo e sua ideia, afecção do corpo, o corpo pensante, o pensamento corpóreo, que se dá na medida em que somos modificados a viver. Modificar-se é



pensar. O afeto é o que sentimos intrínseco à própria vida. Sentimos porque nos afeta, o sentimento já é, ele mesmo, o pensamento. Essa teoria é o ponto central na revolução do filósofo, pensamos porque nos afetamos, afetarmo-nos é inevitável, não é escolha. É a partir dessas contribuições de Spinoza que queremos pensar a escola em diálogo com Masschelein e Simons, Freire e Krenak.

A escola da infância aumenta ou diminui a potência dos bebês e das crianças?

Na vida corporal, uma afecção pode aumentar ou diminuir, favorecer ou prejudicar a potência do corpo. [...] Visto que a mente é ideia de seu corpo e ideia dessa ideia (ou consciência de si), ela forma ideias dos afetos corporais, ou seja, experimenta psiquicamente os afetos, ou aquilo que aumenta ou diminui, favorece ou prejudica sua potência de pensar. (CHAUI, 2011, p. 86).

O pensamento cartesiano, que separou o corpo e a mente no processo de compreensão do mundo, contribuiu na lógica de alienação, disciplinando o corpo para o processo produtivo a partir da Revolução Industrial. O trabalho manufaturado, no qual o ser humano tinha ideia do todo, planejava, criava e produzia algum produto foi substituído pelo trabalho mecanizado, fragmentado e alienante, no qual o trabalhador produzia apenas uma etapa, sem pensar no todo, sem usar sua criatividade e imaginação e sem experimentar possibilidades. O movimento corporal repetitivo, automatizado, mecanizava e desumanizava, ao retirar dos humanos a vontade de expansão, mas era útil, pois aumentava a produtividade.

A lógica da utilidade e da produtividade está presente no cotidiano da maioria das escolas de infância, mesmo sem que haja consciência ou intencionalidade explícita dos/as educadores/as. A percepção da inferioridade de espaços de brincar e criar em relação com a quantidade de salas de aula e laboratórios está associada a essa concepção de educação.



A escola pode favorecer, ou não, os afetos ativos, na medida em que responde, ou não, à vontade de expansão dos bebês e das crianças. Um ambiente artificialmente criado, que carrega em sua organização perguntas pré-estabelecidas e respostas específicas, pré-definidas como corretas ou erradas, premedita interações das crianças, não atende à vontade de expansão e nem contribui para o fortalecimento da curiosidade e criatividade delas.

Em uma educação adultocêntrica, bebês e crianças vão perdendo a espontaneidade, ficando acuadas diante da existência de respostas certas, de maneiras predefinidas de fazer; assim, o gesto da criação é diminuído em detrimento de uma lógica de vida que seja útil.

Bebês e crianças ingressam em um mundo dominado não pelo sentir/pensar da alegria, da satisfação de nele estar, de a ele pertencer, mas em um mundo antropocêntrico, dominado pela utilidade, produtividade, pelo que pode ser pesado, medido e transformado em cifras.

Na escola, o desafio para as crianças, nessa chegada, é compreender tal ambiente de relações físicas e sociais, que foi estruturado, sentido, pensado pelo/a adulto/a e, categorizado em modelos de ações e pensamentos certos ou errados, muitas vezes contrariando a própria natureza do seu ser e, na maioria das vezes, de forma colonizadora, não percebendo ou considerando as percepções e afecções dessas crianças.

Nesse sentido, Spinoza (2018) questiona “o que pode um corpo?”. Como é possível essa definição, considerando que cada corpo é afetado de maneiras múltiplas e simultâneas tanto quantos forem os encontros que realizar. Assim, o corpo pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. (SPINOZA, 2009). Para contribuir com os modos que as crianças encontram para escapar do controle, as ideias de Spinoza nos provocam a pensar outras indagações: o que podem os encontros das crianças nas instituições de



Educação Infantil? Como os pequenos lutam para serem contemplados em suas necessidades e perseverarem em seus desejos? Nosso desafio é romper com uma lógica moderna da escola, que tem em sua centralidade o controle dos corpos, das vontades e desejos, e desconsidera a corporeidade, a potência de agir, das crianças, nas escolas.

Spinoza, ao contrário de Descartes, foi um pensador libertário, e, assim como Paulo Freire (1993) dedicou toda sua obra a pensar a liberdade. Para esses autores, é preciso apostar em uma vida que valha a pena ser vivida, uma vida para prática da liberdade que consiste em conhecer o mundo, compreender suas singularidades e nele intervir.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1993) apresenta que temos o desafio de construir uma educação libertadora, pois essa seria a mais potente alternativa para uma práxis social transformadora.

A escola precisa ser um espaço para a prática da liberdade, para bons encontros, com outros seres de natureza e cultura, que também estão inaugurando o mundo, afetando e sendo afetados por ele. Uma escola que atenda às vontades e necessidades das crianças.

Considerando que elas permanecem, em média, oito horas por dia nas instituições de Educação Infantil, a escola precisa ser espaço de potência e nunca de controle. Aquilo que era vivido nos quintais de casa, em livres aprendizagens intergeracionais, com pais/mães, irmãos/irmãs, avós, primos/as e vizinho/as, passa a ser de responsabilidade da escola, após a institucionalização da infância, na Idade Moderna. A Educação Infantil, que recebe crianças a partir de quatro meses de vida e na qual essas permanecem, no mínimo, duzentos dias do ano, precisa ter potência de energia solar, potência de contato com a terra, com a água, com o vento, potência do encontro com outros corpos. Precisa ser lugar de encontros e de vida comunitária, lugar de participação e muita aprendizagem.



Considerando que tudo que acontece na escola constitui currículo, o que temos nas realidades das escolas da infância aumenta ou diminui a vida pulsante de bebês e crianças? Quando um corpo se encontra com outro corpo, ele se afeta e produz ideias, não há superioridade de uma sobre a outra, é unidade. E como essa integração acontece nas unidades da Educação Infantil?

Propomos uma escola que não hierarquize conhecimentos, e que se oponha ao chamado para atender às demandas mercadológicas do capital, uma escola que se oponha à lógica da razão para a servidão.

Uma organização na qual o ambiente natural seja o espaço de livre brincar, de livre explorar e compreender o mundo. Em vez de oferecer pátios lotados de brinquedos de plástico, com intencionalidades pré-determinadas, como escadas e escorregadores, ofereça um quintal com árvores, barrancos, lagos, bosques, jardins nos quais crianças criem seus brincar e investiguem suas curiosidades, testem suas hipóteses, afetadas pela alegria da descoberta e da liberdade. Um espaço de fortalecimento da biofilia.

Para Freire (1993), a educação bancária, que aqui apontamos como presente nos espaços artificializados, controladores das possibilidades de descobertas das crianças, educação essa que não oportuniza o encontro dos corpos e a produção, de afetos, que não é atenta aos desejos, vontades e necessidades delas, produz a desumanização social e cultural.

É uma escola que, organizada pelo controle de corpos, de tempos, de vontades coisifica as crianças e enfraquece sua biofilia, ao contrário, produz um ambiente necrofílico, no qual a descoberta da vida, a liberdade e a imprevisibilidade dos fazeres, sentires/pensares são assassinadas pelo controle, pela ânsia da utilidade produtiva.

Mas “por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência.” (KRENAK, 2020, p. 59). A potencialidade das reflexões de Krenak, Freire e Spinoza nos



fazem pensar na necessidade de um deslocamento do olhar para outros modos das infâncias habitarem os currículos, nos quais as crianças aprendam de forma significativa, no fazer cotidiano, afetadas pelos encontros que acontecem na vida que é a escola e não coisificadas em uma escola apartada da vida ou ainda que prepara para a vida.

Deleuze e Guattari afirmam que “as crianças são espinosistas” (1995-1997, v. 4, p. 35). Trata-se de refletir sobre os afetos como vetores de performatividade, isto é, produtor de efeitos de verdade nos processos de ensino-aprendizagem. Afinal, é a partir do modo pelo qual somos ou não afetados em nossas vivências, que experimentamos os currículos, o mundo no qual nos movemos, como sujeitos.

Spinoza ao argumentar acerca da importância do lugar que ocupam os afetos no processo de humanização oferece pistas que contribuem para despertar modos distintos de viver o tempo, o espaço e as relações dentro das escolas da infância. Como essas instituições podem tornar-se um espaço de vivência alegre para as crianças? Espaços que não produzam experiências de servidão aprisionadora de corpos, sentir/pensares.

Entendemos que a relação da criança com as propostas que vivencia passa pelas experiências afetivas, já que, para Spinoza, não existe binarismo entre o conhecimento e a experiência. E afetiva, porque nos transformamos por meio das afecções que sofremos, sejam elas positivas ou não. Assim, compreendemos que a criança deve ser afetada pelas distintas propostas pedagógicas, no entanto, cabe aos/as professores/as priorizarem práticas curriculares alegres, pois assim alçaremos o que Spinoza nomeia de um sumo bem, que potencializa o indivíduo e a coletividade.

O enfrentamento com essas questões abre espaços de diálogo com as reflexões desenvolvidas por Jan Masschelein e Maarten Simons, acerca do próprio entendimento da instituição escolar. Ao defenderem a escola de 'tempo livre' (skhloé), esses autores problematizam as estabilizações de certos entendimentos ou enunciados particulares de escola, e fazem um novo lance no jogo da linguagem que atravessa as



disputas pela sua definição. Como afirmam: “queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28).

Nessa perspectiva, ela pode ser reinventada no sentido de “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer tempo livre e para reunir os jovens em torno de uma coisa comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (2013, p. 11).

Essa mesma lógica muito presente na cultura dos povos originários brasileiros é defendida por Krenak (2019), ao valorizar a coletividade, como forma de organização social que cuida dos indivíduos, na vida em comunidade, desfrutando do tempo livre, usando os conhecimentos ancestrais e preocupando-se com as gerações futuras.

A escola do tempo livre rompe com a utilidade do conhecimento e com as investidas daqueles que têm o objetivo de transformar o tempo livre em tempo da produtividade e atendimento às demandas do mercado e, assim, fragilizá-la como espaço democrático. Nesse sentido, coloca em suspensão a função que frequentemente se confere à escola, oferecendo a possibilidade que algo novo surja.

Para Krenak (2020), o princípio da produtividade é o mesmo que “só considera o ser humano útil quando está produzindo”. A produtividade máxima é o objetivo dos avanços desta chamada civilização ocidentalizada.

A escola de tempo livre oportuniza às crianças possibilidades de descoberta, de criação, de potência. Ao oferecer espaços naturais e tempos de livre brincar, a escola demonstra acreditar que cada corpo é afetado de maneiras múltiplas e simultâneas, tanto quantos forem os encontros que consiga realizar, que os encontros produzam diferentes aprendizagens, sem que haja uma preocupação de controle de produtividade.



Tanto Spinoza (2009), quando afirma a questão dos afetos como forma de promover bons encontros com o conhecimento, permitindo que as crianças sejam afetadas ao máximo pelas paixões alegres e fortalecidas em sua potência de agir, quanto Masschelein e Simons, quando apostam na ideia de tempo livre que coloca em suspensão a função imediata da escola, convergem na defesa de um sentido particular de escola que abre possibilidades para pensarmos outras formas de habitar este currículo da infância.

O tempo livre na escola da infância é também o tempo de constituição de coletividade, é quando, ao criar formas de brincar, ou de explorar o mundo, em busca de respostas que as ajudem a compreendê-lo, as crianças se conectam, encontram-se, identificam afinidades, percebem diversidades, criam vínculos, ajudam na resolução de problemas e tentam reconstituir a vida comunitária da qual foram retiradas, ao serem institucionalizadas.

Nesse livre espaço/tempo do fazer cotidiano, pleno de imprevisibilidades, de riscos, de encantamentos, as crianças podem experienciar o mundo, distanciadas das pressões econômicas, podem praticar sem se preocupar com resultado ou perfeição.

Ao questionarmos os pais/as mães e educadores/as a respeito de quanto tempo em média as crianças viveriam, e que percentual desse tempo elas teriam para desfrutarem da infância com plenitude, alegria e liberdade, percebemos que esse pensamento não povoa a concepção de vida e de escola dessas pessoas, mas que, ao ser evocado esse pensamento provoca desacomodação, inquietação e até uma certa culpa dos/as adultos/as em relação ao que propõem como vida para seus/suas filhos/as e crianças.

Esse rompimento com uma ordem social específica implica também na adaptação, a despadronização e a substituição das normas por princípios de convivência. Prescinde estudo e formação, pois impõe, aos adultos, romper com o medo de serem diferentes, de ousarem, de imaginarem e de criarem caminhos que resistam às hegemonias.



A escola na qual os/as adultos/as que, ao ensinarem acerca de alimentação, ou a vida das plantas, substitui o desenho em folhas de papel por experiências de livre brincar, subir em árvores, ou criar e cuidar de hortas e pomares, é a escola que escuta as crianças em suas hipóteses, ideias e estratégias de gestão e que propõe uma educação como a direito à alegria, à aprendizagem, à liberdade, ao encantamento. A normatividade escolar tende a pôr fim nas paixões, na capacidade de correr riscos, de sermos inventivos.

Para Krenak (2020, p.60), “as religiões, a política, as ideologias se prestam muito bem a emoldurar uma vida útil”. Acrescentamos a esse rol de instituições as escolas que colonizam as crianças, e que a partir de uma lógica de utilidade da vida criam padrões de normatividade naquilo que deveria ser uma experiência de liberdade.

Spinoza afirma que o conhecimento é o mais potente dos afetos, uma Ética do conhecimento que contesta diretamente a moral da obediência. Considerando que habitamos um mundo no qual as paixões encarnadas nas crianças - que desafiam o mundo, experimentam o corpo em toda sua intensidade, e cujos sentidos, vivenciam toda a plenitude da vida - ainda são vistas como um perigo, uma ameaça, a reflexão proposta se torna bastante desafiadora. Afinal, as crianças mostram as linhas de fuga, o escape; escancaram a impossibilidade dos/as adultos/as na dura árdua tarefa de frear os instintos delas e de impor um padrão já estabelecido pela escola moderna.

A convivência com o imprevisto, com o risco da liberdade, da exploração, da descoberta precisa ser aprendida pelos/as professores/as. Confiar na capacidade das crianças, escutar suas hipóteses, desejos e necessidades pode significar o nascer de uma escola que as respeite em seus direitos de aprender, de produzir conhecimentos, de inaugurar o mundo com alegria e de modo significativo.

Pode, ainda, inaugurar uma outra forma de viver a vida sem se preocupar com a utilidade dela, de pensar e produzir o mundo desconstruindo as hegemonias que foram criadas pelo mundo moderno ocidental.



As andanças que fiz por diferentes culturas e lugares do mundo me permitiram avaliar as garantias dadas ao integrar esse clube da humanidade. E fiquei pensando: ‘Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?’. Será que não estamos sempre atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária? (KRENAK, 2019, p. 9).

A saída teórica aqui proposta para pensar de outra forma a escola que acolhe as crianças é justamente explorar as propostas pedagógicas que arriscam em formas de lidar com afetos e o tempo livre no currículo da Infância.

Assim, defendemos a importância do investimento na organização de um currículo aberto às expressões infantis, aos desejos e interesses das crianças, que permita operar com o entendimento dos afetos como aspecto integrante e indissociável do fazer docente. Um currículo da potência de perseverar na existência.

Referências

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antonio. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Milplatôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997. 5 volumes.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 1. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.11-78. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020.





MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 156–183, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635414>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura da educação. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

MERÇON, Juliana. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 25–51, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635410>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOBILIZAÇÕES E POSSIBILIDADES NA INTERFACE DO INTERPRÁTICAS³⁵

Élida de Sousa Peres³⁶

Elizabeth Gomes Souza³⁷

Resumo

Este artigo apresenta dados do projeto articulado “Práticas socioculturais, modelagem matemática e decolonialidade na educação matemática e Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente”, que busca propiciar uma formação coletiva-formativa e autoformativa, tendo como proposta a perspectiva decolonial e transgressiva para professores/as da Educação Básica e professores/as em formação inicial. A fim de potencializar a formação de professores/as e revelar outras formas de problematizar o processo de ensino e aprendizagem na educação de crianças dos anos iniciais, o projeto parte de uma perspectiva inovadora de pesquisa e extensão que interliga a decolonialidade, as práticas socioculturais, a filosofia rizomática, a interdisciplinaridade e a formação e autoformação. O interpráticas é um movimento das práticas entrelaçadas que visam não somente à problematização de práticas socioculturais, mas revelar a cadeia rizomática de efeitos e afetos e outras práticas emergentes em tais problematizações. Conclui-se que essa nova perspectiva formativa promove mudanças e (des) construção no/do *saber-fazer* profissional dos/as professores/as e futuros/as professores/as dos anos iniciais e, consequentemente, numa educação de crianças que devolve a estas suas cores e criatividade retiradas pela colonialidade do saber disciplinar europeu.

Palavras-chave: Formação de professores. Decolonialidade. Interpráticas. Filosofia Rizomática. Autoformação.

³⁵ Os projetos articulados são dirigidos pelas professoras Elizabeth Gomes Souza (IEMCI/UFPA) e Isabel Rodrigues França (IEMCI/UFPA), e desenvolvidos na Universidade Federal do Pará (UFPA).

³⁶ Universidade Federal do Pará (UFPA). elida.peres@iemci.ufpa.br

³⁷ Universidade Federal do Pará (UFPA). elizabethgs@ufpa.br



Introdução

Este texto é um recorte do projeto articulado entre dois projetos de extensão e pesquisa, os quais intitulam-se Práticas socioculturais, modelagem matemática e decolonialidade na educação matemática e Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente³⁸, com intuito de propiciar cursos coletivos, formativos e autoformativos, com uma proposta decolonial e transgressiva, para professores/as da Educação Básica e professores/as em formação inicial.

O projeto tem como base a perspectiva decolonial como forma de transgredir, com movimentos e possibilidades na formação de professores/as, com as inserções de práticas socioculturais, no intuito de desafiar as práticas escolares que se apresentam de forma disciplinar, rompendo ou desnaturalizando um pensamento único, atuando na formação por meio das fissuras e mobilizações de um pensamento não hegemônico.

O referido projeto conduz a diálogos com as práticas socioculturais a partir da produção do brinquedo de miriti, evidenciando diversas práticas de ensino, em especial as práticas matemáticas com desdobramento para o ensino de Matemática, sendo explorada pela Arte, História, Geografia, Ciências, Linguagem e Matemática, na produção e no manuseio do Miriti como prática de ensino indisciplinar.

A rigor, a dinâmica do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa e extensão é de maneira coletiva-formativa e autoformativa. Essa coletividade é tomada como orientação teórica e metodológica das propostas, a partir de partilhas de conhecimentos e afetações, em que os integrantes se permitem compartilhar conhecimentos como processo de aprendizagem e formação que reverberam na prática de sala de aula. Há uma perspectiva muito diversa de integrantes sendo graduandos - egressos, pós-graduandos, coordenadores, professores, e é coletivo porque parte de diferentes atores com diferentes vozes.

³⁸ “O “indisciplinar” pretende destacar o fato de que uma problematização sempre incide, não mais sobre conteúdos ou temas disciplinares em si e por si mesmos, previamente estruturados ou não, mas sim, sobre práticas culturais tomadas como unidades básicas tanto da ação educativa escolar, como da formação de professores e da pesquisa acadêmica em educação” (MIGUEL; VILELA; MOURA, 2012, p. 11-12).





Nesse sentido, cada pessoa tem e dá a sua voz (entendida como formas de pensar, conhecimentos, experiências de vida), e é autoformativo porque, individualmente, vamos repercutir e tomar pela voz dos outros para reflexão. E assim, nesse coletivo nenhuma voz se sobrepõe à outra e todas devem ser ouvidas de forma horizontal.

Essa diversidade de pessoas trabalhando de forma coletiva proporciona atravessamentos e repercussões a partir de diferentes perspectivas formativas. O atravessamento aqui é no corpo, na memória, no sentimento e na prática profissional, isto é, no saber-fazer de cada participante do projeto. No entanto, por ser uma perspectiva formativa e autoformativa, são os próprios integrantes que dialogam o que vai moldar-lhe a prática, a partir das vozes e o que lhe afetou.

Com isso, o projeto vislumbra mobilizações de conhecimentos disciplinares e indisciplinados³⁹ e possibilidades de novas práxis, no qual o/a professor/a, a partir de suas aulas e práticas pedagógicas, se apropria desses novos saberes-fazeres e oportunidades de ensinar e aprender a partir de práticas socioculturais, sendo "ator social e construtor do conhecimento é permitido redefinir seu papel enquanto professor(a)" (LANDER, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta autoformativa a partir da experiência coletiva nos projetos articulados em perspectivas interdisciplinar e decolonial na formação de professores/as. Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente trataremos da formação de professores/as na perspectiva do interpráticas de pensar outras práticas de produzir conhecimento no espaço escolar.

³⁹ Fala retirada da primeira reunião sobre os projetos articulados no dia 05/10/2021



Formação de professores/as na perspectiva do interpráticas

O pensar outras formas de produzir conhecimento conduziu as pesquisadoras e coordenadoras do projeto, a partir de uma perspectiva decolonial, à criação do termo interpráticas. Com a ideia de que os conhecimentos estão relacionados e se complementam, proporcionados a partir dos estudos acerca da interdisciplinaridade, e inspiradas por uma perspectiva de educação vital e praxiológica, proporcionada pela problematização indisciplinar de práticas socioculturais, na qual as coordenadoras do projetos articulados perceberam que em tais problematizações não incidem apenas na forma de vida à qual a prática está relacionada, mas uma cadeia de afetos e efeitos em práticas de outras formas de vidas como escolar e não escolar.

Na perspectiva escolar se evidenciam práticas disciplinares, que são relações de “docilidade-utilidade”, tendo as disciplinas efeitos de obediência, com domínio sobre o corpo do outro, no qual a disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas forças em termos políticos de obediência; assim este corpo se torna um corpo social presente na sociedade, como uma máquina que vem dominando o controle da vida do indivíduo, tornando dócil e obediente de maneira sutil (FOUCAULT, 2014).

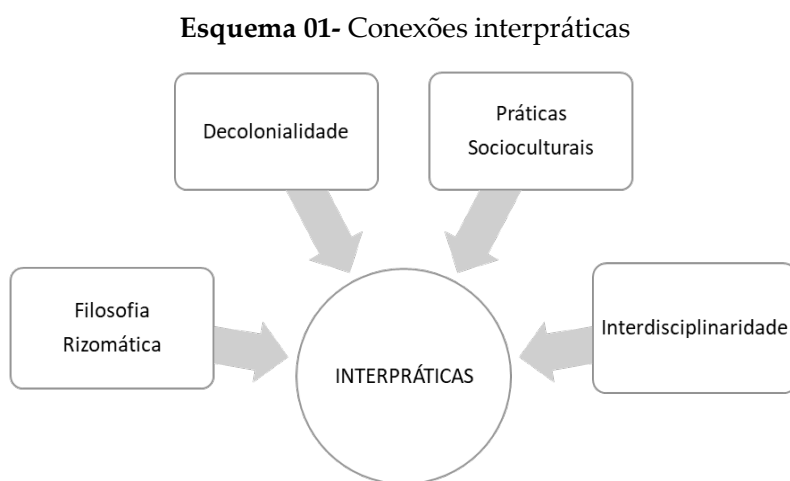
Nesse sentido, a escola enquanto um espaço institucional que tem atividades formativas, que são temporalizadas e objetivas com o intuito de gerar produções *versus* tempo, sendo as relações de homogeneização das tarefas escolares e a dinâmica escolar, como um papel específico de controlar as ações dos corpos nos espaços formativos, bem como também colonizar os saberes com base em um discurso de poder (SOUZA, 2019).

A escola tem formas disciplinares que moldam os indivíduos dentro de um espaço formativo, com propósito e discurso de uma educação uniforme e invariável que evidencia um discurso de poder e dominação do saber, enquanto mecanismo de exclusão, negando outras possibilidades e contexto além do hegemônico, que é constituído nos espaços escolares, implicando a legitimação de outros saberes.



A escola propicia uma domesticação pelos conteúdos que são escolhidos como principais para aprendizagem, pelos conhecimentos transmitidos, pela padronização e como são estruturados o espaço escolar e os conteúdos. Nesse sentido, na problematização de práticas, nas formas humanas ou não humanas, emergem como efeito da e na mobilização como poderia ter vida escolar e não escolar, questionando outras formas de vida de uma mesma prática, que é mobilizada por práticas socioculturais realizadas em diferentes atividades humanas. Uma prática social é sempre cultural e uma prática cultural sempre social, no sentido de significar coisas diferentes quando qualificamos uma prática como social ou cultural (SOUZA; MIGUEL, 2020); (MIGUEL, 2010).

Pensado em uma formação que entrelace os conhecimentos a partir de práticas socioculturais e indisciplinar, apresentamos um esquema das conexões de interpráticas pensadas com base no projeto de pesquisa e extensão na formação de professores/as, como elas se interrelacionam e conectam dando vida às interpráticas para criar diversas possibilidades.



Fonte: Autores (2022)

O conceito de práticas socioculturais mobiliza-se em uma perspectiva indisciplinar, em que os conhecimentos não são isolados, na perspectiva rizomática, em que os saberes se complementam e não apresentam um início, meio e fim. Na



perspectiva decolonial notam-se os conhecimentos para além da colonialidade do saber, pregado em todo o percurso de escolarização e disciplinarização europeu, do poder e do ser, e das práticas socioculturais e jogos normativos de language. O interpráticas é fundamentado por esse quarteto de perspectivas: filosofia rizomática, decolonialidade, práticas socioculturais, interdisciplinaridade.

- A proposta filosófica que mais se adequa a características do projeto são as propostas rizomáticas de ensino. O termo se encontra como uma adaptação da palavra “rizoma” da *filosofia da diferença* dentro dos estudos de Deleuze e Guattari, as quais apresentam as quatro características aproximativas do rizoma: a *conexão*, a *heterogeneidade*, o *princípio da multiplicidade* e, por último, o *princípio da ruptura a-significante* (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Neste sentido, complementando a fala de Souza⁴⁰ (2021), a proposta do rizoma não é caótica, mas não apresenta um começo, meio e fim, podendo ramificar-se para várias dimensões, áreas, perspectivas, para várias abordagens etc., e o rizoma é, necessariamente, ramificador. Esta ideia tem inspiração filosófica no rizoma e vislumbra conexões que podemos fazer tanto nas áreas de conhecimento específicas, quanto em outras áreas do conhecimento.
- Na perspectiva decolonial, Oliveira (2021, p.24) pontua o termo decolonial ou opção decolonial, que deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar caracteriza-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes.
- Em relação às práticas socioculturais, *a priori*, de acordo com Miguel (2014), uma prática é um conjunto de ações (*saber-fazer*), como encenações ou performance corporais, que se assemelha ao modo como Wittgenstein significa a expressão *jogos de linguagem*, como um conjunto da linguagem e

⁴⁰ Este texto é uma ampliação do resumo expandido apresentado no III Seminário Internacional Infância e Pós-Colonialismo: pesquisas em Busca de Pedagogias Descolonizadoras, que inicialmente teve contribuições de Pedro Paixão Tavares Neto.



das ações com as quais está interligada. Neste sentido, práticas socioculturais são ações individuais e/ou coletivas que se efetivam num tempo-espço de um ou mais contextos dentro de um campo de atividade humana. No mesmo sentido dos projetos articulados, no tocante à problematização de práticas, não se trata de tentar “empurrar a escola para dentro do mundo” e nem de “empurrar as comunidades de prática do mundo exterior para dentro da escola” (MIGUEL; MENDES, 2021, p.135), mas mostrar as relações das práticas com as diferentes formas de vida, a partir de uma problematização indisciplinar, sem pretensão de buscar relações de causa e efeito, mas orientada por uma prática aberta, desestabilizadora e desconstrutiva.

- A Interdisciplinaridade é um conjunto de conexões com diferentes áreas do conhecimento ou disciplina que possibilita ao/à aluno/a ter uma visão mais ampla de temas ou conteúdos, desenvolvendo habilidades com relação ao saber, solução de problemas e raciocínio lógico. Deste modo, a “problematização indisciplinar” visa desconstruir concepções essencialistas de significação da própria Matemática como disciplina escolar. (MIGUEL; VILELA; MOURA, 2012).

As conexões do interpráticas têm como intuito repensar a prática escolar de forma que não se perpetuem a epistemologia ocidental e hegemônica, mas pensar uma prática que produza conhecimento com base nas urgências sociais e principalmente que dê voz aos que estão à margem do sistema capitalista. O ensino e suas respectivas áreas de conhecimento estão interrelacionadas com as práticas socioculturais, ou seja, se complementam.

Interpráticas: mobilizações e possibilidades no processo autoformativo.

Os projetos articulados, em seu primeiro encontro autoformativo de 2021, inspiraram-se a partir da temática dos patrimônios materiais e imateriais do estado do Pará, como forma de gerar e criar afetações entre os/as integrantes do projeto, e,



principalmente, revelar o leque de possibilidades educacionais a partir destas temáticas, as quais os discursos coloniais se negam a ver como saberes que podem ser problematizados na escola. Dessa maneira, a temática escolhida foi as práticas socioculturais de produção de brinquedos de miriti, o qual ganhou reconhecimento enquanto patrimônio em 2010, no Pará.

Tal encontro autoformativo deu-se em quatro momentos: primeiro, o preparo individual pela escrita no Forms, o qual indica a leitura de um texto científico que aborda questões relacionadas ao patrimônio e saberes da tradição, e vídeos acerca das práticas de produção e comercialização dos brinquedos de miriti. Em seguida, a própria realização do encontro virtual devido à pandemia, o qual discutiu-se a potencialidade e os saberes disciplinares e práticas que emergiram das discussões, e feito o convite para que os/as professores/as dos anos iniciais ou em formação para que aplique tais saberes em suas salas de aula. E em terceiro e quarto, respectivamente, a escrita dos/as professores/as a respeito do que farão em sala, e a partilha de conhecimentos de outros/as integrantes (alunos/as da graduação e pós-graduação, desenvolvido por tais professores/as.

As partilhas de conhecimento no interpráticas inicialmente ocorreram pela aplicação dos vídeos das práticas do Miriti e com discussões rizomáticas, que podem ser identificadas a partir da forma de vida evidenciada pelos artesãos de miriti, como forma de registro foi criada uma pasta no drive em que foi disponibilizado aos professores, com orientações para o processo de criação individual de seu mapa rizomático, isto é, as possíveis práticas em cada área de conhecimento.

A partir do diálogo inicial dentro do grupo do interpráticas, a aplicação dos vídeos das práticas do Miriti e considerações iniciais pelas coordenadoras do projeto, prosseguimos com as discussões rizomáticas. Apresentaremos, a seguir, a imagem de contribuições dos participantes e contrapô-las dentro de uma perspectiva indisciplinar, prática matemática, rizomática, patrimonial e decolonial.

A seguir, apresentaremos duas imagens ilustrativas que revelam o preenchimento de um mapa e as afetações dos/as demais integrantes, no que poderia ser desenvolvido nas práticas matemáticas. Na imagem 1, apresentamos as “Partilhas de Conhecimentos Interpráticas - Projetos Integrados”, em que um professor da Educação Básica respondia a cinco perguntas de orientações gerais, que envolviam as relações e processos de aprendizagem professor, aluno e escola. Na segunda imagem, apresentamos as afetações referentes às possibilidades de desenvolver práticas matemáticas a serem desenvolvidas na sala de aula. Os professores elaboraram, a partir de um modelo, seu mapa rizomático, e posteriormente construíram as possibilidades de atividades, como seguem as imagens abaixo:

Imagem 1- mapa rizomático.

AGORA ELABORE SEU MAPA RIZOMÁTICO



Fonte: articulados (2021)

Imagem 2- Afetações Interpráticas.



partilhas de conhecimentos de acordo com a perspectiva rizomática e interpretática, na aplicação dos saberes na escola com os alunos dos anos iniciais, na leitura e recomendação de textos que dialogam com as temáticas e discussão, dentre outros aspectos.

Considerações finais

O projeto interpretáticas, fruto dos projetos articulados, promove uma ligação construtiva entre os conhecimentos nos espaços escolares/universidade/e outras formas de vidas, a partir do diálogo entre professores/as, futuros/as professores/as, pós-graduandos/as, artesãos/ãs, promovendo uma formação e autoformação inovadora. Com isso, o projeto tem o intuito de pensar a formação na perspectiva decolonial, rompendo com os traços e efeitos da colonialidade, sobretudo na construção do conhecimento e na forma de se fazer pesquisa e extensão na região norte do Brasil.

É importante ressaltar a importância do papel do/a professor/a, enquanto articulador do conhecimento, e não apenas reprodutor de um sistema dominante. Pelo contrário, deve propiciar ou provocar o/a aluno/a a ser curioso, evidenciando a realidade como seu objeto de estudo. Nesse sentido, Miguel e Mendes (2021) discorrem acerca da indisciplina como um ato de transcendência, um ato de transgressão de limites disciplinares.

O interpretáticas favorece uma educação vital e praxiológica, que reflete na descolonização das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais. Neste sentido, não é novidade que a educação, em especial a Educação Infantil, é respaldada por ideais liberais-capitalistas, meritocráticas, normativas, disciplinares, colonialistas, repressoras, machistas, sexistas, etc., que tiram das nossas crianças as suas cores e criatividade. Dessa forma, a problematização de práticas rompe essas ideais, e uma educação sensível com outros olhares, que visa devolver o que lhes foi retirado e mobiliza outras formas de conhecimento em infinitas formas humanas e não humanas de vida.

Referências

- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V. 1.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LANDER, Edgardo do. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, 2005.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Ana Regina Lander. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. **Reflexão e Ação**, v. 20., n. 2., p. 6-31, jul/dez, 2012.
- MIGUEL, Antonio. Is the Mathematics Education a Problem for the School or Is the School a Problem for the Mathematics Education?“. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, 4 (2). Brasília:5-35. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/1151>. Acesso em 17 jun. 2023.
- MIGUEL, Antonio; MENDES, I. Abreu. Mobilizando história na formação inicial de educadores matemáticos: memórias, práticas sociais e jogos discursivos. **REMATEC**, Belém (PA), v. 16, p. 120-140, Jan. Dez., 2021. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/66>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- MIGUEL, Antonio. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema**, 23(35a), 2010. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- OLIVEIRA, Luís F. de. Prefácio. In: ABREU, Valdir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogia decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. (orgs). Curitiba: CVR, 2021.
- SOUZA, Elizabeth Gomes. **A encenação de práticas socioculturais no contexto escolar**. Relatório de estudo Pós-doutorais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.



EXPERIÊNCIA ESTÉTICA INFANTIL COMO CAMPO DE ESTUDO

Fernanda Ferreira de Oliveira⁴¹

Resumo

O texto tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa de doutoramento em educação da autora, que tem como tema a questão da experiência estética infantil como campo de pesquisa. O recorte a ser olhado é evidenciar a produção da experiência estética pelas crianças pequenas da Educação Infantil, na relação com a arte, à luz das contribuições teóricas de Walter Benjamin e Le Semenovith Vygotsky

Palavras-chave: Experiência estética. Educação Infantil. Arte. Pesquisa.

⁴¹ Professora de Educação Infantil, pedagoga, mestra e doutora em educação estética. Artista da dança, produtora e ativista cultural.





Introdução

O meu interesse pela experiência estética artística está relacionado com a minha história de vida. Sou bailarina de formação, e no decorrer da minha profissionalização circulei e me integrei a outras linguagens artísticas. No âmbito acadêmico, me formei no antigo curso profissionalizante Magistério, que possibilitou me tornar professora de Educação Infantil na rede Pública de Piracicaba, desde 2005. Dei continuidade à minha formação no curso de Pedagogia. No ano de 2015, no Mestrado, fiz parte do Núcleo de Trabalho docente, Formação de Professores, Políticas Educacionais (NTEP). A partir de 2019 decidi retomar minha pesquisa em nível de Doutorado, finalizado no processo da escrita final deste texto para a realização dos anais do evento, e retorno ao NTEP, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira.

O projeto tem por objetivo pesquisar um grupo de crianças pequenas da Educação Infantil pública de Piracicaba, no momento da relação que estabelecem com a obra de arte e o espaço artístico. Esta ideia foi gerada a partir da ânsia em dar continuidade a minha pesquisa de mestrado⁴², finalizada em março de 2017, em que nesse momento tive a oportunidade de analisar os registros elaborados a partir da participação de um grupo de crianças pequenas de idade entre cinco e seis anos, da Educação infantil pública de Piracicaba, em um projeto educativo institucional intitulado “Ocupação de crianças pequenas em espaço públicos e culturais no ano de 2015”.

Os registros mencionados constituem a Documentação Pedagógica⁴³, e tais documentos, específicos da análise da pesquisa, foram produzidos por mim, como professora da turma. No momento dos registros, as intenções eram olhar para os modos como as crianças ocupavam esses espaços; contudo, posteriormente, no

⁴² Título da dissertação: *Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil* (OLIVEIRA, 2017). PPGC UNIMEP, Núcleo de Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

⁴³ Compõem a Documentação Pedagógica as diferentes maneiras de registro do cotidiano da educação infantil – caderno de registro, fotografia, vídeos, áudio, desenhos.





processo da pesquisa de mestrado e sob orientação da Profa. Dra. Nazaré Cruz, percebemos um material rico para analisar a relação que aquelas estabeleciam frente à **obra de arte** ⁴⁴.

Na pesquisa, o olhar estava voltado em buscar os sentidos atribuídos pelas crianças no contato com a obra de arte e no espaço da arte.

O que se percebeu no processo da análise foi que as crianças, ao estabelecerem uma relação com ambiente artístico e a obra de arte, fazem isso de forma brincante, e, por meio das falas, movimentações, gestos e posturas das/os pequenas/os era possível perceber essa dimensão e atividade lúdica em que elas se ancoravam para produzirem suas interpretações no contato com a arte.

As curiosidades e bisbilhotices das crianças constituíram-se também brincantes, porque o meio artístico as afetava: o querer saber para além da porta da sala de exposição; compreender o que acontece com o personagem ao sair de cena e entrar na coxia; o querer saber onde fica o banheiro do teatro; criar uma brincadeira de descobrir e desvendar o que os quadros escondem nas imagens; adivinhar o que é uma determinada escultura, a estranheza com as peças do museu.

Contudo, para perceber todas essas ações e posturas das crianças frente à obra de arte, foi necessário olhar para as minúcias e os pormenores da documentação, que muitas vezes o meu envolvimento cotidiano com a Educação Infantil não ajudava a perceber o estranho no familiar, no sentido de ver para além do que eu considerava normalmente os fazeres das crianças. E perceber outras possibilidades e funções da brincadeira, na perspectiva de compreender os sentidos produzidos por elas nesse contexto, e que acontecia por meio de suas atividades.

⁴⁴ Entenda aqui não somente obras de artes aquelas direcionadas comumente às artes visuais, mas também todas aquelas que resultam da produção artística no geral, incluindo a Arquitetura.





Tal entendimento se constituiu na pesquisa a partir da apropriação dos conceitos teóricos na qual estava, na situação, me aproximando. A criança, no processo de apropriação da cultura, produz sentidos, e Lev Semenovitch Vygotsky (1933/2008, 1934/2009) afirma que ela faz isso de um jeito diferente do/a adulto/a, pois, de acordo com seu texto “Sentido e Significado”, é na brincadeira da criança que fica mais aparente sua capacidade de dar características novas aos objetos e situações. E essa dinâmica realiza-se com uso de diferentes linguagens, e é possível perceber que ela, no ato de brincar, se constitui capaz de atribuir sentidos outros, permitindo a emancipação do significado objetivo das coisas.

A minha compreensão acerca do conceito de “Sentido e Significado”, na Teoria Histórico-Cultural, instigou-me a compreender a potência da brincadeira na criança pequena. E foi uma forma também de chegar a outros conceitos relevantes, que estão relacionados à arte e à imaginação.

Nessa perspectiva, me debrucei a estudar, especialmente com a Psicologia da Arte (1925/2001), Educação Estética (1926/2001) e Imaginação e criação na infância (1930/2009), formulações importantes de como as emoções de natureza estética são criadas e formulam a gênese das reações estéticas.

Mas, anteriormente ao mestrado, já me constituía estudiosa⁴⁵ de Walter Benjamin; entretanto, a pesquisa me propiciou aprofundar em seu caleidoscópio conceitual de Experiência Estética e Infância. Na perspectiva desse autor, experiências são sempre formativas, e formação (Bildung), “significa a própria humanização do sujeito concebido como ser que não nasce pronto, mas que deve necessariamente buscar um estágio maior de humanidade.” (MITROVITCH, 2011, p. 30).

⁴⁵ Além do interesse pessoal, participei também do Grupo de pesquisa: Estética, Formação Superior e Infância liderado pela Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva na USF.





Assim, a pesquisa apontou conceitos centrais do pensamento filosófico de Benjamin, que dizem respeito aos seus vários sentidos de experiência (Erfahrung), desde os escritos da juventude, criticando um modo de vida “adulta” burguês e conservadora; passando pela experiência da repetição na infância nos jogos e brincadeiras; pontuando a experiência que se constitui pelo conhecimento acumulado historicamente, e foi se enfraquecendo com as guerras e o avanço da modernidade; e chegando em questões que se relacionam com a experiência estética com arte por meio da reprodutibilidade técnica.

Neste último, Benjamin dialoga com os teóricos da Estética e da Filosofia da estética, postulando elementos constituintes da obra de arte, em qualquer tempo da história, apresentando a existência de dois polos originais da arte: a Aparência (Schein) e o Jogo (Spiel). A primeira, de acordo com o autor, vai ser permeada e desdobrada por uma relação de culto, contemplação e recolhimento⁴⁶ mediados por uma “estética tradicional”; o Jogo (Spiel), por sua vez, vai ser associado ao lúdico (BENJAMIN, 1935/2014) na “estética moderna”, o que Gagnebin vai chamar de estética da reprodutibilidade (2014). Mas, principalmente a intenção de Benjamin é recuperar o conceito de estética como ciência da percepção sensível, e a revisão acerca do sentido da Estética filosófica tradicional, por exemplo, como os meios de produção da arte afetam percepção (OLIVEIRA, 2017).

Tanto Vygotsky como Benjamin não definem claramente o que seria **Experiência Estética Infantil**; na verdade, nem o campo da Estética e nem da Filosofia Estética⁴⁷ cuidaram disso. Historicamente essas disciplinas deram mais atenção à realização dessa experiência na perspectiva do espectador adulto (OLIVEIRA, 2017). E, por empreenderem mais esse sentido, o valor estético como análise da experiência

⁴⁶ O fato é que são vários desdobramentos, mas por escolha textual.

⁴⁷ Ao considerarmos, a partir do ramo da filosofia que a estética é estudo da beleza e o sentimento que essa beleza suscita nos seres humanos, desde Platão considerada a ciência do belo, a estética estuda como o sujeito se desperta para a beleza, e a arte busca mostrar a possibilidade de sair do comum para o extraordinário (extra-ordinário)



estética sempre esteve mais relacionado ao polo da aparência (Schein), e como consequência, categorias a partir do rigor estético foram sendo constituídas, como: o cânone, o “belo, o sublime, o culto, a contemplação, a unicidade, a áurea, a fruição, o valor analítico, a imersão, a crítica da arte. Obviamente que essas categorias⁴⁸ e o rigor estético são fundamentais para compreensão do sentido estético, pois a intencionalidade artística é nos levar à própria transformação do objeto da arte na qual “O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa” (CHRISTIANSEN *apud* VYGOTSKY, 1926/2001, p. 333), ou seja, muito além das categorias tradicionais.

Mas o que é **Experiência Estética Infantil**? A minha pesquisa que resultou na dissertação de mestrado demonstrou e sinalizou essa brecha no entendimento dessa dimensão do desenvolvimento da criança; na ocasião, não tive tempo hábil de me debruçar no tema, mesmo porque a busca estava em olhar para os sentidos atribuídos pelas crianças pequenas no processo de experiência com a obra de arte e o espaço artístico.

Como mencionado anteriormente, Benjamin e Vygotsky não definiram claramente o que seria experiência estética infantil, porém, eles deixaram pistas para que a posteridade pudesse construir. E são essas pistas que me provocaram a querer dar continuidade da pesquisa em nível de doutorado.

Antes de passar para a próxima seção, gostaria de salientar que outros campos teóricos, principalmente de ideologias teóricas, já fazem essa discussão, no entanto, a minha caminhada se dá no campo ideológico do materialismo histórico-dialético, que objetivamente compreende o sujeito em sua dimensão concreta e objetiva com a realidade social e histórica.

⁴⁸ Algumas categorias elaboradas a partir dos valores burgueses (BENJAMIN, 2014)



Os desafios de construir a pergunta da pesquisa

Benjamin, ao retomar o conceito de mimesis⁴⁹, em seu texto *Reprodutibilidade técnica da arte*, expõe que arte enquanto mimesis artística necessita evidenciar o Jogo (Spiel) como polo constituinte da arte. Spiel, na tradução literal em português, é Jogo, mas o sentido que ela tem em alemão seria muito mais amplo, pois está relacionado com a brincadeira do faz- de -conta, do jogo ficcional do teatro, do fingir-se que, ludicidade, do fazer de conta que, brincadeira de pergunta e respostas. Nesse sentido, na amplitude da Filosofia benjaminiana, o jogo destaca a infância como conceito filosófico estético: como relação no mundo, como outra realidade de mundo, como apreender o mundo por meio da experimentação lúdica e a experiência mimética da criança. Essa possibilidade está espalhada por sua obra, e entendida na relação infantil primeira com a arte, por meios dos livros infantis, na narrativa oral com contação de histórias e contos e o encantamento com mundo (OLIVEIRA, 2019).

A mimesis é compreendida na obra de Benjamin como a capacidade de imitar, e está presente nas brincadeiras das crianças, que não são uma cópia idêntica da realidade, porque no ato de imitar também se cria.

Vygotsky (1930/2009) trata da mesma forma essa premissa, e avança expondo que a imitação na criança é uma atividade atravessada por um processo criador, inventivo e de reelaboração. Nessa direção, quando o autor escreve acerca da influência da arte na criança, ele apresenta elementos que podem ser delineadas como uma forma de entendimento da questão da experiência estética da criança pequena, e a principal delas é a sugestão de uma **relação entre a arte e a brincadeira pelo reconhecimento do sentido estético da brincadeira e da presença da fantasia e do lúdica nas produções artísticas para criança.**

⁴⁹ É encontrado este tema em vários dos seus escritos; um texto inclusive chama-se “A Capacidade Mimética”, de 1933.





Na brincadeira das crianças, encontramos as sensações de ritmos dos movimentos infantis, nas melodias, em brincadeiras de roda e nos gestos e encenações do “faz de conta que”, mas, estreitamente relacionado a uma natureza criadora. No ato de brincar, a criança transforma criativamente a realidade, objetos assumem novos sentidos; um objeto não apenas representa outro, mas participa de fato como tal na brincadeira (um cabo de vassoura não representa simplesmente um cavalo, mas participa efetivamente da brincadeira como um cavalo, torna-se cavalo na brincadeira).

A criança, no contato com os textos literário e as cantigas tradicionais, percebe uma forma de interpretação “disparate” e uma reação corporal contagiante, que se constitui como o efeito da arte na criança por via do sentido emocional na imaginação.

Nesse sentido, se a partir de Benjamin e Vygotsky assumirmos que a **Experiência Estética Infantil é definida como uma Experiência Lúdica, uma Experiência Brincante**, porque nessa relação o polo da obra de arte que fica em evidência é o **Jogo (Spiel)**, quais são as categorias estéticas constituídas a partir desse polo?

Quais são as Categorias Estéticas possíveis que possam ser produzidas pela Experiência Estética Infantil na relação de crianças pequenas com a Arte?

Porque, se considerarmos que a aparência (Schein) historicamente foi sendo engendrada por categorias, em que condições é possível o jogo (Spiel) se desdobrar em outras?

Identificando os Objetivos:

A pergunta coloca o desafio de olhar para as crianças pequenas; nesse sentido, elas serão parceiras da pesquisa nas suas formas de se relacionarem com arte. Nesse momento, fiz a escolha de olhar novamente para minha prática cotidiana na Educação Infantil, mas não somente para a documentação, e sim diretamente nos momentos em que a turma está na relação com a arte na sala, bem como nos espaços artísticos.



Objetivo Geral:

- pesquisar um grupo de crianças pequenas da Educação Infantil pública de Piracicaba, de idade entre cinco e seis anos, na relação que estabelecem com a obras de arte em contexto de proposições artísticas em contexto virtual.

Específicos:

- curadoria de proposições artísticas a serem enviadas às crianças pequenas no ambiente virtual.
- produzir registros utilizando diferentes suportes;
- inventar as fontes produzidas pelas crianças nos momentos em que elas estabelecem suas relações com a obra de arte;
- identificar a possibilidade da produção de Categorias estéticas infantis em falas, gestos e posturas das crianças na relação com a arte;
- produzir uma nova leitura dos autores que compõem o referencial teórico;
- realizar uma revisão bibliográfica dos últimos dez anos relacionada à Experiência Estética Infantil.

Fator dificultador da pesquisa

Devido à Covid -19, a pesquisa foi realizada em ambientes virtuais, de junho a dezembro 2020, com a turma de Jardim II (cinco a seis anos), em que foi prevista a organização de proposições artísticas como fato de educação estética. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi flexibilizado para esta situação.

Percurso da pesquisa

Desde o início do doutorado, foi construído um Diário de Anotações, um caderno no qual registro as minhas ações relacionadas diretamente à pesquisa, como a revisão bibliográfica, anotações referentes à minha dissertação que possam contribuir, os estudos acerca do referencial teórico, anotações de texto e livros para



posteriormente sistematizar e verificar a possibilidade de serem relevantes à pesquisa. Também estão presentes minhas reflexões e inquietações acerca do tema da pesquisa, a respeito do que possa ser importante e fundamental para o processo da pesquisa.

1. O referencial teórico foi realizado a partir de um aprofundamento nas obras de Lev Semenovitch Vygotsky e Walter Benjamin.
2. Foi realizada a revisão bibliográfica dos últimos dez anos.
3. O apoio da escrita se estabelece a partir da perspectiva da Pesquisa Narrativa.
4. O estudo e a compreensão das fontes produzidas serão refletidas a partir do rigor crítico e minucioso do Paradigma Indiciário.
5. Reflexão teórica de pesquisa sobre e com crianças pequenas, ampliando para além das questões burocráticas exigidas pelo Comitê de Ética, e pensar em uma metodologia de pesquisa ética com crianças pequenas, em que as suas vozes e vontades estejam presentes.
6. A criação de inventário da pesquisa que coleciona as reações estéticas das crianças participantes.

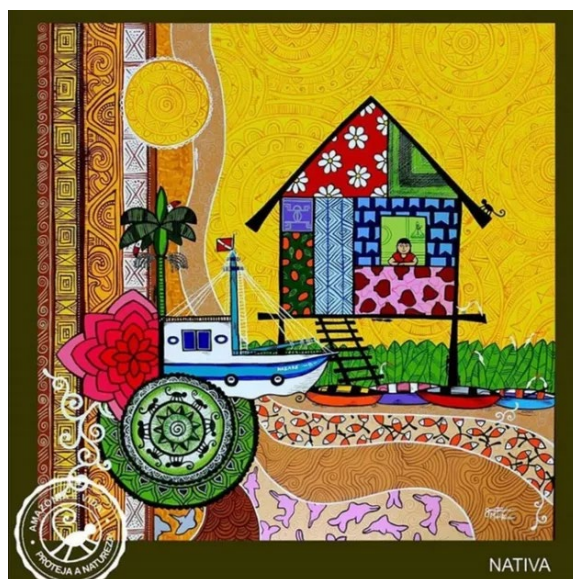
Uma das minhas inquietações em relação a esse tema da Educação Estética da pequena infância, tanto no campo profissional como da pesquisa, ocorrem devido ao que considero como distorções dos valores estéticos a serem desenvolvidos para e com as crianças, bem como o mito de uma hiperfantasia e imaginação presentes nas crianças pequenas, em detrimento em outras faixas etárias.

A pesquisa se constitui como uma oportunidade de aprofundamento dos aspectos dessa experiência estética real e concreta das crianças pequenas.

Desenvolvimento

Após o período de produção das fontes narrativas, concomitante à organização do inventário da pesquisa, adentrei ao processo de compreensão e interpretação dessas matrizes, que são as próprias manifestações estéticas das crianças frente às proposições. Como forma de exemplificar à/ao leitor/a esse modo, apresentarei um episódio dessa relação entre envio da proposição artística e a forma criada por mim para compreender as interpretações das crianças frente a essa movimentação.

Figura 1- *Nativa*, de autoria de Guataçara Monteiro⁵⁰.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CBa-V1PDIFq/>

Eu organizei uma vídeo-curadoria para ser enviada (via WhatsApp de suas famílias) junto ao desenho *Nativa*, de Guataçara, às crianças, em que eram apresentados o autor e sua obra, e provocações estéticas relacionadas à obra de arte. Após esse momento, as crianças aos poucos respondiam com áudios suas impressões acerca do desenho: “Oi Prô, o desenho é bem colorido mesmo, eu adorei. E ela fala igual a natureza”. (Lau⁵¹, 6 anos)

Essa forma de interpretar das crianças pequenas, ao me apoiar na perspectiva benjaminiana, entendo como uma imagem alegórica infantil, pois se constitui como um exercício do retorno às mesmas coisas, como o brincar que sempre volta ao início da brincadeira infatigavelmente, a repetição, mais de uma vez. A criança busca o regresso de suas emoções anteriores, realizadas em suas brincadeiras: “ela fala igual a natureza”, ou seja, assemelha-se ao meio ambiente natural em que se comunica, que possui uma linguagem do universo natural do qual ela já conhece e passou em algum momento de sua vida por uma experiência com elementos que compõem esse ambiente.

⁵⁰ A autoria deste texto se responsabiliza legalmente e integralmente pelo uso e pela publicação da referida imagem nesta obra..

⁵¹ Nome fictício da criança.



A criação da imaginação infantil vem justamente dessa relação da criança com a realidade, contudo, quando elas passam por esse processo de sentidos internos e devolvem novamente para a realidade; muitas vezes, esse retorno é inundado de elementos que combinam realidade, fantasia e lógicas irreais que são relevantes às expressões das crianças pequenas.

Considerações finais

Com a pesquisa finalizada, considereei na escrita da tese as reações estéticas das crianças como Narrativas de Resistência, porque diante do contexto adverso causado pela pandemia Covid-19 os vínculos afetivos, educativos e estéticos foram mantidos, possibilitando produzir as fontes da pesquisa, e propiciando compreender as produções de experiências estéticas de resistência de crianças pequenas da Educação Infantil.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução e notas Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zourk, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. De uma estética da visibilidade a uma estética da reprodutibilidade. *In: Limiar e rememoração: Ensaio sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 155-175.
- MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo, Editora UNESP, 2011.
- OLIVEIRA, Fernanda Ferreira. **Produção de Sentido e Experiência Estética na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), 120 f. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2017.





OLIVEIRA, Fernanda Ferreira. Ensaio sobre a percepção da criança pequena como categoria estética em Walter Benjamin. **Revista Grupo de Pesquisa Walter Benjamin**. Caderno 22, 2019. Disponível em: http://gewebe.com.br/pdf/cad22/texto_05.pdf. Acesso em 14 jun.2023.

VYGOTSKY, Lev S. (1930) **Imaginação e Criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. (1925). **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. (1926). **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. (1933). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais**, Coppe UFRJ, v. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, Lev S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2009.



O ESTIGMA DO BRINCAR DE MENINA E DE MENINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gretta Kerr Mandruzato⁵²

Maria Alves de Toledo Bruns⁵³

Resumo

Este relato de experiência docente buscou descrever algumas práticas pedagógicas e desafios que auxiliam em uma desconstrução de generificação enraizada nas experiências cotidianas do brincar, em uma sala de Educação Infantil na cidade de São Carlos. Nesta abordagem, há uma tentativa de reconstrução de práticas e narrativas acerca dos estereótipos que segregam meninos e meninas, e definem seus papéis sociais. Tal estudo se justifica pela urgência e importância de inserção de atitudes pedagógicas logo na Educação Infantil, que combatam sexismo, machismo, preconceito e estereótipos. Foram aplicadas algumas práticas e narrativas desconstruídas com crianças de quatro a cinco anos, baseadas em uma revisão de literatura. Nesse contexto, verificamos que, comumente, na sociedade e nos centros de Educação Infantil, a função binária “desejada” de homem e de mulher é exposta e imposta, reproduzindo valores de uma sociedade machista, patriarcal e preconceituosa. As práticas pedagógicas empregadas podem servir de valiosas ferramentas para a desconstrução do binarismo.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Sexismo. Brincar. Práticas desconstruídas.

⁵² Graduação em Pedagogia. Especialista em Educação para as relações étnico-raciais, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

⁵³ Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado em linguística pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Docente e Pesquisadora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP - Campus de Ribeirão Preto.





Introdução

A Educação Infantil, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), traz que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. (BRASIL,1996). Podemos compreender a importância dessa etapa como a base de toda a educação de um indivíduo. Entretanto, essa consciência da magnitude da educação nessa faixa etária e o impacto sofrido posteriormente em atitudes sociais muitas vezes são desconhecidas pela sociedade.

Experiências que são vivenciadas nessa fase são constituintes do desenvolvimento das crianças, envolvendo práticas preconceituosas generificadas ou não, sexistas ou não. Mas, afinal, o que significam práticas sexistas?

Práticas sexistas podem ser concebidas como ações que evoquem concepções negativas e preconceituosas entre as identidades de gênero. Elas são baseadas nos estereótipos, rótulos, apreendidos culturalmente pelo senso comum, como se fossem naturais, determinantes, estruturais da sociedade. Tais concepções determinam o homem como forte, autônomo e racional, e em oposição reconhecem a mulher como emotiva, sensível e pré-racional. Esses determinismos com raízes religiosas ou supostamente naturalista ou científicas representam discriminação e preconceito, aludindo às identidades de gênero, formulando o que é ser homem e o que é ser mulher. Um primeiro entendimento acerca de gênero seria o conjunto de conceitos que estabelecem essa masculinidade e essa feminilidade. O sexismo é responsável por determinar papéis sociais, designando o que compete a cada gênero. Opondo-se e desconstruindo esses determinismos com uma visão histórico-social concebe-se gênero como um conjunto de construções sociais em um tempo histórico e em uma determinada cultura. (NUNES; SILVA, 2000)

O sexismo está intimamente ligado às concepções androcêntricas, o homem concebido como notoriedade e o centro de todas ações e pensamentos. O lugar de inferioridade e submissão atribuído às mulheres é transmitido culturalmente, e encarado como “natural” e “inerente” da sociedade, a tal ponto de as próprias mulheres compartilharem e disseminarem esses pensamentos. (MORENO, 1999)



As relações com o gênero são construídas desde muito cedo, e a família e a escola são as grandes fomentadoras dessa construção. As crianças chegam à Educação Infantil com ações e pensamentos naturalizados, e já mergulhadas nessa piscina de identidades de gênero culturalmente determinadas, inferiorizando a submissão da mulher, papéis sociais do homem e da mulher definidos. (LIMA, 2017).

No tocante ao ingresso das crianças na escola, Moreno (1999, p. 16) esclarece:

(...) As meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual o papel que como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham claro o alcance e o significado desse conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e o fará o mesmo com o menino. (...)

Ao mesmo tempo em que essas instituições delineiam essas identidades, são capazes de culminar com o agravamento da diferenciação sexual, fato que se deve às próprias divisões concernentes a esses espaços, porque, na família, por exemplo, existe a tal frase “isso é coisa de menino (a)”, “menino não chora”, “menina faz comidinha”, dentre tantas outras. Assim como na escola, apesar de um ambiente pedagógico, conta com a separação das caixas de brinquedo, nas quais se nomeiam e se separam as crianças com os brinquedos destinados às meninas, bem como os que são peculiares ao sexo feminino. Sem falar na separação das filas, das mesas, dos trabalhos em grupos, enfim, uma série de peculiaridades às quais o ser humano já se acostumou, e mesmo que de maneira automática, acaba por praticar, difundindo a discriminação e o preconceito, enfaticamente. (LIMA, 2017).

Partindo do pressuposto de que o sexismo está presente na escola de Educação Infantil, pensamos na criança e logo nos reportamos para o brincar. Os brinquedos, as brincadeiras, o brincar, tudo faz parte desse universo infantil. Entretanto, o brincar tem um caráter equivocadamente de passatempo, transcende o prazer da criança, e se traduz como um elemento que implica o desenvolvimento das crianças e nas suas futuras atitudes.



O brincar é aprendido no contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, há um espaço, um determinado tempo e interações entre crianças e adultos sendo permeados por construção e reconstruções de regras, valores, estereótipos e preconceitos. Essa vinculação do brincar com a cultura promove a inserção da criança no mundo social, assegurando a seus integrantes não só o conhecimento comum como o sentimento de pertencimento de um grupo, que no caso pode ser a escola. (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

Desde muito pequenas, as crianças recebem brinquedos considerados “apropriados” ao seu gênero. A eles são aplicadas as cores, de acordo também com o gênero. Implicitamente, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, espera-se das meninas que sejam boazinhas, passivas, preocupadas com a beleza, boas donas de casa, por isso são oferecidos a elas faz de contas com bonecas, panelinhas e comidinhas, carrinhos de boneca, maquiagens, regados à cor rosa e limitados a ambiente pequenos, como a residência. Eventualmente, o azul pode ser utilizado para meninas, pois já foi concebido como delicado e gracioso. Esse tipo de brincar propicia habilidades de cuidado aos outros e a empatia. O menino precisa ter sua masculinidade preservada, caracterizada pela coragem, força, inteligência, ademais, são oferecidos a eles carrinhos, blocos de encaixe das mais variadas cores, com exceção da rosa, que é exclusivo das mulheres, para o desenvolvimento de habilidades motoras amplas, espaciais e visuais. (BANDEIRA; COSTA, 2019).

O brincar para os meninos não se limita a ambientes pequenos, como a residência, expande-se para a rua, afinal, podem e devem conquistar e dominar os ambientes do mundo. Aquelas crianças que ousam transgredir esses padrões sociais rígidos impostos, e são cruelmente discriminadas e violentadas. (BANDEIRA; COSTA, 2019).

Neste sentido, o ato de brincar permite às pessoas a reflexão dos próprios atos, bem como o dimensionamento de ações peculiares e pertinentes às experiências, individuais ou sociais, ficando evidentes os comportamentos voltados para a



consagração do gênero e diferenciação no âmbito escolar, dando ênfase a comportamentos como os mencionados acima, tais como “essa brincadeira é de menino”, “a caixa rosa é das meninas”, enfim, ações impensadas, que por muitas vezes retratam os paradigmas que envolvem a sociedade.

Brougère (2010) afirma que o brinquedo e o ato de brincar, respectivamente, advêm de aspectos culturais retratados pelo homem e pela sociedade, em geral, considerando que, desde o nascimento, as meninas e os meninos são condicionados a agir de acordo com o sexo que lhes foi determinado, já que os próprios brinquedos se destinam a públicos específicos, acentuando a segregação infantil e, de certa forma, tornando-se uma rotina ao cotidiano social.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Brougère (2010, p. 104),

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura.

Pensando nisso, é fácil perceber que as meninas não têm probabilidade para se constituir como donas de casa, e nem os meninos, como portadores de carros ou semelhantes a super-heróis; a sociedade e as tradições culturais os delineiam, tornando parte desse universo previamente determinado.

Essa cultura é amplamente estimulada pela escola e pela família, encerrando qualquer ação concernente ao processo que compete à formação de gênero, haja vista que, se for observada uma brincadeira em sala de aula, certamente será verificado os meninos atrelados a carrinhos, jogos de futebol e outras atividades voltadas para o público infantil; as meninas estarão compenetradas nas brincadeiras com bonecas ou panelas, ligadas aos cuidados domésticos.



Quando professores/as e a escola aceitam modelos baseados no sexismo e androcentrismo estão sendo responsáveis pela perpetuação desses padrões. Não vamos atribuir toda a responsabilidade a esses profissionais e instituições escolares para combater todos esses elementos. É possível haver trabalho de encontro com questionamentos, debates e reflexões acerca dos papéis sociais presentes no brincar e em todos os contextos do cotidiano escolar. Compete a esse ambiente impedir a consolidação dos estereótipos que se formam em torno da infância, uma vez que todos podem ser o que quiser e se apropriarem das brincadeiras que julgarem pertinentes ao seu desenvolvimento.

Para a construção de uma educação emancipatória que recuse esse modelo sexista é necessário que os professores reflitam acerca de suas práticas, e para que isso ocorra é preciso ter uma consciência crítica, advinda de formações continuadas que permitam o olhar crítico para essas questões.

A presença dessa consciência da transformação para realidade nos remete para pensar que

(...) É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem procurando perceber o sexismo (...), que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2012, p. 68).

A desconstrução das práticas e a escolha da instituição

A necessidade de implementação de práticas pedagógicas desconstruídas manifestou-se após a observação das pesquisadoras, em seu contexto de trabalho, de diversas narrativas e ações sexistas, causando incômodo e fazendo despertar para a urgência da reflexão das ações pedagógicas.



A escolha da instituição escolar e da turma para implementação das práticas surgiu devido ao fato de uma das pesquisadoras ser também a professora efetiva da escola, o que proporcionou uma facilidade na aplicação baseada em uma educação humana e emancipatória, combatendo o preconceito, estereótipos e o sexismo.

O Centro Municipal de Educação Infantil referido é localizado na região Sul da Cidade de São Carlos. A Unidade Escolar atende cerca de duzentas e cinquenta crianças, em salas com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Durante o ano de 2019, foram aplicadas as práticas de escuta ativa, ambientes educadores, narrativas assertivas, envolvimento da família e vivências significativas em uma fase de Educação Infantil, composta por vinte e cinco crianças com idades entre quatro e cinco anos.

Resultados e discussões

Pensando em como desconstruir e ressignificar nossas ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, as práticas devem se convergir para propiciar expressão e autoconhecimento às crianças, uma vez que tais elementos se configuram como um antídoto contra o preconceito. Possibilitar narrativas, histórias e brincadeiras resinificadas oferecem um mundo ilimitado de descobertas e aprendizagens livres de amarras dos estereótipos que determinam uma generificação. (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018).

Essas práticas pedagógicas ressignificadas para se tornarem de fato efetivadas devem passar por crivos bastante importantes: a formação continuada de professores, a flexibilidade para a mudança de ações e narrativas pedagógicas e a presença do sentimento de importância da transformação.



Algumas práticas e narrativas assertivas podem de gole em gole mudar esse cenário tão sexista marcado por estereótipos. Como se trata de algo cultural, esse processo é longo e árduo, visto que muitos/as profissionais da educação não se sentem preparados/as ou não acreditam na importância da transformação.

Escuta ativa

A professora precisou estar atenta para uma escuta ativa da criança, para perceber as necessidades, particularidades e preferências das crianças. Durante o brincar, as rodas de conversa, na rotina escolar, a professora anotou as principais questões que julgou pertinentes de cada criança, como de que cada criança gostava de brincar, com quais amigos/as, de que forma, em quais ambientes, quais brinquedos preferidos. Posteriormente, durante as vivências, as crianças poderiam com liberdade explorar objetos, brinquedos, ambientes sem a presença de binarismo determinando masculinidades e feminilidades. Esse exercício de ouvir as crianças e percebê-las em suas singularidades e pluralidades não foi um processo fácil. Ao longo do percurso, a professora constituiu-se de elementos que se desvencilhavam de ideias sexistas.

Ambientes educadores

O ambiente se tornou atraente para as crianças, culminando na independência e autonomia delas, entretanto, para que isso ocorresse, a organização dos brinquedos e elementos brincantes não obedecia a uma generificação. Assim, levaram-se em consideração as preferências e a altura das crianças, para que os brinquedos ficassem acessíveis. Nesse modelo era possível que elas verificassem qual era o acervo que tinha disponível na sala e fazer suas escolhas. A criança, nessa abordagem, foi vista como um sujeito ativo capaz de fazer suas escolhas ao brincar, ou seja, a criança foi a protagonista no decorrer de suas vivências. Após a organização dos brinquedos, as crianças se mostraram interessadas e empolgadas, evidenciando esse episódio com as



seguintes falas: “Tia, podemos brincar com o tudo isso?”, “Meninas podem brincar com o Hulk?”. A professora em suas respostas e comandos concebeu um espaço no qual as crianças tivessem liberdade de vivenciarem as experiências com brinquedos e objetos não estruturantes, de acordo com suas vontades, necessidades e escolhas. As crianças demonstraram muita felicidade e satisfação em poder usufruir do ambiente nesse novo formato.

Papel da professora no comando de narrativas assertivas

O papel da professora durante sua prática na instituição escolar foi primordial. Suas narrativas e comandos verbais no decorrer dos momentos brincantes necessariamente foram pautadas no respeito à criança, com o mínimo de resquícios de generificação ou sexismo. Falas do tipo “isso é para meninas”, “aquilo é para meninos”, “primeiro os meninos e depois as meninas”, “meninas brincam com tal brinquedo e meninos com os outros” “meninos com objetos azuis, meninas com objetos rosas” foram abolidas do cotidiano escolar. Algumas vezes surgiram indagações das crianças relacionadas a essas questões, e imediatamente eram convidadas a refletir acerca da situação como: “Por que as meninas estão jogando futebol?” “E porque as meninas não poderiam?”

Envolvimento das famílias

A família é uma das principais peças no processo de implementação das práticas pedagógicas. No início e no decorrer do ano letivo, a professora fez reuniões, e por meio de dinâmicas e diálogos tentou explicitar a necessidade da proposta pedagógica pautada em uma educação emancipatória, livre das amarras do sexismo. Entretanto, houve uma certa resistência por parte das famílias, mesmo que por várias vezes demonstraram ter confiança na professora. Uma explicação para tal resistência tem como raiz principal o senso comum culturalmente impregnado nas entranhas da



sociedade, e outro fato é a professora não se munir de formações suficientes anteriormente que lhe garantissem subsídios para o convencimento da importância e necessidade dessas práticas desconstruídas.

Vivências significativas

Algumas práticas foram aplicadas de maneira focal, intituladas vivências significativas.

A primeira ação recebeu como nome: *Quem cuida?* E objetivou-se desconstruir estereótipos de masculinidades e feminilidades no que se refere ao cuidado com bebês e crianças. Os procedimentos se iniciaram com as crianças em roda. Foi conversado de quem era o dever do cuidado com bebês e crianças, e puderam expor em suas falas que na grande maioria das famílias as mães eram as pessoas encarregadas do cuidado. Após esse momento, foi realizado um desafio com elas: Quem poderia cuidar de bebês? Todos se propuseram a tal tarefa de maneira empolgada, e foram disponibilizados bonecos e bonecas de diversas etnias (brancas, indígenas e afrodescendentes). Em seguida, foi proposto às crianças que iniciassem um processo de adoção (termo anteriormente já explicitado e discutido em roda de conversa) de um bebê. Foi conversado o porquê de realizarem aquela escolha, e foram orientadas a levarem para suas casas seus bebês, com os quais deveriam tomar os devidos cuidados.

Dentre eles, a confecção de roupas para esses “filhos/as adotados/as” em parceria com sua família, e durante o período de uma semana realizariam registros por meio de desenhos e escrita. As devolutivas foram surpreendentes, a maioria das famílias relatou que as crianças (meninas e meninos) se empenharam no cuidado de seus bebês, com exceção de três meninos que, juntamente com seus familiares, se recusaram ao cuidado, alegando que essa incumbência de tal prática era somente ao universo das meninas. Uma das famílias redigiu no relatório: “Meu filho não vai brincar com boneca, ele é um menino”. A professora a seu modo fez a tentativa de



explicar todo o processo do trabalho desenvolvido, juntamente com seus objetivos e justificativas. A mãe aparentemente “concordou” com a fala da professora, mas ressaltou: “Meu filho gosta de carrinhos”.

A segunda vivência significativa foi intitulada “*Mulheres incríveis: Você as conhece?*”, e teve como objetivo conhecer personalidades femininas cujas atuações tenham sido importantes para a sociedade, visando possibilitar a construção da autoimagem positiva para as meninas. A proposta se iniciou com uma roda de conversa, em que se buscou uma valorização da figura feminina no contexto familiar e social de cada criança. A professora indagou às crianças: “Você conhece uma mulher que seja muito importante? Quem é? Por quê?”. Várias crianças apontaram a mãe como essa mulher importante, outras, as avós, irmãs, tias e a professora. Os motivos da importância foram diversos, envolvendo o cuidado, o amor, o brincar, a amizade, o ensinamento dos saberes. Posteriormente, as crianças foram convidadas a assistir “Mulheres Fantásticas- Fantástico: Frida Kahlo, Malala, Ivone Lara separadamente (TV GLOBO, 2019). A roda de conversa foi iniciada após cada vídeo disparador, um de cada vez. A partir desse momento, a professora foi estimulando as crianças a exporem suas visões a respeito dos vídeos, em torno do empoderamento feminino e destacando a importância dessas mulheres para a sociedade.

Considerações finais

A construção e implementação deste trabalho, bem como a convivência no cotidiano escolar e no contexto social possibilitou enxergar o quanto a sociedade ainda está pautada em aspectos voltadas para a segregação entre homens e mulheres, e na definição prescrita do que é função de um sexo, e do que compete ao outro.

Assim, o preconceito, de certa forma, encontra-se agregado às nossas práticas, infelizmente, sendo algo que vem sendo transformado, mas a passos de tartaruga. Mesmo a passos vagarosos, há de se combater o brincar como uma forma de controle



social, aniquilando posturas que valorizem e sugere o binarismo como peça central. Há de se respeitar as crianças em suas singularidades e pluralidades, como um ser de direitos.

A escola de Educação Infantil, principalmente por meio do brincar por si só, ensina o que é ser menino e o que é ser menina, e se professores/as não refletem as práticas enviesadas em padrões sexistas para que possa desconstruí-las, continuaremos a ter uma escola como um aparelho de reprodução de preconceitos e estereótipos. Certamente os/as professores/as não realizam toda a transformação sozinhos/as, todos/as os/as agentes educacionais devem estar inseridos/as e engajados/as nessa luta. Mas isso é um processo que envolve a presença da consciência da transformação e sua importância, juntamente com formações continuadas, que vão permitir conhecimentos para a reflexão e desconstrução de práticas.

Elementos estruturantes durante o brincar, como a escuta das crianças para percebê-las, o respeito ao protagonismo infantil, garantindo e evidenciando o potencial e a liberdade de escolhas das crianças promovem a viabilização dessas infâncias. O brincar tem um potencial e uma importância muito grande dentro do processo de socialização, há nesse período a construção da identidade da criança e a expressão de seus sentimentos, do seu imaginário, suas escolhas, suas preferências.

Adicionado a esse panorama é preciso considerar que a nossa sociedade não está preparada para lidar com as questões ligadas ao gênero assertivamente, e embora seja um assunto frequente e que as pessoas se dizem adeptas a tais comportamentos, o fato de os homens assumirem papéis até então tidos como femininos e vice-versa gera condições discriminatórias e preconceitos inerentes ao seio tanto familiar, quanto social. Isso ficou evidenciado com a não aceitação de outras professoras à adoção dessas práticas e na conversa e explicitação das questões aos pais.

Em contrapartida, as crianças ao longo do processo da implementação das ações se mostraram felizes e satisfeitas em terem seus direitos respeitados, talvez porque só querem o espaço para serem crianças. Puderam vivenciar as experiências da forma que



mais lhe agradava, e assim essas infâncias puderam ser vividas e respeitadas. A educação e o brincar são grandes armas para se efetivar a ruptura de estereótipos e preconceitos que envolvem as feminilidades e masculinidades. A escola e os/as professores/as são responsáveis para desconstruir práticas normalizantes que determinam o binarismo.

Por fim, pôde-se considerar que no presente relato, a partir do estudo desenvolvido para a desconstrução da generificação enraizada nas práticas pedagógicas, as atividades realizadas de forma pontual são válidas e produtivas, mostrando-se necessário um trabalho sequencial e contínuo, que envolva desde os/as familiares das crianças até a equipe gestora da escola; deve-se refletir a respeito da formação docente para uma base teórica sólida, que se sustente e que haja conscientização e sensibilização da família para a urgência e relevância da temática.

Referências

BANDEIRA, Julia; COSTA, Camilla O. De menina e de menino: A influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero. **Revista Ártemis**, v. XXVII nº 1; jan-jun, 2019. p. 285-305.

BROUGÈRE, Gille. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRO, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia.

Aprender com a criança: experiência: Livro do professor de Educação Infantil: Creche e Pré-escola: 0 a 5 anos e 11 meses. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LIMA, Camila Goulart. **Gênero, brinquedo e brincar: possíveis relações na perspectiva das crianças**. TCC- UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174380>. Acesso em: 20 set.2021.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: O sexismo na escola. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da criança**: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. Coleção polêmicas do nosso tempo, 72.

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

TV GLOBO. **Mulheres fantásticas**- Frida Kalho, abr.2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vnZjagn3W2o>. Acesso em: 20 set. 2021.

TV GLOBO. **Mulheres fantásticas**- Ivone Lara, mar.2019. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=oV0yDCwpQxU>. Acesso em: 20 set. 2021.

TV GLOBO. **Mulheres fantásticas**- Malala Yousafzai, mar.2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8&t=10s Acesso em: 20 set. 2021.

BARBIE “DIVERSIDADES”: DAS IMPOSIÇÕES HEGEMÔNICAS À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DECRETADAS ÀS INFÂNCIAS

Hugo Vinícius Ferreira Silva⁵⁴

Sheila Daniela Medeiros dos Santos⁵⁵

Resumo

Este trabalho objetiva desvelar as imposições hegemônicas e a violência simbólica implícitas na coleção Barbie *Fashionistas*, as quais afetam as diferentes infâncias. Para concretizar este trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, consubstanciada nas tensões entre a perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia e a Sociologia da Infância. Com base nesses referenciais teóricos, o estudo realizado constatou que, apesar dos avanços obtidos em relação ao discurso da representatividade, evidenciado pelos diferentes e novos modelos de corpos e tons de pele trazidos pela coleção Barbie *Fashionistas*, uma gama ainda maior de representações ocultas e arbitrárias estavam sendo impostas ao imaginário das crianças, com a finalidade última de atender a uma demanda neoliberal dirigida por imposições excludentes quanto às características físicas e origens étnicas. Assim, a referida coleção chancela, de maneira dissimulada e demasiada, padrões estéticos e modos de ser e se comportar alienantes, alterando incontestavelmente as diferentes infâncias.

Palavras-chave: Barbie *Fashionistas*. Violência simbólica. Infâncias.

⁵⁴ PROLICEN/FE/UFG (Programa Bolsas de Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás). E-mail: hugovinicius@discente.ufg.br.

⁵⁵ FE/UFG (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás), e-mail: sheiladmsantos@gmail.com.





Introdução

O presente trabalho refere-se ao recorte de uma pesquisa intitulada *Barbie Fashionistas: da retórica da diversidade aos modelos de feminilidade e padrões estéticos normativos na educação das meninas*, desenvolvida no Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás, no período de setembro de 2021 a agosto de 2022.

De acordo com a pesquisa mencionada, a história da boneca Barbie iniciou-se nos anos de 1950, quando uma família de empresários estadunidenses, cofundadores da companhia de brinquedos Mattel Inc., realizou uma viagem de férias à Europa.

Durante a viagem, a matriarca da família, Ruth Handler, ao se inspirar em uma boneca alemã chamada Bild Lilli, teve a ideia de criar uma boneca para crianças com características físicas que se referiam às de uma mulher adulta – algo considerado inédito para a época. (BILD LILLI, 2020).

Nesse contexto, em 9 de março de 1959, a primeira boneca Barbie foi oficialmente apresentada ao público, na Feira Americana de Brinquedos de Nova York (HISTORY, 2022).

Desde seu lançamento, a boneca Barbie atravessou décadas subvertendo o tempo e a indústria de brinquedos. A icônica boneca, com vinte e oito centímetros de altura e uma vasta cabeleira loira, sempre se manteve jovem, bonita, rica, inteligente e em consonância com a moda, vivendo em um mundo cor-de-rosa impecável.

Em decorrência do êxito alcançado pela Barbie, a empresa Mattel chegou a atingir a marca de cinquenta e oito milhões de peças comercializadas ao ano, o que representou a venda de cem exemplares da boneca por minuto nos cento e cinquenta países que a consumiam (OUR, 2019).

Entretanto, em 2016, a Mattel decidiu apostar na renovação da sua linha de bonecas, lançando a coleção *Barbie Fashionistas*, também conhecida como *Barbie Diversidades*. Inicialmente, o propósito dessa coleção era expandir os modelos de



bonecas Barbie existentes, com base em uma proposta jamais vista no mercado, composta por: quatro novos tipos de corpos, sete tonalidades de pele, vinte e quatro estilos de cabelos e vinte e duas cores de olhos. (OUR, 2019).

A coleção inédita, de imediato, emplacou no mercado, conquistando os consumidores. O novo projeto da empresa pareceu, finalmente, trazer uma resposta coerente às demandas mundiais por representatividade e diversidade.

Vale ressaltar que, logo no início do lançamento da referida coleção, a gigante de brinquedos teve um aumento considerável de 15% em suas vendas. Além disso, a notícia de que a Mattel havia começado a investir na diversidade de suas bonecas foi bem recebida por movimentos ativistas no mundo todo (BRUM, 2016). Tal sucesso fez com que a boneca ganhasse notoriedade nas mais diversas mídias impressas e digitais. Barbie chegou a ser a primeira boneca a estampar a capa da revista Time com a seguinte manchete: “Agora podemos parar de falar do meu corpo?” (DOCKTERMAN, 2016).

Todavia, algumas questões imperscrutáveis relacionadas à nova linha de bonecas pareciam apontar para um caminho ininteligível, pelo fato de ocultarem um objetivo diferente e desconhecido, fazendo com que o discurso da diversidade propalado pela coleção Barbie Fashionistas, assim como os diferentes corpos, tons de pele e tipos de cabelos, ao invés de se mostrarem libertadores, se consolidassem contrariamente como algo impositivo, violento e opressor.

A partir destas considerações, este trabalho objetiva desvelar as imposições hegemônicas e a violência simbólica implícitas na coleção Barbie Fashionistas, as quais afetavam as diferentes infâncias.

Isto posto, a presente produção teórica primeiramente discorreu acerca da base teórico-metodológica investigativa que possibilitou uma análise crítica da temática em pauta, abrindo espaço para novas constatações. Na sequência, são apresentadas brevemente as características da coleção Barbie Fashionistas, as quais se relacionavam



com questões atinentes às imposições hegemônicas e à violência simbólica decretadas às diferentes infâncias. E, por último, elucida como a coleção Barbie Fashionistas, em uma análise intrínseca e crítica, afetava as diferentes infâncias, suas práticas e produções culturais.

Proposições teórico-metodológicas: violência simbólica e infâncias em perspectiva

Para compreender a natureza do objeto delineado neste trabalho, procurou-se realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2001), com base em obras fundamentais da literatura especializada nacional e internacional.

Os estudos realizados foram construídos a partir de conteúdos acessíveis em *websites* acadêmico-científicos qualificados, como: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Eletrônica da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No esteio deste trabalho investigativo, a presente produção teórica elencou três categorias, transpondo-as em unitermos, a fim de viabilizar a busca e a seleção dos textos monográficos publicados em livros e/ou artigos em periódicos. Os unitermos selecionados para a realização da pesquisa nos portais já descritos foram: “Barbie Fashionistas”, “violência simbólica”, “diversidade” e “infâncias”. A partir desta busca, elegeram-se os artigos que apresentavam aspectos consonantes com o objetivo delineado, o qual, por sua vez, fundamentava-se nos pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1999) e da Sociologia da Infância (FARIA; FINCO, 2011; CORSARO, 2011).

Deste modo, para a referida produção teórica, utilizaram-se não somente as revisões e sínteses de pesquisadores/as contemporâneos/as (ABRAMOWICZ;



OLIVEIRA, 2010; SILVA; FARIA, 2021; STEINBERG; KINCHELOE, 2001), mas também textos de autores clássicos, que discutiam os conceitos analisados (BOURDIEU, 2014; VIGOTSKI, 2009), com a finalidade de proporcionar um viés crítico e elucidativo às constatações apresentadas.

É imprescindível sinalizar que Vygotsky (2009) enfatizou a relação atuante do homem e da cultura: o desenvolvimento cultural humano obtém suporte nos processos biológicos e na maturação orgânica, formando um sistema complexo, em que o biológico e o cultural se constituem reciprocamente.

Tal entendimento versa acerca da natureza das relações e interações humanas em seu contexto histórico e social, o qual estabelece uma relação dialética em que o homem, na medida em que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, transforma-se a si mesmo (VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (2009) ratificou o pressuposto de que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural compõem uma unidade de contrários, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pela esfera do desenvolvimento orgânico e biológico, como pelo campo de utilização de instrumentos e signos do mundo da cultura.

Neste ínterim, faz-se necessário evocar o sentimento, o pensamento e a vontade – constructos fundamentais na teoria de Vygotsky (2000) –, os quais estão inextricavelmente relacionados como todas as outras funções psíquicas existentes. Isso porque não existe uma função apartada das demais, nem tampouco um pensamento ou um afeto que não sofra transmutação, mas existem interconexões funcionais dinâmicas na consciência, nas quais os sentimentos são atravessados pelo pensamento e pela linguagem, e o pensamento e a linguagem são permeados pelos sentimentos, sendo que estes emanam a partir dos e nos processos volitivos.



Em outros termos, de acordo com Vygotsky (2000), estes processos volitivos constituem uma atividade psicológica construtiva, orientam as funções psíquicas superiores e integram o mecanismo de potencialização e realização da condição humana, pois são o produto das relações sociais.

Destarte, o sentimento, o pensamento e a vontade configuram a tríplice natureza social e cultural da consciência humana, sendo historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural.

Portanto, no processo de constituição das crianças, as atividades psicológicas são operacionalizadas ao longo de seu desenvolvimento pela mediação dos instrumentos e dos signos. Os processos de conversão pressupõem a reconstituição e a superação no campo da intersubjetividade de elementos sociais que se tornam constituintes do sujeito permanecendo 'quase' sociais (VYGOTSKY, 2000, p. 27).

Na teoria de Vygotsky (1999), este processo, em sua gênese, denota um movimento de transformação, que envolve uma relação mediatizada a partir dos signos, da semiótica, na qual aquilo que foi transformado passa a ser algo diferente sem excluir o que foi anteriormente.

Em um movimento teórico de superação, conforme prescreve Vygotsky (1999), convém reiterar que um caminho investigativo fértil em relação aos estudos referentes às infâncias e crianças reside não apenas na apropriação crítica de concepções e instrumentais teóricos analíticos, mas sobretudo na interlocução entre referenciais distintos no campo das Ciências Humanas e Sociais, da Arte e das Políticas (FARIA, 2005; SARMENTO, 1997), assim como no tripé entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

Assim, para a composição deste trabalho, foram buscadas fontes que pudessem sustentar as problematizações postas, com o intuito de construir uma base teórica consistente.



Posto isto, ao evocar os estudos de Roveri (2004) foi possível traçar o histórico do surgimento da boneca Barbie, de forma a compreender como, ao longo dos anos, a sua presença no cenário mundial foi se desenhando e afetando as diferentes infâncias. Para além disso, as análises de Steinberg (2001) contribuíram para pensar as imposições de um padrão hegemônico que asseverava as desigualdades de gênero vinculadas ao contexto social.

Outrossim, cumpre evocar as proposições de Bourdieu (2014) no que tange às suas considerações sobre a *violência simbólica*, termo essencial para as discussões neste trabalho, o qual refere-se à imposição estabelecida por um poder arbitrário, de um *arbitrário cultural*; afinal, a boneca Barbie, como elemento e signo pertencente ao mundo da cultura, com todos os atributos simbólicos que carrega, intervém de modo veemente nas diferentes infâncias.

De acordo com Bourdieu (2014), este aspecto duplamente arbitrário pode ser notadamente observado ao longo da história humana, pois, em primeira instância, o poder que se impõe por forças opressoras não se fundamenta em uma razão aparente, já que é exercido sobre os indivíduos sem justificativa ou possibilidade de ruptura em um primeiro momento. Esta imposição parte de um *arbitrário cultural* que se define pela universalização de uma cultura particular pertencente a um grupo dominante que, ao intitular essa cultura como padrão, designa que todas as outras sejam lançadas à margem.

Para Bourdieu (2014), a violência assume o caráter simbólico, pois não se trata de uma violência física, e sim de um conjunto articulado de imposições profundas que são repassadas adiante de maneira imperceptível, tendo por último interesse a dominação dos indivíduos e a promoção da hegemonia.

Em última análise, faz-se necessário pensar em outro ponto esboçado neste trabalho: as infâncias. Sob a ótica exposta por Abramowicz e Oliveira (2010), tendo como pontos de ancoragem a Sociologia da Infância, torna-se imprescindível não apenas consagrar à criança o papel de protagonista da história e dos processos de



socialização, pela sua capacidade de atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada, mas pautar-se nas diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial, de gênero, a sexualidade e a classe social, as quais devem ser concebidas como linhas que atravessam de modo inextricável o debate acerca das crianças e as infâncias, a partir delas mesmas.

“Fábrica da Diversidade”: parâmetros de análise acerca das rupturas no discurso

Por meio dos estudos consubstanciados na Psicologia Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância, foi possível constatar que, ao mesmo tempo em que o discurso da indústria de brinquedos Mattel ganhava o mundo, questões não tão evidentes começavam a tomar forma, uma vez que aspectos emergentes em busca da diversidade e representatividade irromperam a partir do final do século XX, ocupando gradativamente o cenário mundial.

Somado a isso, quedas constantes nos rendimentos da empresa despontaram a partir dos anos 2000, fazendo com que a boneca Barbie começasse a perder espaço em um mercado cada vez mais competitivo (BRAND FINANCE, 2019). Isto porque a boneca ícone americana já não correspondia mais às expectativas das crianças, em razão de suas dimensões corporais e aparência intangíveis.

É nesse contexto, portanto, que foram lançadas as bonecas da coleção Barbie *Fashionistas*, também conhecidas como Barbie *Diversidades*. Como exposto anteriormente, a coleção de imediato obteve amplo êxito em seu lançamento, uma vez que as inovações empreendidas na construção dos novos modelos apresentaram-se como inéditas: Barbie's com vitiligo, alopecia, perna protética, quadris largos, estaturas baixas, sentadas em cadeira de rodas, dentre outros aspectos.



Conforme destaca Brum (2016), demorou mais de meio século para que a Mattel começasse, surpreendentemente, a se atentar para os diferentes tipos de corpos e etnias existentes em prol da diversidade e da inclusão.

Cabe destacar, neste ponto, o ‘esforço’ da empresa em emplacar bonecas com peles pretas, já que, desta vez, a mudança não ficou restrita a uma mera alteração na cor do plástico que envolvia o brinquedo – com a manutenção da estrutura facial e do estilo de cabelo inalterados, prática usual a partir dos anos 60, época em que o movimento negro avançava em críticas ao *status quo* (BRUM, 2016).

Assim, a Mattel lançou modelos milimetricamente ajustados para satisfazer uma demanda emergente. O apelo estético e cultural ficou evidente quando as peças da referida coleção, como as de número #156, apresentaram um impecável cabelo *black power* e uma nova estrutura facial.

Já a boneca nomeada Barbie Cantora *Brooklyn Big City* figurava com cabelos trançados em estilo *box braids* (em que os fios são envolvidos por diferentes materiais sintéticos), e possuía como intuito homenagear a cultura musical do tradicional bairro do *Brooklyn*, em *Nova York*, historicamente ocupado por um número expressivo de afro-americanos/as.

Com efeito, ao realizar as análises desta pesquisa, notou-se que o empenho da Mattel em ampliar a diversidade de suas bonecas envolveu não apenas um novo estilo de produção, mas um verdadeiro *modus operandi*, em que o produto no fim da esteira era inteiramente pensado para satisfazer uma demanda mercadológica e social. Os investimentos se concentraram em pontos distintos, os quais envolveram desde a colaboração de médicos dermatologistas até a contribuição de acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, para que as bonecas, símbolos da ‘diversidade’, fossem tudo aquilo que esteticamente prometiam ser (DANTAS, 2020; ROGENSKI, 2019).



Entretanto, em pesquisa realizada por Cruz e Silva (2012), em uma instituição escolar de Educação Básica de Porto Alegre (RS), constatou-se a iniquidade dos discursos trazidos pelas crianças a respeito das bonecas Barbie. Isso porque as classificações feitas por elas estavam carregadas de preconceito, estranhamento e discriminação. As distinções observadas nos discursos das crianças, como o uso da expressão “as Barbie’s mais bonitas”, para se referirem às bonecas que atendiam a um padrão eurocêntrico e “as Barbie’s feias e esquisitas”, para fazerem referência às bonecas pretas, com deficiência física e/ou outras características que não correspondiam às da Barbie padrão, evidenciaram a predileção de um modelo historicamente elencado como aceitável.

De acordo com Cruz e Silva (2012), ao eleger uma estética corporal, uma raça, um gênero ou uma geração como sendo ‘a melhor’ se naturalizava e generalizava a imposição de um protótipo de indivíduo, de tal modo que tudo o que fosse diferente deste estaria cercado de negatividade.

Todavia, embora a boneca Barbie seja um objeto com marcas sociais imbricadas em relações de poder e significados culturais hegemônicos, é fato que as crianças são capazes de transgredirem, transformarem e subverterem a ordem imposta, alterando de forma crítica os seus discursos.

Nesta ambiência, o conceito de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) emerge como essencial à análise das hierarquias forjadas e chanceladas nas distintas dimensões da vida social, mormente quando se conjecturam as discussões referentes às diferentes infâncias. Isso porque o conceito de interseccionalidade captura a complexidade da coalisão entre gênero e outras diferenças sociais, dado o caráter opressor da indissociabilidade entre racismo, capitalismo e “cisheteropatriarcado” (SANTIAGO; FARIA, 2021).



Convém salientar o quão as crianças evidenciam a fixidez de categorias e suas não intersecções, as quais limitam a compreensão das produções de culturas infantis, afinal elas reinterpretem o mundo e as relações sociais produzindo no fluxo cultural novos significados e signos (CORSARO, 2011).

Portanto, cumpre evocar que apesar dos amplos investimentos, do discurso globalmente midiaticizado e das promessas de que a empresa estava sob novas perspectivas, o interesse da Mattel pela concretização da diversidade revelou-se, indubitavelmente, incauto.

Neste momento, convém ratificar que diversidade não é diferença, pois, conforme Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) asseveram, há pelo menos três formas de caracterizar estes dois conceitos. O primeiro diz respeito ao tratamento da diversidade e/ou diferença como contradições as quais podem ser apaziguadas por meio da 'tolerância' ou da repactuação, sem que ocorra a ruptura do tecido social. A segunda tangencia a diversidade e a diferença como estratégias para o alargamento das fronteiras do capital, em que as forças liberais e neoliberais absorvem esses conceitos para então comercializar lugares de existência e formas de vida, por meio de uma máquina produtora de subjetividades. A terceira elenca as diferenças como produtoras de diferenças, sendo que ao não se tratar propriamente de uma contradição, faz com que não possam ser aplacadas.

Isso significa afirmar que a imprecisão analítica dos conceitos diversidade e diferença acaba por ocultar as desigualdades e, por conseguinte, as próprias diferenças. Para tal, o discurso da diversidade, tendo em vista o reconhecimento das variadas identidades e culturas, amparado na égide da tolerância, faz com que as hierarquias se mantenham preservadas, como emula o fazer hegemônico.

Nesse ínterim, a palavra diversidade, em evidência nos dias de hoje, possibilita o alargamento no que diz respeito à obtenção do capital, pois como bem pontuam as autoras Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), ao surgir a necessidade de comercializar produtos para as diferenças, é imperioso também incentivá-las.



Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 96), “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas cabe intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las”.

Assim, o interesse repentino da Mattel em diversificar as bonecas, na verdade, inaugura um novo nicho de mercado, construído pelo ideário neoliberal e pelo modo de produção capitalista, que busca atender às novas demandas para aumentar de modo exorbitante os lucros, afinal, diferentes corpos exigem tamanhos diversos de roupinhas e sapatinhos para a nova boneca!

Ademais, é possível elencar que a nova coleção, apesar de inovadora e ‘diversa’, surgiu a partir de um padrão único: a própria Barbie. Como afirma Steinberg (2001), para a Mattel, o padrão da boneca definido como ‘normal’ ainda é o branco de cabelos loiros e olhos azuis, a partir do qual surgem as outras Barbie’s. Na realidade, o que esta constatação tende a reforçar é que, apesar de incluídos no catálogo novos biotipos, tons de pele e tipos de cabelo, o padrão hegemonicamente branco ainda é o mesmo, continuando inatingível para aqueles que não se encaixam nesse modelo.

Posto isto, constatou-se que o discurso disseminado pelas classes dominantes, e traduzido de forma lúdica através das bonecas Barbie *Fashionistas*, novamente se impõe, reproduzindo um padrão estético único, inalcançável e pouco representativo.

Portanto, apesar da suposta tentativa da Mattel em diversificar sua marca, investindo em diferentes tipos de representação, um nível crítico de observações demonstra que a natureza última dessa tentativa é legitimar o modelo estético hegemônico da Barbie, e atender às demandas do mercado, evidenciando ainda mais as desigualdades raciais e os interesses estritamente financeiros.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou desvelar as imposições hegemônicas e a violência simbólica implícitas na coleção Barbie *Fashionistas*, as quais afetam as diferentes infâncias.

Por meio do estudo realizado foi possível compreender que, apesar do discurso aparentemente inovador e consistente disseminado pela coleção Barbie *Fashionistas*, por meio da ampliação dos modelos de bonecas, a razão mais profunda destas alterações estavam ligadas a interesses mercadológicos e à (re)produção das desigualdades.

Neste âmbito, qualquer que fosse a tentativa de promover uma educação para a diversidade, desembocaria em uma tentativa frustrada, pelo motivo tétrico do discurso, uma vez que esta não estaria desvinculada de seu caráter simbolicamente violento.

Isso porque forças conservadoras e movimentos reacionários se articulam e cerceiam os princípios da democracia e o respeito às diferenças e aos direitos humanos, de tal modo que marcadores que singularizam os indivíduos socialmente sejam apagados.

Diante do exposto, cumpre lembrar que a Mattel empreendeu mudanças tardias no que se referia ao padrão mundialmente relegado como ‘aceitável’, decretando, ao longo dos anos, de forma dissimulada, que as diferentes infâncias ao redor do mundo deveriam crescer sob a égide de um modelo excludente e/ou pouco representativo.

As marcas tácitas e violentas dessa imposição, portanto, seguem até hoje (re)produzindo e (re)orientando comportamentos e subjetividades. Ao fabricar para a diversidade (e não para as diferenças!), a Mattel, por interesse próprio, segue versando acerca de conceitos que exaltam a luta dos movimentos sociais, alterando seus modelos, distribuindo novos papéis e lugares às suas coleções e produzindo uma infinidade de novos artefatos todos os anos. O destaque, no entanto, centra-se no fato de que o ordenamento ao qual ela aparentemente se opõe é o mesmo que através de décadas contribuiu para perpetuar.





Em outros termos, a empresa até pode fazer concessões que alterem suas coleções de bonecas, apropriando-se ilegitimamente de pautas relevantes, desde que em última instância se mantenha no topo, sem dividir os espólios e lucros obtidos.

Outrossim, apenas um processo profundamente diligente e comprometido com a educação seria capaz de possibilitar novas perspectivas, e suplantando as barreiras construídas por anos. O que implica paralelamente afirmar que é necessário distanciá-lo de todo e qualquer interesse cúvido, no que tange ao verdadeiro caráter emancipador e contra hegemônico.

Em face ao exposto, este texto monográfico representa, indubitavelmente, não apenas uma contribuição acadêmico-científica, mas sobretudo uma produção do conhecimento materializada com compromisso ético, político e epistemológico, parte de um movimento de resistência, luta e embates no campo da permanência das desigualdades étnico-raciais, de gênero e de classe, das violências simbólicas brutais e das injustiças sociais.

Por fim, construir uma perspectiva crítica a respeito do mundo que nos rodeia é partícula fundamental de um movimento de real emancipação de práticas educativas alienantes e colonizadoras, pois apenas lançando um olhar questionador para proposições dogmáticas poderemos desvelar conceitos pré-existentes e construir novas perspectivas às crianças e às infâncias.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, jul./dez. 2011, p. 85-97.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Pólen, 2019.



BILD LILLI, A boneca adulta que deu origem à Barbie. **Aventuras na História**, São Paulo, 09 de março de 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/tags/bild-lilli>. Acesso em: 14 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

BRAND FINANCE. *Toys 25: The annual report on the world's most valuable and strongest toy brands*. **Brand Finance**, 26 June 2019. Disponível em: https://brandfinance.com/images/upload/toys_25_free_1.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRUM, Eliane. Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver? **El País**, 01 fev. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/01/opinion/1454337243_379959.html. Acesso em: 14 maio 2022.

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

CRUZ, Michelle Brugnera; SILVA, Thaise da. Barbie diversidade: o discurso multicultural da boneca na perspectiva das crianças. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 91-113, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2022.

DANTAS, Tate. **Barbie Fashionista lança 32 modelos de bonecos inclusivos com vitiligo, prótese mecânica na perna e até careca**. Passeios Kids, 30 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://passeioskids.com/barbie-fashionista-passeios-kids>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

DOCKTERMAN, Eliana. Barbie's got a new body, February 08, 2016. **Time**. Disponível em: <https://time.com/barbie-new-body-cover-story/>. Acesso em: 14 maio 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HISTORY. **Mattel**, California, 2022. Disponível em: <https://corporate.mattel.com/en-us/about/history>. Acesso em: 14 maio 2022.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OUR history. **Barbie** Mattel, California, 2019. Disponível em: https://barbie.mattel.com/en-us/about/history.html?icid=all_header_top-nav_history_p6. Acesso em: 14 maio 2022.

ROGENSKI, Renato. Barbie lança bonecas cadeirantes e com próteses. **Meio & Mensagem**, 14 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2019/02/14/barbie-lanca-bonecas-cadeirantes-e-com-proteses.html>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

ROVERI, Fernanda. **A boneca mais chique e um choque: considerações acerca da educação de meninas**. 2004, 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação- Campinas.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Sociologia da infância no Brasil II: tempos de pandemia e necropolítica**. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2021.

STEINBERG, Shirley R. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.p. 321-338.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44. Jul/2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



IMAGENS DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS NO CINEMA

Isabela Acedo Taffuri ⁵⁶

Claudia da Silva Santana ⁵⁷

Resumo

Este trabalho é fruto de um projeto de Iniciação Científica, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba, com o financiamento de bolsa PIBIC do CNPq. Propõe explorar relações entre infância, criança e cinema, a fim de identificar concepções de infância e crianças presentes em duas produções cinematográficas selecionadas a respeito do universo da criança e da cultura da infância. Problematisa-se como a infância e as práticas culturais da criança foram retratadas nessas produções, bem como analisa as relações estabelecidas com as concepções presentes na sociedade. Na primeira vertente, observa-se que o cinema se estabelece como sistema cultural na produção de múltiplos discursos e representações sociais. Na segunda vertente, as técnicas cinematográficas estabelecem afinidades com a brincadeira infantil, na perspectiva de narrativas baseadas no conceito de montagem. Objetivos: a) analisar as concepções de infância e criança identificadas nos filmes selecionados; b) compreender a relação montagem no cinema e brincadeira infantil; c) refletir a respeito da educação e modos de ser criança na contemporaneidade. Em relação à metodologia, a opção foi o estudo descritivo e analítico, com pesquisa bibliográfica e fílmica, em diálogo com estudos benjaminianos e autores estudiosos de cinema. As análises foram pautadas por três eixos: concepções de infância; culturas infantis e educação.

Palavras-chave: Infância. Cinema. Linguagem. Narrativa. Educação.

⁵⁶ Isabela Acedo Taffuri é graduanda do Curso Cinema e Audiovisual da Universidade Metodista de Piracicaba e bolsista PIBIC/CNPq. UNIMEP.

⁵⁷ Claudia da Silva Santana é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep e orientadora PIBIC/CNPq. UNIMEP.



Introdução

A pesquisa realizada teve como objetivo a busca de concepções e imagens de infâncias e crianças no cinema, e como essa linguagem do audiovisual as apresentam. Os curtas metragens escolhidos foram “Hoje o Noel não vem” (2021), obra escrita e dirigida por Laura Diehl, na qual a estudante de cinema Isabela Taffuri participou diretamente da produção e acompanhou seu processo de criação desde o início. O segundo curta, intitulado “Baile” (2021), escrito, dirigido e montado por Cíntia Domit Bittar, foi indicado como melhor curta-metragem em 2020, pela Academia Brasileira de Cinema, e qualificada pelo Oscar de 2021 como melhor curta-metragem *live-action*.

Produzidos e lançados no ano de 2021, os filmes carregam críticas perante a situação contemporânea do Brasil. O personagem Martín, de “Hoje Noel não vem”, sonha com as luzes de Natal, e por meio de sacrifícios (ao seu olhar inocente), busca o sonho de ter essas luzes e sentir a magia do Natal que tanto é imposta por nossa sociedade de consumo.

De acordo com a proposta, a pesquisa foi guiada a partir de três dimensões: a linguagem, a infância e a educação. Estudos de Walter Benjamin referentes à infância e à brincadeira de criança, e Sergei Eisenstein, cineasta e estudioso do cinema, se destacam.

Compreender o olhar de um artista se torna desafiador, na medida em que a ótica se refere a outro ser, o da criança. O objetivo geral mirou uma análise da criança e infância, sua compreensão dentro de uma narrativa que muitas vezes é contada como uma forma de expressão enterrada no peito daqueles que não têm voz na sociedade. Procurou-se entender de que forma foram contadas tais histórias, e como suas respectivas montagens poderiam ser associadas a uma brincadeira de criança, através de seu olhar único e lúdico.

Desenvolvimento

Na primeira etapa da pesquisa, procedeu-se à leitura de textos do filósofo Walter Benjamin (1987), para a identificação das representações de infâncias e crianças, e na sequência a escolha dos filmes. Nesta fase, foi feita uma seleção de artigos, teses e dissertações que se articulassem com os principais eixos: *concepção de infância, culturas infantis e educação*.

Após a seleção dos artigos, foi feita a seleção das obras cinematográficas. Procurou-se trazer o olhar do cinema independente produzido e idealizado por mulheres. Os dois curtas selecionados têm como protagonistas crianças de classe econômica baixa e moradoras da periferia da cidade, que se deparam com carências perante a desigualdade social do nosso país.

“Baile” (2021) e “Hoje Noel não vem” (2021) foram selecionados, e após assistir diversas vezes e tomar nota das obras, iniciou-se a leitura dos autores selecionados. A metodologia citada foi seguida a partir dos níveis abaixo:

1º nível: estudo do texto – cada fragmento, um texto. Leituras permitem compreender o texto narrado; identificar e registrar evidências relacionadas às categorias/dimensões linguagem, infância e criança.

2º nível: estudo do contexto –. Os excertos das obras cinematográficas selecionadas serão igualmente analisados em seu conjunto, a partir das dimensões escolhidas.

3º nível: estudo do contexto da obra cinematográfica, possibilitado pela leitura dos autores selecionados, estudiosos da infância e do cinema.

4º nível: retorno ao estudo e análise do texto.

A pesquisa bibliográfica foi feita por base de dados científicos: SciELO, Google Acadêmico, ETD- Educação temática digital, Plataforma Sucupira e Portal de periódicos CAPES. As palavras-chave utilizadas a priori foram: *crianças, infância, linguagem, cultura e educação* e na sequência: *cinema, cultura e montagem*.

Resultados e discussão

Para entender a concepção de infâncias em análise dos curtas, foi primordial o estudo das ideias de Benjamin (1987), tendo em vista a base teórica escolhida. Em seu texto *Canteiro de Obras* (2002) é possível compreender imagens da infância em Berlim, e a maneira da brincadeira livre que as crianças se propõem, juntamente com a diferença dos termos brinquedo e brincar: [...] “É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção” [...] (BENJAMIN, 2002, p. 103-104).

O brincar se mostra como a expressão da livre experiência da criança com a sua imaginação. Ela é levada por lugares inimagináveis, de forma a expandir mundo, sem estar à mercê das regras impostas aos/as adultos/as. Martin, personagem do curta “Hoje Noel não vem”, mostra o seu brincar na última cena do filme, quando ele finalmente consegue as luzes que tanto almejava e dança com elas.

A cena que antecede a última cena mostra Martin voltando com seu pisca-pisca, ocasião em que para em frente a uma casa, que parece estar se desfazendo de algumas coisas. Assim como pisca-pisca, os objetos natalinos que são jogados fora chamam a atenção do personagem, e como Benjamin comenta, não deixa de ser uma atração aos detritos do canteiro de obras. São restos considerados lixo para alguém, e, por um instante, o personagem sente vontade de se lançar à deriva da imaginação com aqueles restos, mas é interrompido pela presença de um adulto. Ele é, então, surpreendido por um senhor, que lhe dá uma árvore de Natal descartada. Isso faz despertar o tão desejado espírito natalino, e o anseio de chegar em sua casa para poder simplesmente brincar com o que lhe foi doado.

Já em “Baile”, o contexto social tem suas semelhanças com “Noel”, mas também é possível observar um ambiente familiar, que altera a perspectiva da protagonista. Andréa, por volta de seus oito anos, é filha de uma fotógrafa, que faz fotos três por quatro. A mulher tem um segundo emprego, sendo ela a única fonte de renda de sua filha e de sua avó. Neste contexto, podemos colocar o pensamento benjaminiano a





partir de sua visão da pedagogia comunista, na qual a criança tem plena consciência do mundo dos adultos e está inserida nele, tornando a câmera (objeto de trabalho de sua mãe) o seu brinquedo. O brinquedo é uma imitação imposta pelos/as adultos/as, ou seja, dessa maneira manipulam a brincadeira da criança, impedindo-a do lúdico.

A menina já inserida no seio da prole percebe o mundo dos/as adultos/as sendo sua forma de brincar “imposta” por eles/as. [...] “A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole” [...] (BENJAMIN, 2002, p. 121).

A ótica da protagonista é mostrada na montagem de maneira única e peculiar, já que a maior parte do curta é gravada na vertical. Pela razão de todos os dias ela ver a mãe usando a câmera vertical, o seu brinquedo se torna sua visão de mundo, alcançando o imaginário das possibilidades de tal ótica.

Para a compreensão de ambas as óticas dos curtas, foi necessário o estudo da edição pelas obras do pai da montagem, Sergei Eisenstein. Dentro da composição de um filme, é de extrema importância a sua forma. É possível trazer sentimentos ao público a partir de como contamos a história, e isso é nítido nas duas obras. A forma com que o filme é contado vai nos levar até o sentido do filme, apontando suas intenções de acordo com os recortes de cada cena: [...] “Uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do espectador” [...] (EISENSTEIN, 1990, p. 21).

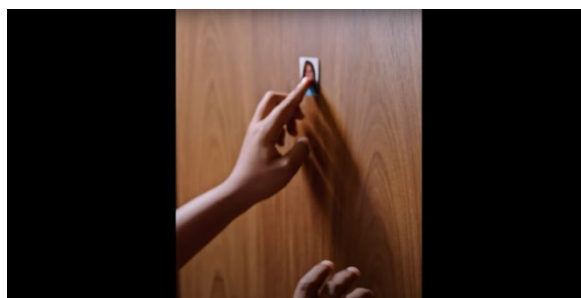
O sentido do filme vem por meio de sua montagem. É ela que vai trazer o dinamismo na história e entrar na mente do espectador. Nos dois curtas, é possível analisar a brincadeira infantil a partir da manipulação da montagem e de como ela é disposta. Dentro da proposta, a análise se deu com base no pensamento benjaminiano no tocante à infância, e o poder da forma e sentido do filme por Eisenstein em ambos os filmes. As crianças, como indivíduos que pertencem à sociedade brasileira, e buscam de sua maneira se expressar, brincar, e serem levadas a sério, têm seu pequeno espaço na sétima arte, sobretudo, em curtas-metragens nacionais independentes, dirigidos e escritos por mulheres.

Baile (2021)

O curta-metragem “Baile” (2021), de Bittar⁵⁸, traz Andréa como protagonista. Baseando-se nas teorias benjaminianas do brinquedo, em que este é uma mimese do mundo dos adultos, Andréa tem como inspiração o trabalho de fotógrafa de sua mãe, a câmera é seu brinquedo (mesmo que não sendo de sua posse). Por conta de a protagonista já ser consciente do valor social do objeto (a câmera), o curta é gravado em sua maior parte na vertical, buscando apresentar a ótica *infantil*, imitando a posição da câmera em fotografias três por quatro. Andréa ajuda sua mãe recortando as fotos, apresentando a consciência de sua relação com o trabalho: [...] “Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para criança melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que seu próprio casquinho de verão contra o cortante vento de inverno” (BENJAMIN, 2002, p. 121).

A pedagogia comunista apresenta a ideia de que a *criança* não necessariamente irá perder o lúdico de sua *infância*, mas sua relação com a classe social. É isso o que acontece com a protagonista, ao mesmo tempo em que sua visão é apresentada como o ponto de vista de uma câmera fotografando retratos, ainda assim está presente a sua consciência de classe. Podemos observar uma mudança súbita desse modo de captação da imagem em um determinado momento do curta.

Figura 1- Baile (2021)

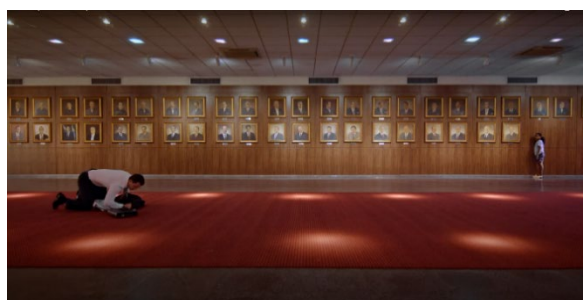


Fonte: YouTube

⁵⁸ **Cíntia Domit Bittar**. Diretora, roteirista, montadora e sócia da Novelo Filmes, produtora de Santa Catarina, liderada por mulheres.



Figura 2- Baile (2021)



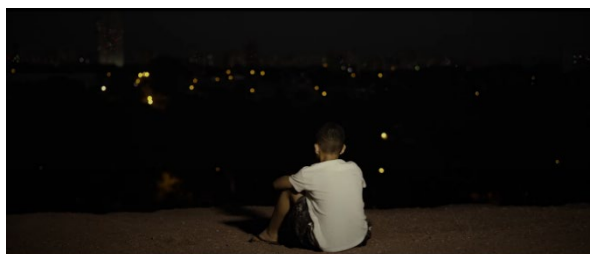
Fonte: YouTube

Hoje Noel não vem (2021)

O curta-metragem “Hoje Noel não vem”, de Laura Diehl⁵⁹, traz a perspectiva do menino Martín, que busca as luzes de Natal com as quais tanto sonha. A sociedade de consumo implanta a ideia de que o Natal tem toda uma magia, e mascara a realidade da nossa sociedade desigual. Por diversas vezes, o curta nos leva a um ponto de vista de almejo da tal magia, acompanhando e torcendo pelo protagonista, que carrega tanta inocência pelo seu olhar.

O Natal, além de ser uma data cercada por instintos consumistas, é uma festa cristã, que foi trazida pelos europeus. Toda questão da magia natalina, o pinheiro e até mesmo a imagem de Papai Noel são reflexos de uma cultura que oculta outras, da imposição de rituais religiosos até mesmo de suas festividades. Martín busca algo simples, algo que sempre foi mostrada a ele na infância: a magia.

Figura 3- Hoje Noel não vem 2021



Fonte: YouTube

⁵⁹ Laura Diehl. Diretora, roteirista, diretora de arte, figurinista. Integrante da produtora audiovisual independente de Piracicaba: Pitaco Filmes.



Figura 4- Hoje Noel não vem 2021



Fonte YouTube

A montagem trabalha de forma cautelosa, com o cuidado de mostrar como as luzes representam seu olhar e o reflexo de um sonho. A cena inicial traz um imenso significado ao curta, com a contemplação que Martín tem pelas luzes, e como seu olhar está distante da magia. A forma como a cena está montada traz a sutileza do olhar de um menino tímido, que não tem muito a dizer, não se sente confortável em pedir ajuda; a montagem não se transforma em uma brincadeira para o garoto, e sim o surgimento de uma ideia. Quando a cena se inicia em um plano aberto, em que ele está contemplando as luzes e corta para seu olhar, podemos entender a distância que Martín sente estar de seus sonhos; logo em seguida, vemos um plano no qual luzes são deixadas em segundo plano. Estão longe, mas estão presentes no plano. Nessa troca de planos, podemos sentir que Martín reflete em como trazer a aproximação dessas luzes para si. A montagem faz isso de forma sutil, quase imperceptível.

Considerações finais

O cinema permite uma *linguagem* que se torna livre para reflexões; assim como o livre brincar de uma *criança*, a sétima arte se propõe a criar pensamentos e democratizar conhecimento. Diferentes visões tornam a experiência do cinema única, assim como o livre brincar de uma *criança*.



Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia, técnica, arte e política. Trad. Sergio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.



Filmografia

BAILE. Direção, roteiro e montagem: Cíntia Domit Bittar. Intérpretes: Emily de Jesus, Patricia Saravy, Adélia Domingues Garcia e outros. Santa Catarina: Produção Novelo Filmes, 2021. 1 vídeo (17:55 min.). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PO_iwPpkL0Q. Acesso em: 13 maio 2022.

HOJE NOEL NÃO VEM. Direção e roteiro: Laura Diehl. Montagem: Murilo Bonini. Intérpretes: Vitor Esteves, Cadu Barreiros e Joel Souza. São Paulo: Produção: Pitaco Filmes, 2021. 1 vídeo (6:03 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IhaRmS0knIE&t=32s>. Acesso em: 13 maio 2022.

SURDEZ, LÍNGUA, AFETO: (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM CRIANÇAS SURDAS

Janaina Cabello⁶⁰

Michele Toso Capellini⁶¹

Resumo

Apresentamos neste trabalho uma atividade de extensão acadêmica desenvolvida na parceria entre uma docente de uma universidade do estado de São Paulo e uma fonoaudióloga educacional bilíngue, de uma escola municipal de Educação Básica inclusive bilíngue para alunos/as surdos/as. Tendo como aportes teóricos a Pedagogia Decolonial e a Educação Bilíngue para Surdos (principalmente no que se refere ao enfrentamento do apagamento das diferenças), assim como os laços afetivos entre essas duas profissionais — que as ligam entre si e ao “chão da escola” —, a atividade buscou proporcionar que crianças surdas possam desenvolver e aprimorar sua conversação e fluência em Libras, partindo da criação de histórias com o uso de recursos digitais. Buscamos invocar outras poéticas para firmar políticas transgressoras do padrão dominante adulto/ouvinte, propondo, a partir da ludicidade e imaginação, que as crianças criassem seus próprios livros em Libras, a partir de temas de seus interesses. A atividade também oportunizou aos/as profissionais da escola uma experiência formativa de reflexão de como as crianças podem ser mais ativas em seus processos de aprender, na direção de uma educação como ato amoroso, e de práticas educativas decoloniais na educação de crianças surdas.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos. Libras. Pedagogia Decolonial. Livros Digitais. Crianças Surdas.

⁶⁰ Universidade Federal de São Carlos. janainacabello@ufscar.br

⁶¹ Prefeitura Municipal de São Carlos. micheletoso2013@gmail.com



Introdução

A educação de crianças surdas, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, tem sido debatida e problematizada no país por diversas/os autoras e autores (LACERDA, 2006; LODI, 2013; MARTINS, 2008; CABELLO, 2015), principalmente nas últimas duas décadas, desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, com a Lei 10.436/2002. Embora ainda bastante polêmica no que se refere à inclusão das crianças surdas na rede regular de ensino⁶², a Educação Bilíngue de crianças surdas evidencia as estratégias visuais de ensino e a importância da Língua de Sinais no processo educacional.

Nesse sentido, como apontado por Moraes e Campos Muniz (2022), para que haja o ensino efetivo da Língua Portuguesa aos surdos é necessário que as práticas de ensino dessa língua sejam situadas, “com a leitura e escrita de textos autênticos que circulam em nossa sociedade, refletindo sobre os contextos que os envolvem, como o contexto de cultura e de situação” (MORAIS; CAMPOS MUNIZ, 2022, p. 25).

Desse modo, a Educação Bilíngue como proposta educacional para crianças surdas reconhece a língua de sinais como primeira língua do/a aluno/a surdo/a (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Considerando que as línguas de sinais são naturais da comunidade surda e não apenas gestos e mímicas, o ensino bilíngue torna-se uma possibilidade de desenvolver a consciência da importância da leitura e da escrita na língua portuguesa nessas crianças.

Assim, a proposta bilíngue permite à criança surda construir uma autoimagem positiva, pois, além de utilizar a língua de sinais como língua natural, propicia que se recorra à língua portuguesa para se integrar na cultura ouvinte e, como proposta educacional de/para crianças surdas, chama a atenção para o aspecto da identificação

⁶² Um detalhamento sobre as diferenças entre as perspectivas da educação bilíngue e a educação inclusiva para surdos e as implicações de cada um dos modelos educacionais podem ser encontrados na obra “Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).





da criança surda com seus pares, sugerindo um novo olhar à surdez, que nessa perspectiva a afasta de uma visão clínica e reabilitadora, e a compreende como um modo outro e singular de existência no mundo. A esse respeito, o intelectual surdo Paddy Ladd defende a expressão *Deafhood* (ou “surdidade”, como foi traduzido para o português lusitano e brasileiro), “para fundamentar a visão socioantropológica da surdez, ou seja, a compreensão dos Surdos como integrantes de uma minoria política, em termos linguísticos e culturais” (TERCEIRO, 2018, p. 30).

Nesse íterim, compreendemos que a abordagem bilíngue na educação de crianças surdas possa se aproximar do campo epistemológico das Pedagogias decoloniais, ao propor Pedagogias que possibilitem o repensar hegemônico ouvinte/ouvintista de construção de conhecimento. Cumpre destacar que, assim como Catherine Walsh (2009), compreendemos Pedagogias decoloniais como aquelas que

dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2009, p. 27).

Desse modo, são muitos os sujeitos que se engajam em projetos “outros” de sociedade e de processos educativos, em distintas situações, que se colocam contra a pedagogia moderno-colonial, e que propõem pedagogias críticas alinhadas ao projeto decolonial, evidenciando suas especificidades, sem perder de vista o diálogo com o todo (DIAS; ABREU, 2021). A educação bilíngue para crianças surdas, como a consideramos, tem força política, epistemológica e pedagógica, possibilitando “um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade [...] e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento;” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).



Considerando a surdez (ou a *surdidade*, como citado) e a Libras como a expressão de um modo de vida e existência *outra*⁶³, interessamo-nos na defesa de uma educação de/para/com surdos/as que erga existências, ou seja, que mobilize “uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação” (RUFINO, 2021, p. 12).

Portanto, é tomando a experiência surda como uma experiência singular que problematiza o aprisionamento dos corpos dos/as surdos/as às representações fixas, em nome de um projeto homogeneizador marcado pela reprodução da identidade ouvinte (SILVA; MARTINS, 2020), que buscamos oportunizar práticas mais inventivas no contexto da educação bilíngue para crianças surdas em uma atividade de extensão acadêmica, inspiradas pela compreensão de que “os espaços-tempo em movimento demandam aprender a viver com linguagem em movimento, interagindo e construindo novas formas de ser, sentir, agir e estar no mundo” (LIBERALI *et. al*, 2022, p. 23).

Nessa direção, assumimos que as pessoas surdas vêm sendo escolarizadas, mas essa escolarização tem produzido poucos resultados realmente efetivos (LACERDA, 2000), o que faz com que as discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa para surdos/as ainda seja tema urgente, reconhecendo que “a singularidade linguística das alunas e dos alunos surdos [precisa ser considerada] compreendendo a visualidade como modo pelo qual esses alunos acessam o mundo e constroem conhecimento” (CABELLO, 2022, p. 173).

Foi nessa esteira de reflexão teórica, e inspiradas por questões como ‘O que queremos e esperamos que as crianças surdas escrevam?’; ‘Como apresentamos a Libras e a Língua Portuguesa às crianças?’; ‘Quais status, verdadeiramente, atribuímos às línguas de sinais e portuguesa em nosso espaço escolar e em nossas práticas?’; ‘Quais os espaços que criamos para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita do português pelas crianças surdas?’, que desenvolvemos uma oficina de Libras para crianças surdas em uma escola regular de ensino com proposta de educação inclusiva bilíngue, no interior do estado de São Paulo, como detalharemos a seguir.

⁶³ A adjetivação das vidas *outras* busca qualificar a potência criativa dessas existências singulares.

O desenvolvimento das atividades e a produção de livrinhos digitais

As atividades foram oferecidas por nós, na parceria entre uma universidade pública do interior de São Paulo e uma escola municipal de Educação Básica, e teve como objetivo proporcionar que crianças surdas matriculadas entre o primeiro e o quinto ano do Ensino Fundamental pudessem desenvolver e aprimorar sua conversação e fluência em Libras, principalmente quanto aos aspectos formacionais da língua de sinais e aos aspectos relacionados à coerência do discurso, uma vez que essas foram dificuldades identificadas no trabalho pedagógico realizado no cotidiano da escola pelos/as educadores/as bilíngues.

As atividades, direcionadas a um grupo de crianças entre sete e onze anos, aconteceram durante as oficinas de Libras, no contraturno escolar, duas vezes por semana, ministradas pelo instrutor surdo na escola e, em alguns momentos, também acompanhadas pela segunda autora (fonoaudióloga bilíngue), o que oportunizou uma experiência inventiva também a esses/as profissionais. Para isso, foi proposto que as crianças contassem suas histórias em Libras, com a gravação da sinalização e posterior edição dos vídeos no formato de livrinhos digitais.

Para a criação de suas histórias, as crianças foram estimuladas a narrarem livremente, a partir de temas cotidianos e que despertassem interesse, além de terem apoio para explorarem os recursos semióticos que as tecnologias digitais dispõem (como outros vídeos e imagens estáticas e em movimento, por exemplo) para a composição de suas narrativas. A mediação das atividades proporcionou que as crianças fossem realmente participativas na criação e no desenvolvimento das histórias, o que também estimulou a imaginação e a ludicidade.

Como resultados, além dos livrinhos digitais produzidos, percebemos que, a partir da interação das crianças com seus discursos sinalizados, foi possível desenvolver aspectos linguísticos da Libras, possibilitando que as crianças (re)conhecessem suas dificuldades e pudessem ressignificar suas noções a respeito de





Libras e a pessoa surda, a partir de seus interesses, desejos e curiosidades. A atividade de assistir aos seus próprios vídeos e de seus/suas amigos/as e dialogar entre eles/as foi bastante favorecedora do processo.

Nesse sentido, consideramos ainda que a atividade também oportunizou aos/às profissionais da escola uma experiência formativa de reflexão de como as crianças (e, nesse caso, também as crianças surdas) podem ser mais ativas em seus processos de aprender.

O que nos surpreendeu com o trabalho, contudo, foi uma reivindicação infantil/surda inesperada (e que acabou por denunciar um certo fazer que, embora buscasse dar a ver os interesses e desejos das crianças surdas, revelou-se ainda bastante adultocêntrico): para além das narrativas em Libras e da produção dos materiais digitais e audiovisuais, as crianças reivindicavam também a escrita em Língua Portuguesa em seus livros!

Nessa direção, embora não tenha sido previsto desde o início (uma vez que o olhar adulto julgou que, naquele momento, o foco das atividades precisaria contemplar apenas a Libras), foi preciso pensar a respeito e permanecemos atentas aos seus desejos, sonhos e afetos - inclusive nas relações estabelecidas entre as línguas em circulação no espaço escolar -, para que as atividades propostas fossem, de fato, significativas às crianças, ou, nas palavras de Tiriba (2018), fosse possível tentar o *desemparedamento* das infâncias – e, neste trabalho, das infâncias surdas.

Recuperamos ainda Adichie (2019), para pensarmos a respeito de nossa proposta adulta inicial: com a reivindicação das crianças, pudemos perceber que, em nossas práticas, embora estivéssemos considerando a necessidade da Libras como condição fundamental para a elaboração/compreensão das atividades – e de mundo! – pelas crianças surdas, o quanto estávamos, por outro lado, sendo direcionadas, capturadas e controladas por uma lógica de educação bilíngue para crianças surdas que pode determinar e homogeneizar os saberes, ao desconsideramos os desejos infantis de *também* escreverem em Português.



Nesse sentido, ainda segundo Chimamanda Adichie (2019), precisamos levar em conta que

a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos [...] ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes e não como somos parecidos (ADICHIE, 2019, p.26-27)

Surpreendentemente para nós, naquele momento, fomos pegos por modos adultos (e ouvintes) de operar, minimizando as crianças surdas em sua potência e não levando em conta de modo mais amplo suas histórias, seus saberes, desejos e experiências *também* com a Língua Portuguesa. Ao abrirmos nosso olhar e ampliarmos nossas sensibilidades ao que nos sinalizavam as crianças surdas com seus desejos, diálogos e descobertas, foi possível revisitar nossas práticas e, em um exercício de nos repensarmos criticamente, perceber que “muitas vezes, as escolas apagam e silenciam os processos de criação e buscam formas de controle dos desejos das crianças. No entanto, elas ainda encontram brechas, fugas, rastros, caminhos de viverem momentos que fortaleçam a vida e a alegria” (COUTINHO; BASÍLIO; CERQUEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 140).

Considerações finais (para seguir pensando...)

Com o trabalho proposto, percebemos o quanto foi (e é!) importante considerar que a criança surda *vê* a Língua Portuguesa escrita em muitos lugares (e, na atualidade, não apenas nos suportes impressos, mas também nas telas de computadores, *tablets*, celulares). E como ela *vê*? A Língua Portuguesa escrita tem sido vista como a língua utilizada “apenas” pelos/as (adultos/as) ouvintes? Como aquela que se deve aprender, porque obrigatoriamente será a forma com a qual as crianças surdas estabelecerão a comunicação com a escola, com colegas, com os professores e as professoras? Quais seriam as percepções infantis das crianças surdas acerca da palavra escrita? Será que



as crianças surdas pensam na Língua Portuguesa escrita como uma língua que é “apenas” a do ouvinte, aquela que nunca será também a sua língua, aquela que deixa como “alternativa” a Libras?

Nesse contexto, sabe-se que no caso das crianças surdas “a comunicação limitada com as pessoas que os cercam reduz enormemente as trocas simbólicas com o meio social. Falta-lhes um território linguístico compartilhado que os apresente aos aspectos do mundo letrado, como contar histórias [...] responder à curiosidade infantil” (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 172). Desse modo, em nossas práticas, como nós, educadores e educadoras ouvintes adultos/as de crianças surdas, estaríamos propiciando a compreensão de que a Língua Portuguesa escrita é, também, a língua das pessoas surdas? De quais formas estamos respondendo (também em Libras!) à curiosidade infantil acerca da escrita e de suas possibilidades de produção por sujeitos (inclusive, crianças!) surdos?

Assim, quais seriam os espaços oportunizados para que os/as surdos/as e as crianças possam apreender (e aprender) a Língua Portuguesa escrita a partir de seus desejos e percepções? Quais as possibilidades de desenvolvimento de práticas realmente significativas às pessoas surdas, nas quais elas tenham participação ativa nos processos de leitura e escrita? O que as crianças surdas gostariam de produzir – escrever, ler, criar – também em Língua Portuguesa? Existiriam desejos/curiosidades nessa direção? Quais?

Nesse contexto, discutimos em nosso trabalho como as línguas (o Português e a língua de sinais) se atravessam e vêm ocupando (com mais ou menos *status*) espaços escolares ditos bilíngues, na tentativa de pensar em práticas que possam fazer de estudantes surdos/as agentes em seus processos de aprendizagem da(s) língua(s) – principalmente do Português escrito -, discutindo ainda como os desejos, sonhos e afetos das crianças surdas poderiam contribuir para a educação bilíngue de/para pessoas surdas.



É importante salientar, nesse contexto, que, como afirma Skliar (2019), nas relações entre as línguas (Português e Libras) no espaço escolar, comumente há formas discursivas que determinam o tipo de conversa que queremos ter. Segundo o autor, na educação de surdos essa conversa quase sempre se faz “técnica, disciplinar, acadêmica, jurídica, moralista ou moralizante [...]” (SKLIAR, 2019, p. 13), o que pode colocar a língua de sinais a reboque da língua portuguesa.

Nessa direção, retomamos Ribeiro e Janoário (2019), quando afirmam “[...] a urgente necessidade de descolar a pedagogia do ouvido, no sentido de enxergar, reconhecer, legitimar e aprender com produções/ criações/ provocações que os próprios surdos nos fazem com suas vivências, trajetórias, biografias e saberes” (RIBEIRO; JANOÁRIO, 2019, p. 173), trazendo também a urgência de descolar os saberes pedagógicos como aqueles que vêm apenas dos adultos, evidenciando a necessidade de também legitimarmos e aprendermos com as produções/criações/provoações infantis – suas vivências e seus saberes. Olhar como quem vê as crianças surdas em suas necessidades e paixões, a partir da Libras, para o ensino de Língua Portuguesa escrita: alargam-se desafios – e horizontes.

Foi no encontro com um grupo de crianças surdas na escola, portanto, que fomos surpreendidas por suas reivindicações a respeito da escrita. Nesse encontro fica evidenciada, ainda, a necessidade de compreender as manifestações infantis e as percepções que as próprias crianças surdas têm acerca das línguas em circulação e dos *status* atribuídos a ambas as línguas (Libras e Língua Portuguesa) no espaço escolar, mas também fora dele, no convívio e demais espaços sociais.

Se, como indicamos no início, o ‘chão da escola’ nos une (nós, autoras pesquisadoras e educadoras adultas e ouvintes), reconhecemos que “o chão da escola” nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo. “Se as escolas, sejam quais forem, estão erguidas nos chãos daqui e sendo praticadas das mais diversas maneiras, elas também devem ser lugar de luta pela descolonização” (RUFINO, 2021, p. 62). Nesse sentido, reconhecemos as crianças



surdas como pequenas combatentes e ativistas na luta pelo reconhecimento de modos outros de ser e aprender em um mundo hegemonicamente ouvinte e adultocentrado, sendo, portanto, agentes pela descolonização e atores importantes em uma educação bilíngue decolonial para/de/com pessoas e crianças surdas. Tudo isso permite, a nós, pessoas adultas e ouvintes, o alargamento de nossas subjetividades, propiciando o encontro com outras vivências e nos permitindo a ser educadoras e educadores mais humanos ao nos confrontarmos com “a capacidade de atar perguntas que não obstinam uma única resposta” (RUFINO, 2021, p. 64).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CABELLO, Janaina. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas**: novas tecnologias e práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2015.

CABELLO, Janaina. “Mas no meu livro eu quero escrever!”: considerações sobre o protagonismo surdo e infantil para a apropriação da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: RIBEIRO, Tiago; CRUZ, Osilene (orgs.). **Práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos** – desafios, experiências e aprendizagens. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

COUTINHO, Joice Carvalho; BASÍLIO, Priscila de Melo; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. Educação infantil e afeto: tecendo os fios, desatando nós, construindo ideias, desemparedando a vida e as infâncias. **Revista Artes de Educar**, V.8, N.1 – p. 134-147, 2022. DOI: DOI: 10.12957/riae.2022.65313. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/65313/41367> Acesso em: 08 dez. 2022.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 136–159, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43931. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931>. Acesso em: 8 dez. 2022.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina Oliveira (orgs.). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, 26(69), 163-184, 2006.

LODI, Ana Cláudia Baliero. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, 39(1), 49-63, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CAMPOS MUNIZ, Valeria. Construção de material didático no ensino de LPL2: experiência com crônica. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 222–240, 2022. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/14768>. Acesso em: 7 dez. 2022.

RIBEIRO, Tiago; JANOÁRIO, Ricardo de Souza. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, jan./jun., 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**. Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.





SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Surdez e alteridade: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. **Pro-Posições**, 31, 1-23, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0167>. Acesso em: 07 dez. 2022.

TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. **Deafhood**: contribuições de Paddy Ladd à Educação Bilíngue para Surdos. Dissertação de Mestrado em Educação – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2018.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luis Fernando; CANDAU, Vera. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83). 2018.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Janaína Raquel Cogo⁶⁴

Sueli Salva⁶⁵

Resumo

Este trabalho visa refletir acerca das temáticas de infância, práticas na Educação Infantil e descolonização do pensamento, procurando estabelecer relações entre o conceito de infância, construído historicamente e que contém marcas colonizadoras, classistas e adultocêntricas, buscando compreender como essas marcas produzem Pedagogias também direcionadas para a colonização da infância. Entende-se que refletir acerca das infâncias, produzindo novos olhares a partir do pensamento descolonizador pode romper com concepções machistas, racistas, elitistas, adultocêntricas e autocêntricas no tocante às infâncias, trazendo possibilidades para pensar outras Pedagogias. A construção desse percurso torna imprescindível o olhar para a criança e suas interações no coletivo da Educação Infantil, pois a partir das interações, as crianças protagonizam o que nomeamos “microrrevoluções”, e quem sabe, possibilitam pensar as práticas educativas na Educação Infantil, a partir da criança e de suas culturas.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Educação Infantil. Descolonização do pensamento.

⁶⁴ Pedagoga. Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora de educação infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS. E-mail: janaraquelsr@gmail.com.

⁶⁵ Pedagoga. Doutora em Educação (UFRGS). Docente no Centro de Educação e no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: sueli.salva@ufsm.br





Introdução

A criança é um ser social, histórico, de direitos, produtor de cultura, concepções que a área da Educação Infantil defende, sustenta e que está posta nos documentos legais que orientam o currículo tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). A criança que tem seus direitos preservados e garantidos, pode-se afirmar que usufrui do direito à infância. A infância é considerada como um tempo de aprendizagens, de experimentação do mundo, de criação, de se desenvolver e com o brincar, criar sentidos para o mundo, processo que pode ser entendido como ato de “microrrevolução” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021). As crianças possuem curiosidades a respeito do mundo, do que as rodeia e desenvolve a sua aprendizagem para as possibilidades do mundo social, simbólico, cognitivo, expressivo e aprendem ativamente a partir das interações que estabelecem com seus pares, com os/as adultos/as e com o universo que a rodeia. O ato revolucionário da criança situa-se no brincar, pelo qual a criança “não faz como se”, faz sempre diferente, “faz sempre de novo”, segundo Walter Benjamin (1994, p. 253).

Essa potência de fazer sempre de novo irrompe com o nascimento de uma criança, ato que, por si só, representa uma novidade, uma intervenção no mundo, uma possibilidade de continuidade humana, como assevera Arendt (2015, p. 223). Para a filósofa, “é a natalidade a essência da educação, o fato de que seres nascem para o mundo”, trazendo algo novo e singular, mas, em contrapartida, conduz a criança em um mundo que já está pronto. Conduzir o processo educativo, aceitando a novidade interposta pela criança, sem procurar reduzi-la ao que esperamos dela, sem impor nossos preconceitos, nossas práticas alicerçadas no adultocentrismo é um grande desafio.

Estudos contemporâneos têm nos ajudado a pensar a criança a partir de uma perspectiva decolonial, inspirada em Catherine Walsh (2019). Ainda que a pensadora se refira à geopolítica da América Latina em contraposição à América do Norte e Europa, enfatizando os saberes dos povos indígenas e afrodescendentes nos ajuda a



romper com o pensamento colonizador. No caso específico dos estudos da infância e em relação à criança, nos ajuda a romper com a lógica adultocêntrica, nos levando a um exercício para “descolonizar as mentes” como nos provoca Ana Lúcia Goulart de Faria (2022).

Propomos nesta reflexão pensar em como promover práticas educativas a partir da descolonização do pensamento, a escuta atenta, considerando as possibilidades pedagógicas e microrrevoluções interpostas pelas crianças. Este artigo orienta-se politicamente como forma de militância em defesa do direito a uma educação de qualidade, que atenda às especificidades da Educação Infantil, que respeite a pluralidade das infâncias, acreditando na potência da criança como ser capaz, que aprende, produz cultura.

Infâncias e novos olhares através da descolonização do pensamento

Historicamente construíram-se conceitos colonizadores de infância, em que as crianças são consideradas menores em potencial e capacidade, dependentes dos/as adultos/as, o que fortalece a ordem autocêntrica, e, dessa maneira, não há abertura para que as crianças possam realmente instaurar a novidade. Faria (2022, p. 9) nos convida a descolonizar “as mentes adultas”, ou seja, descolonizar o pensamento, como modo de construir outros modos de ver a criança, de entender a infância e de construir práticas educativas a partir da criança. Gallo (2019, p. 117), quase como denúncia, afirma que: “A colonização da infância tem por objetivo impedir que o novo se construa, que novos mundos possam constituir”.

Gallo (2019), tomando como base autores como Foucault e Schérer, situa a escola como um dos dispositivos que buscam normatizar e regular a infância, por meio de uma pedagogização integral. Porém, o autor defende que não é a escola que deve ser atacada, mas os modos de compreender a criança como um sujeito que precisa ser



controlado: “Em lugar de atacar a escola, trata-se de atacar uma “ideologia pedagógica” em seu conjunto; a luta seria por liberar as crianças desse dispositivo e dessa ideologia” (GALLO, 2019, p. 121).

Ao nos debruçarmos na história da Educação Infantil, podemos refletir como além do controle sobre as crianças, a educação busca garantir a manutenção e o controle de uma sociedade capitalista, desigual, machista, racista, classista, que marca as disparidades na história da Educação Infantil acerca dos processos educativos para as crianças. Não negamos a existência de projetos importantes, com características emancipatórias para a Educação Infantil, mas elas não eram pensadas para todas as crianças.

Avançamos muito a partir das políticas públicas para a infância e a Educação Infantil, em especial após a Constituição Federal de 1988 e dos estudos referentes à Educação Infantil nas últimas décadas. O reconhecimento do direito à educação, do protagonismo da criança, das suas necessidades, da importância do brincar no desenvolvimento, das aprendizagens mediadas pelas interações e brincadeiras. No entanto, temos muito ainda a progredir na descolonização do pensamento para a infância, para a emancipação das crianças nas práticas educativas, para que elas sejam realmente percebidas em suas potencialidades.

Nossa tradição educacional é de uma visão de criança frágil, que precisa ser protegida, educada para um padrão de normatização, obediência, disciplinamento. Descolonizar o olhar para as infâncias é um exercício de construção e desconstrução, precisamos desconstruir percepções estigmatizadas acerca da infância, para poder construir um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias. Para buscar a ressignificação das práticas educativas na Educação Infantil, “é necessário instigar nas creches e pré-escolas movimentos emancipatórios, descolonizadores e antropofágicos, a fim de incitar cada vez mais as resistências infantis e a produção das culturas infantis” (DE MACEDO *et al.*, 2017, p. 47).





Nosso modelo educacional para as crianças ainda é voltado para a lógica do capital, para a formação de uma criança dentro de modelos esperados pela sociedade capitalista, que deseja a formação de indivíduos padronizados, alienados, que não questionem a imposição de normas.

Ao buscar romper com a lógica autocêntrica, podemos perceber as iniciativas de transgressão das crianças, como nos incita Farias (2022, p.8): “quando olhamos a partir de sua altura, percebemos como, desde bem pequenas, no coletivo da creche, elas transgridem e resistem às formas de colonização”. Assim, podemos pensar para além de concepções machistas, racistas, elitistas e autocêntricas sobre as infâncias, descolonizando o nosso olhar para as crianças, percebendo-as em sua inteireza, em seu potencial criador e imaginativo, a partir dos quais transgridem os limites e padrões que a sociedade lhes impõe.

Pensar em Pedagogias descolonizadoras é também uma via de superação de modelos educacionais desiguais para crianças de diferentes classes sociais. Ao pensarmos em práticas que tenham sentido para as crianças, que envolvam suas curiosidades, experimentações e movimentos, rompemos com a lógica de diferenciação elitista que a sociedade historicamente vem buscando assegurar. O capitalismo visa garantir que a sociedade classista possa ter sua manutenção por meio da educação, oferecendo condições desiguais para as crianças, objetivando à manutenção das desigualdades sociais.

O dispositivo de controle sobre as crianças não é apenas para a manutenção de uma sociedade de classes, mas também para controle dos corpos, de reforço às marcas de gênero e raça, que opera de forma excludente, que nega as diferenças, uma vez que busca a construção de um sujeito normatizado, considerado modelo ideal para a sociedade, que atenda a um projeto de desenvolvimento.



Reforçamos, portanto, a necessidade de reflexão sobre gênero, considerando a interseccionalidade, uma vez que tanto gênero, como idade e raça possibilitam evidenciar as relações de poder presentes nas instituições, com vistas à construção de uma pedagogia da infância em diálogo com a diferença (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 162).

Nosso país é continental, a diversidade cultural que o compõe e as diferenças culturais dentro de um grupo que ocupa o mesmo espaço regional, considerando as diferenças de raça, de gênero, religião, crenças, exige um processo de descolonização do pensamento, como defende Faria (2022). É impossível pensar que todas as crianças produzam os mesmos sentidos acerca do mundo, construam conhecimentos e interajam da mesma forma. Portanto, não podemos generalizar as crianças a um modo de ser criança, a um modo de aprender, a uma maneira de interagir.

Precisamos ampliar as percepções referentes às crianças, respeitando suas maneiras de estabelecer interações, respeitando o seu tempo, e, ao mesmo tempo, propondo condições para que possam exercer a sua curiosidade, investigar, ter contato com materiais da natureza, ampliando espaços para as experiências infantis e seu protagonismo.

Romper com a lógica do capital, oportunizando espaços para que as crianças possam brincar, criar, perverter a escolarização, normatização e controle é o objetivo das Pedagogias emancipatórias. Buscar a descolonização do pensamento, pode ser uma alternativa que possibilite descolonizar as práticas educativas? Pode ser uma alternativa para a superação de marcas de gênero, classe, raça, idade impostas pela nossa sociedade regulatória, que constrange as crianças, impedindo que se expressem livremente, brinquem com o que desejam, usem as cores que desejam para imprimir marcas no mundo?

Quem sabe se propiciarmos que as crianças se expressem a partir de suas múltiplas linguagens, sem impor estereótipos, favoreça práticas educativas emancipatórias, descolonizadoras. Salva, Schütz e Mattos (2021) apontam a possibilidade de produção de microrrevoluções pelas crianças, ao ser-lhes permitido



que se expressem através das práticas educativas. “Debruçamo-nos sobre a potência da criança levando à radicalidade a concepção da criança como produtora de cultura e, em nosso entender, capaz de protagonizar processos de microrrevolução.” (p. 170).

Por meio do exercício do olhar e escuta atenta às crianças, os autores citados acima apontam o quanto as crianças possuem percepções acerca de gênero, raça, hierarquias, padrões impostos pela sociedade, e que com suas brincadeiras podem expressar outras formas de ser. Descolonizar o pensamento pode ser acreditar na potência da criança, acolher a diferença, entender as culturas como diferentes, sem hierarquia de valor.

Descolonizar o pensamento significa repensar as práticas educativas para a infância, rompendo com marcas tanto assistenciais, compensatórias, antecipatórias e escolarizantes na Educação Infantil, oportunizando que as crianças tenham tempo para ser criança, exercitem os seus direitos, seus modos próprios de ser criança, e garantindo espaços para que se manifestem a partir de suas múltiplas linguagens, construam conhecimentos e culturas infantis.

Escutas, registros e reflexões: as crianças nos contextos educativos

Trata-se aqui, então, de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo.

As palavras simples são as mais difíceis de escutar. Logo creditamos que as entendemos e imediatamente, sem ouvi-las, as abandonamos e passamos para outra coisa.

Jorge Larrosa

Nesta seção, ocupamo-nos de narrar alguns episódios ocorridos em duas escolas de Educação Infantil, em que uma das autoras realiza observação de estágio, e é contexto da pesquisa “Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contexto de



Educação Infantil”⁶⁶. Buscamos, ao narrar, realizar um exercício de escuta, de coisas que parecem simples, corriqueiras e naturalizadas. Buscamos pensar em palavras não ditas pelas crianças porque falta tempo para que sejam escutadas. Trata-se de um primeiro registro em que as palavras das crianças se manifestam em burburinhos, mas a ação da professora se institui como navalha, impondo um modo de ser. No segundo registro, a voz da criança é escutada e, por meio de sua voz, pode-se entender nuances de um contexto escolar que faz exercícios contínuos de mudanças em suas práticas, mas que resquícios da ação docente alicerçada na reprodução e antecipação do Ensino Fundamental ainda está presente.

O primeiro registro refere-se a uma cena presenciada na escola A. Segue o relato do episódio presenciado:

No dia em que fui a escola, era uma manhã fria e ensolarada. A estagiária, logo ao chegar justificou que o planejamento havia sofrido mudanças porque as professoras iriam reunir duas turmas para ensaiar uma música. A apresentação das crianças aconteceria no sábado, dia da comemoração do aniversário da escola. As crianças da turma ficaram bastante inquietas com a presença das outras crianças. Percebi que não era comum haver interação entre as turmas. A professora da outra turma chega na sala acompanhada das crianças e tiras de TNT de aproximadamente 30,0 X 2,0 cm. E passa a amarrar as fitas nos punhos das crianças. Apenas quatro meninos estavam no grupo e ela teve o cuidado para que pelo menos três meninos ganhassem a fita azul e um dos meninos a fita verde. Embora tivessem fita de cores variadas as fitas azuis foram colocadas nos braços dos meninos compulsoriamente, restando as meninas escolher entre amarelo, laranja, rosa e verde.

Podemos verificar nas relações estabelecidas por meio deste relato, que, para os meninos, em sua maioria, são destinadas as fitas de cores azul e verde, sendo também maior a variedade de cores destinadas às meninas, porém, não se destina nenhuma fita cor rosa para os meninos, e azul para as meninas. A partir desse relato, podemos problematizar acerca das relações de gênero na Educação Infantil, lugar no qual se

⁶⁶ O projeto de pesquisa com o título “Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil”, com o número 055634, tem aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa.



repercutem ideias sociais de cores, roupas, brinquedos, dentre outros materiais que podem ser usados/ocupados por meninos ou meninas, em uma lógica binária, machista e excludente. De acordo com Carvalho (2020, p. 20):

A ideia de que existe uma diferença fundamental e determinante entre as naturezas masculinas e femininas segue sendo poderosa, e sob a influência de corporações, políticas/os e empresas, ganha uma perspectiva normativa traduzida em diretrizes e explicações sobre a ordem econômica dos corpos (a que servem, para servem, o que produzem), além disso, embora se pense o contrário, alastra-se em institutos, universidades, escolas, casas parlamentares e na voz de atuantes sociais).

Os determinantes sociais com diferenças de gêneros entre meninos e meninas, definidas de acordo com o sexo biológico, em uma lógica machista e binária, busca normatizar os corpos e regular os comportamentos. Estes determinantes sociais encontram-se impregnados na sociedade, e nas práticas pedagógicas na Educação Infantil nas pequenas sutilezas, os quais muitos passam despercebidos, pois também estão impregnados em nossas concepções docentes. Neste sentido, precisamos constantemente, enquanto docentes, problematizar como as questões de gênero estão envolvidas nas relações e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Outro relato também presenciado por uma das pesquisadoras possibilita entender o modo como as crianças compreendem o papel das docentes e a organização escolar.

Ao chegar à escola, após ser recebida pela direção me dirigi a sala em que uma das estagiárias atuava. A sala estava organizada com espaços circunscritos. Neste dia havia espaço para a cozinha, para a pintura de rosto, para leitura e materiais não estruturados, mais especificamente pinhas e pedaços de madeira.

Fiquei observando o todo, percebi que um menino estava muito envolvido brincando na cozinha. Eles brincavam de cozinhar, servia os pratos, dizia o que havia feito, oferecia para as outras crianças e também me ofereceu um prato servido com arroz e feijão.

A sala é bem pequena, mesmo assim havia uma divisão das crianças.





Em outro espaço duas meninas brincavam com os materiais não estruturados. Me sentei bem próxima e percebi que as duas meninas tinham comportamentos muito diferentes. Uma tentava negociar a forma de construção de uma casa (1). Outra tentava impor o seu modo e com frequência dizia que não queria daquela forma, que estava feia e impunha a sua forma, argumentando que era melhor do seu jeito (2). A menina que negociava, contra argumentava, mas não era impositiva. Ficaram bastante tempo na brincadeira até uma construção começar a ganhar forma.

Em determinado momento outra menina (3) chega perto e diz que também quer brincar. Essa terceira menina estava com o rosto pintado pois tinha estado em outro espaço destinado a pintura de rosto. Acompanhei o diálogo que se seguiu:

Menina 2: - Não, tu não vais brincar com a gente, tu é muito feia, a tua maquiagem tá horrível.

Menina 1: - Né profe. que cada uma tem a sua maquiagem?

Professora: - É verdade cada um tem a sua maquiagem.

Menina 3: - Mas eu quero brincar.

Menina 2: - Não, tu não vais brincar. (Já aos gritos)

Menina 1: Profe, sabia que aqui do lado tem uma professora muito braba?

Eu tento disfarçar... ela repete insistentemente.

Menina 3: - Profe. Profe. Profe., sabia que aqui do lado tem uma profe. muito braba? E tu (diz o nome da colega) vai ficar como ela quando crescer, porque tu é muito braba!

Pode-se observar o quanto as crianças compreendem e fazem a leitura do espaço escolar, e como encontram estratégias argumentativas diante da agressão que ouviu da colega (- Tu é feia e não brinca aqui), e utiliza como mecanismo de defesa a leitura que ela faz do modo de ser da professora ao lado. Na sua defesa, a menina 3 encontrou uma forma de responder, sem que os/as adultos/as tivessem que intervir. Em conversa com a coordenadora da escola, soube-se que em muitos momentos os/as adultos/as precisam intervir diante de situações protagonizadas pela menina 2. Porém, no momento relatado não foi necessário, os/as adultos/as presentes na sala (três pessoas) acompanharam a situação e escutaram. Para a menina 3, o comportamento autoritário





da colega se configurava como o comportamento autoritário da professora ao lado, que desenvolvia a prática pedagógica alicerçada em muitos “nãos” às crianças, alicerçada em uma perspectiva de antecipação para o Ensino Fundamental. Percebe-se também que as escolas estão construindo seu percurso tentando tornar a prática pedagógica alinhada às DCNEI (BRASIL, 2009), porém, nem sempre o processo tem uma linearidade homogênea. Trata-se antes de um exercício contínuo, praticado pela equipe da escola, visando a mudanças possíveis.

Enfatizamos ainda que as crianças no episódio narrado no relato têm a oportunidade de escolher entre as opções oferecidas os brinquedos com os quais desejam brincar, e expressar suas próprias percepções acerca dos fatos relatados, em que ocorre um desentendimento entre as crianças, que significaram com palavras os seus sentimentos, sem a intervenção direta adulta, construindo suas próprias significações acerca do seu brincar e as relações constituídas. As crianças, nesse contexto, criam subversões à lógica adulta, estabelecendo seus próprios significados e percepções, produzindo culturas infantis, com base nas informações e na apropriação que realizam da cultura adulta, como ressaltado por Macedo *et al.* (2017, p. 43), com base nos discursos de Corsaro (2003):

A produção das culturas infantis é resultado, como denomina Corsaro (2003), das “reproduções interpretativas” que as crianças fazem a partir da apropriação criativa das informações e o conhecimento proveniente do mundo adulto; a produção e a participação das crianças entre si; e as contribuições de reprodução da cultura adulta.

Descolonizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil parte de um movimento de reconhecer as potencialidades das crianças em construir seus significados, a partir das relações construídas, sem buscar reduzir suas experiências ao adultocentrismo, aos padrões regulatórios presentes em nossa sociedade machista, desigual e excludente. Para perceber a maneira como as crianças constroem culturas infantis a partir das brincadeiras, das interações, é preciso oferecer, nas práticas pedagógicas, oportunidades para se expressarem, escolher as brincadeiras, os



brinquedos, os/as parceiros/as com os/as quais desejam estabelecer interações. A partir disso, observar reconhecendo seu protagonismo, dando olhos e ouvidos às produções, às interações, e, a partir das necessidades e interesses das crianças, oferecer oportunidades para enriquecer os contextos e as interações entre as crianças, para que possam ter sua atividade, suas próprias significações e construções consideradas, e produzir e reproduzir culturas infantis.

Considerações infantis

É preciso estudar e entender os dispositivos de controle social presentes em nossa sociedade, que objetivam à manutenção e afirmação das desigualdades. Compreender que há padrões e modelos regulatórios que estão enraizados em nossos pensamentos, em nossas práticas educativas, que operam como obstáculos para a produção de culturas infantis nos contextos educativos. Como professores/as de Educação Infantil, nas práticas educativas e nas interações com as crianças, sem perceber, muitas vezes contribuímos e trabalhamos para o favorecimento de uma sociedade capitalista, heteronormativa, excludente, desigual e colonizadora.

Nas práticas educativas, o pensamento descolonizador pode ser realizado a partir de um olhar por um ângulo diferente? Talvez entendamos que esse precisa ser um exercício cotidiano, pois não temos uma resposta para o como fazer, mas temos pistas de como não fazer. Descolonizar práticas educativas na Educação Infantil não se faz sem intencionalidade pedagógica, sem documentação pedagógica, não se desenvolve espontaneamente, mas com questionamento, diálogo, ressignificação de conceitos, pesquisa, estudo e muita reflexão entre pares nas escolas, com as crianças e suas famílias.

Buscar por Pedagogias emancipatórias e descolonizadoras enseja novos olhares para a infância e suas potencialidades. Precisamos construir outros modos de olhar para as crianças, para talvez aprender com elas os gestos microrrevolucionários, que



ensejam outros modos de ser no mundo. Acreditamos que a escola para a infância, a partir da intencionalidade pedagógica alicerçada em pensamentos pós-coloniais pode romper com a escolarização, com a didatização, com os padrões regulatórios, normativos e segregadores da infância, objetivando práticas que valorizem a produção das culturas infantis, suas interações, descobertas e seu potencial criador e imaginativo.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 1. ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida. Para além do “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: As conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Revista Educação**, v. 45, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644439468>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CORSARO, Willian. **We’re friends right? Inside kid’s culture**. Washington, United States. Joseph Henry Press, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In. INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**. O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 05 – 20.





GALLO, Sílvia. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 113-130.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flavio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana. Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, v.2, n.2, p.38–50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.95>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litieli Wolmann.; MATTOS, Renan Santos Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 7, n. 1, p.160–178, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. v. 05, N. 1, Jan/Jul, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TIA, QUANDO VOCÊ VAI ENSINAR A GENTE A LER E ESCREVER DE VERDADE?

POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA A PARTIR DAS PERGUNTAS DE CRIANÇAS

Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira⁶⁷

Yaçanã Torres do Amaral Sant'Anna⁶⁸

Resumo

O presente trabalho tem a intencionalidade de discutir e refletir o desafio de uma doutoranda e uma mestranda em educação, que buscam caminhos para construir práticas dialógicas e libertadoras. Ambas inseridas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP), encontram nos estudos proporcionados pelo grupo o diálogo com Freire (2005), como caminho para transformações decorrentes de perguntas realizadas por crianças das classes populares. Como a pergunta de uma menina a respeito do seu direito de aprender a ler e a escrever, e a pergunta de outra menina que, sem saber, reivindica o direito de acesso à vaga na escola, que, mesmo assegurado em lei, não é efetivamente garantido o seu cumprimento. A fim de acolher as questões presentes nas entrelinhas das perguntas, as pesquisadoras vivenciam o deslocamento da prática reflexiva docente. As considerações finais apontam para o reconhecimento, de ambas as pesquisadoras, do movimento de ouvir as perguntas feitas por crianças como possibilidade de ruptura com a padronização e homogeneização dos saberes, das práticas e das experiências, além da escuta de ratificar a criança como sujeito ativo de direitos e crítico das suas necessidades.

Palavras-chave: Infâncias. Pedagogia da pergunta. Resistência. Dialogicidade. Classes populares.

⁶⁷ Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora da rede municipal de educação do município de Niterói. Email: joana_jn2010@hotmail.com.

⁶⁸ Graduada em Pedagogia (UERJ) e Mestranda em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista Capes. Email: yacana_torres@yahoo.com.br.





Introdução

Na organização de nossas pesquisas, em que cada pesquisadora buscou instrumentos teórico-metodológicos para mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 1999) na pesquisa realizada, atentamos para o cenário vivenciado entre os anos de 2019 e 2022. No decorrer desses longos e dolorosos anos, atravessados pela pandemia da Covid-19, desde o início de 2020, deparamo-nos com o crescimento acelerado das desigualdades sociais. Colocamo-nos a pensar, enquanto pesquisadoras, a respeito do aumento da opressão, da exclusão e a negação de alguns direitos elementares, incluindo o direito à vida, e esses fatos nos conduziram a recordar do livro de Regina Leite Garcia⁶⁹, leitura provocadora de reflexões sobre o que nos move a pesquisar. Foi a inquietação com o contexto vivido o ponto de partida para nosso encontro e o encontro das questões latentes em nossas pesquisas; indagamos o que nos move a aprofundar nossos estudos por meio do mestrado e doutorado, e para quem de fato pesquisamos e escrevemos.

Buscamos, em nossas pesquisas, elementos possibilitadores da transformação deste mundo em um mundo melhor, em que caibam os/as diferentes e eles/as sejam respeitados/as com suas especificidades. Dessa forma, buscamos pensar o processo de escolarização das crianças das classes populares, atentando para o fato de que nossas indagações são atravessadas pelas perguntas realizadas pelas crianças.

Em nossas reflexões, observamos que para além de sermos integrantes do Grupo de estudos e pesquisa sobre Avaliação Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP⁷⁰), somos mulheres, somos das classes populares e compreendemos a educação como uma forma de lutar por um mundo melhor. Temos por princípios éticos comuns - o comprometimento com a escola pública e com as crianças das classes

⁶⁹ Livro: *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

⁷⁰ Somos integrantes do Grupo de Pesquisa GEPAEP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre avaliação, escola pública e educação popular, coordenado pelas Professoras Dras. Maria Teresa Esteban e Fabiana Eckhardt.



populares. Tal comprometimento nos mobiliza a perguntar: É possível, a partir das indagações das crianças, tecer uma prática pedagógica dialógica tecida com elas e não apenas para elas?

O presente texto busca trazer o encontro de meninas presentes em duas pesquisas separadamente, mas também o encontro entre duas mulheres pesquisadoras, que enunciam em seus estudos vozes historicamente silenciadas, marcadas pela dor e pela esperança.

Na primeira pesquisa, uma professora-pesquisadora negra, em seu processo de formação inicial, acompanha uma turma de primeiro ano de uma escola pública do município de Niterói- RJ. Nos encontros semanais com aquele grupo de crianças, com idade entre seis e sete anos, observou marcas do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), que naturaliza a violência e normatização do branqueamento que também sofreu ao longo da vida. Desse modo, inconformada com o silenciamento imposto por uma sociedade pautada em padrões eurocêntricos, teceu a pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Encontrou no diálogo com as crianças a força necessária para romper o silêncio ligado à dor que carregou em sua trajetória como menina negra, estudante da rede pública, mãe de meninas negras. Embora concluída academicamente, a pesquisa ainda trata da busca de outras vozes, que possam fazer ecoar a força das crianças, negras e não negras, das classes populares, na luta urgente e necessária pelo direito de serem ouvidas.

A segunda pesquisa, ainda em andamento, também no Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, parte das memórias positivas da autora, do período em que esteve na Educação Infantil, considerando a qualidade dessa etapa como fundamental para a sustentação de toda a sua trajetória escolar. A partir disso, constata que nas últimas três décadas, importantes conquistas legais foram alcançadas para a Educação Infantil, mas... E as práticas pedagógicas? Elas se mantiveram como as mesmas práticas da década de 1990 ou foram modificadas? Caso tenham sido



modificadas, elas seguem no mesmo alinhamento anterior? Elas atendem ao atual projeto de educação do país? Qual a concepção de hoje para práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil? Todas essas questões foram motivadas e são atravessadas pelas memórias da infância e pela luta dos direitos das crianças das classes populares ao acesso à vaga na escola.

Em ambas as pesquisas, o poder do diálogo com as crianças anunciou a potência do encontro, o que exigiu de nós, pesquisadoras, um mergulho mais profundo nos dados produzidos ao longo da jornada. Nesse sentido, buscamos nossos registros escritos, os cadernos de campo de uma das pesquisadoras e os escritos a partir das memórias de infância da outra pesquisadora. Com esses registros, deparamo-nos com diferentes experiências e realidades nas salas de aula, o que nos direciona a uma escuta atenta do que nos dizem esses diferentes sujeitos.

No decorrer dos nossos estudos, realizamos opções epistemológicas que privilegiassem as vozes, as histórias e principalmente as perguntas das crianças com as quais pesquisamos. Dessa forma, encontramos o diálogo na obra de Paulo Freire, principalmente na *Pedagogia do Oprimido*, como elemento essencial a nos conduzir no ato de criação e recriação em busca de libertação dos diferentes modos de exclusão. Acreditamos que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2005, p.109). Aprendemos que o diálogo, na perspectiva de Freire, possibilita mais do que ouvir as vozes das crianças, ele permite interpretar os silêncios.

A conscientização de que as variadas formas de opressão e violência vivenciadas por nós, como sujeitos das classes populares, não podem ser naturalizadas, mas precisam ser combatidas e nos leva ao encontro de Freire (2005), no processo de buscar nossa libertação por meio da práxis. O processo de libertação por meio de práticas pedagógicas em uma perspectiva dialógica nos coloca a disposição



de ouvir as crianças das classes populares em busca de estratégias para construir com elas uma pedagogia da resistência, ou do oprimido, que, para Freire (2005), é aquela forjada com os diferentes sujeitos que ele, e não para na luta incessante de recuperação de sua humanidade luta por sua libertação. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos/as oprimidos/as, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005, p. 34).

A escuta sensível (BARBIER,1992) das vozes das crianças que aparecem em ambas as pesquisas nos conecta às nossas infâncias. A *escuta sensível* é como um fio de conexão com as diferentes vozes, as nossas vozes, as das crianças e as vozes dos/as autores/as com os/as quais dialogamos. Assim, somos sujeitos de experiências que se permitem afetar pelos encontros, porque “a escuta sensível reconhece a pessoa em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER,1992, p.209). Ao olhar para nossas infâncias de forma respeitosa, encontramos a conexão com as vozes das crianças das classes populares e suas questões. São as falas de duas meninas presentes em nossas pesquisas, que fortalecem nossas reflexões e nos apontam a direção a seguir.

Neste texto, são as perguntas feitas por crianças que nos apontam os desafios e as possibilidades, para assumirmos práticas pedagógicas em uma perspectiva dialógica. Em especial, destacamos duas: a pergunta observada e registrada por uma de nós em seu caderno de pesquisa, que diz respeito à curiosidade de uma menina de seis anos em saber quando aprenderia a ler e escrever de verdade. A outra de nós traz ao debate uma pergunta pessoal, elaborada a partir de sua experiência de contato com a escola aos cinco anos. Esse contato não se deu como aluna, aconteceu por diariamente estar na porta de uma escola pública, nutrindo um olhar curioso e o desejo de ocupar aquele espaço.

Andanças de duas (des)aprendentes do ato de perguntar

Numa abordagem qualitativa, tecemos algumas reflexões que nos convidam a (des) aprender nossas concepções do ato de perguntar. Buscamos com as perguntas colocadas por crianças desconstruir formas restritas de ver, de ouvir, de tocar, de sentir o mundo em sua inteireza. A arte de perguntar possibilita aprendizagem que só acontece na relação com o/a outro/a.

Uma pergunta solicita um diálogo, e para que houvesse diálogo decidimos escrever juntas, inspiradas por Freire e Faundez (2017), abertas uma a outra na aventura de pensarmos criticamente as nossas andanças e as perguntas que nos rodeiam. Nessa relação, captamos as sutilezas que (re)aparecem nessas perguntas, entendendo o detalhe como portador de informações que merecem ser observadas.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar, e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p. 151).

Caçamos pontos que nos conectam como mulheres das classes populares, docentes e pesquisadoras. Um ponto a ressaltar é a relevância que as vozes das crianças, em especial as perguntas, encontram em nossos registros e memórias. Durante um seminário de estudo promovido por nosso grupo de pesquisa (GEPAEP), observamos o quanto as perguntas feitas por crianças atravessam nossa formação. Perguntas que uma de nós, como professora da Educação Básica, registra em seu caderno de campo, e perguntas rememoradas de nossas próprias infâncias. Partimos dessas perguntas para dialogar, e tal como Freire e Faundez (2017), também percebemos que “o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida...”





Com as pistas encontradas em nossas andanças, arriscamos a ouvir atentamente, se possível mais de uma vez, as vozes das crianças. Nesse sentido, o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) aparece como caminho coerente com a complexidade de unir as vozes presentes em nossas trajetórias de formação. Fomos, indício por indício, construindo as pistas que faziam sentido para cada uma de nós, a partir de nossas vivências e as colocamos em diálogo.

Ao tecer o diálogo entre as perguntas feitas por crianças, a teoria e nossas memórias, percebemos a potência de uma prática pedagógica dialógica que valorize a presença do diálogo e do encontro (FREIRE, 2005). Ambos são movimentos que nos direcionam à consciência do nosso inacabamento (FREIRE, 2005). E por sabermos de nossa incompletude, seguimos nos movimentando dialogicamente com o/a outro/a, um exercício que nos possibilita sair do lugar.

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. (FREIRE; FRAUNDEZ, 2017, p. 27)

Seguimos atentas às perguntas das crianças, arriscando-nos a pensar, com elas as possíveis questões que originam essas perguntas. O diálogo nos fortalece para continuar caminhando, mesmo que correndo o risco de nos equivocarmos no caminho. Diante do possível equívoco, escolhemos continuar a jornada de uma pesquisa que possibilita parar e ouvir, dialogar, para prosseguir.

De nossas andanças como pesquisadoras, destacamos a potência dos encontros e diálogos que surgem das nossas pesquisas. Tomamos como ponto de partida as questões colocadas pelas crianças, acreditando que elas transformam a prática



pedagógica. Algumas transformações são visibilizadas neste trabalho, quando, por exemplo, a professora pesquisadora negra se movimenta a partir da pergunta de uma menina. Desse modo, modifica o ponto de partida do seu *saber fazer*, reelaborando as questões iniciais (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Ao rememorar a pergunta feita em sua meninice, a outra pesquisadora direciona-se à teoria, aos estudos, aos diálogos, em busca de elementos na teoria para ampliar a reflexão acerca de sua experiência como criança, como mãe e como mestranda em educação.

O que acontece quando a criança que lê o mundo reivindica o direito ler a palavra?

A pergunta existe para lançar luz a alguma situação. Ela pode ser tanto para esclarecer questões que não estão nítidas para quem faz a pergunta, quanto para motivar uma fala, impulsionando uma explicação. Em ambos os casos, a pergunta é uma forma de chamar a atenção para um tema. Assim, quando trabalhamos com a pergunta de uma criança, trabalhamos com uma Pedagogia dialógica, que vê na curiosidade um movimento de não aceitar passivamente determinada situação, mas, inversamente, questionar, debater, produzir em conjunto com o outro hipóteses viáveis ou não.

Se serão, ou não, hipóteses possíveis, o mais importante é o percurso do pensar, do refletir, do cogitar, tanto da criança que faz a pergunta, quanto da professora, aberta ao diálogo, essa é a etapa principal do movimento de reconhecimento do outro como um ser dotado de especificidades e potências. Quando a pergunta de uma criança é ouvida, quando o/a adulto/a olha para a criança sem minimizar o que foi perguntado, a curiosidade é preservada, e querer saber torna-se um terreno fértil para pensar de forma crítica.



O pensar de modo crítico permitiu que voltássemos o olhar para nossas pesquisas, e encontrássemos pérolas, como a pergunta feita por uma menina negra de seis anos: “Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?”. A fala da criança aconteceu durante uma atividade realizada em sua sala de aula e no processo de pesquisa foi registrada, pela professora pesquisadora negra, da seguinte forma:

Após a leitura da história “Quando Estela era muito pequena”, a professora escreve no quadro as seguintes palavras: BONECO, BONECA, BORBOLETA. Em seguida, pergunta às crianças se as palavras são iguais e elas respondem que não e acrescentam: “tia muda por causa do A e do O”. Uma menina negra compara a escrita da professora com a rotina que está no canto esquerdo do quadro. Ela levanta-se e vai até o quadro e aponta para a letra A de BORBOLETA e diz: “olha tia, a mesma letra de SAÍDA”. A partir dessa atividade a professora regente apaga as palavras e pergunta: “crianças, como se escreve boneca?”. As crianças começam a soletrar e ao fim da escrita realizada pela professora temos BONEK. Elas começam a dizer outras palavras e soletrá-las para que a professora as escreva: BONEO (boneco); BOKA (boca); CAO (cabo). Nesse movimento a professora provoca as crianças para expressarem suas aprendizagens e cria movimentos propícios ao diálogo. De repente, ecoa dos fundos da sala uma pergunta, que nos desestabiliza: “tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?” (Caderno de registros, abril de 2015⁷¹).

A situação narrada apresenta a sala de aula de uma turma de primeiro ano como um espaço complexo e, ao mesmo tempo, um lugar permeado de possibilidades. Lugar constituído por crianças que têm o direito de ser reconhecidas como sujeitos históricos, pois quando chegam à escola “trazem consigo conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica” (ESTEBAN, 2001, p. 1). A pergunta da criança “tia, quando você vai

⁷¹ O episódio foi trabalhado na pesquisa de mestrado: OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de. *Negritude e Classes Populares: Fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, p. 180. 2021.



ensinar a gente a ler e escrever de verdade?” fornece pistas e elementos para reflexões a respeito do modo como os/as estudantes se relacionam com seus processos de aprendizagens, como se apropriam da dinâmica escolar. Além de sinalizar que, mesmo em meio a tantos problemas, no cotidiano da escola pública também encontramos sonhos e desejos de aprendizagem.

Com a pergunta da menina, a professora é percebida como alguém que tem papel primordial para ensinar e ampliar conhecimentos. Nesse sentido,

(...) o papel da professora não é dar o conhecimento à criança. Sua função não se limita a observar ou constatar “como” o seu aluno se encontra. A professora tem um papel fundamental como “mediadora” no avançar da criança. Ela organiza a atividade pedagógica de modo que possibilite à criança “superar seus próprios limites”, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve e transforma-se a partir de suas novas aquisições. (PEREZ; SAMPAIO, 1996, p. 70).

A pergunta da criança nos permite a seguinte leitura, ao expor seus anseios, ao mesmo tempo em que expressou os seus modos de compreensão da função da escola e do papel dos/as professores/as, a pequena estudante evidencia que o fato de ainda não ter aprendido a ler as palavras não a impossibilitava de ler o mundo a sua volta. Sua pergunta nos provoca a pensar com que sentido a leitura e a escrita são apresentadas pela escola para as crianças negras e das classes populares.

Reconhecemos que a leitura das palavras não acontece descolada da leitura de mundo (FREIRE, 1996), e entendemos que a menina reivindicou um direito que muitas vezes nos é negado, o direito de aprender a ler e a escrever de verdade. Geralmente, por pertencermos às classes populares, somos percebido/as como incapazes de aprender algumas coisas. Incapazes ou “com dificuldade” de ler, de escrever, de nos comportar, de escolher, de participar...



São perguntas confrontadoras como a dessa menina que fortalecem a nossa busca por uma prática pedagógica comprometida com as aprendizagens de todas as crianças. Esse comprometimento está diretamente ligado à importância que conferimos ao lugar que a pergunta da criança ocupa no processo pedagógico.

Assim, com a experiência de ouvir a pergunta da menina aprendemos a importância e a dificuldade de não nos contentarmos com respostas prontas. A partir dessas situações presentes no cotidiano da escola, podemos questionar situações construídas e reproduzidas historicamente, como as relações de opressão e exclusão. Relações que configuram as crianças das classes populares como alguém que sempre está em “falta de algo”.

Por que eu não posso ficar? Pelo direito de estar na escola de corpo inteiro

Uma de nós, aos cinco anos, não frequentava a Educação Infantil, por não haver em seu bairro uma instituição pública que abarcasse o segmento. Naquele contexto, existiam, apenas, as unidades particulares, e estas não eram viáveis para a realidade financeira de sua mãe. Diariamente, quando criança, acompanhava sua mãe até a porta da escola de seus irmãos mais velhos; certo dia, a menina perguntou: “Por que eu não posso ficar?” A pergunta da menina foi ouvida pela diretora que, de maneira informal, decidiu atendê-la naquele dia. A menina conseguiu ficar na escola, conheceu as práticas existentes no Jardim de Infância. Apaixonou-se por aquele mundo de infinitas possibilidades que estava se desvelando diante de seus olhos.

Com brilho nos olhos, a criança desejou ainda mais ocupar aquele espaço e vivenciar aquela emoção repetidas vezes. Devido à proximidade da diretora com sua mãe, seu apelo foi atendido, a menina em questão foi agraciada pela concessão de frequentar a escola como ouvinte, da metade ao final do ano letivo. Mesmo sem estar matriculada, foi acolhida como qualquer outra criança que era regularmente registrada.



Ao pensarmos na situação trazida por essa memória, é possível perceber na pergunta da criança seu desejo por ocupar e pertencer ao espaço escolar. Essa situação não teria acontecido se na prática o que o texto da lei assegura fosse verdadeiramente ofertado às crianças. A Constituição Federal de 1988 apresenta no “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ...IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”.

Qual a distância desse direito assegurado legalmente para a realidade do cotidiano que as crianças das classes populares enfrentam no seu dia a dia? Concordamos com Esteban, quando denuncia a forma com que os/as integrantes das classes populares são vistos/as, como “sujeitos que habitam as margens da sociedade, sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes, sujeitos invisibilizados pela ciência. (2003, p.199)

Quando há uma parcela da sociedade invisibilizada, pensar e lutar por direitos se torna uma tarefa ainda mais ousada, ouvir perguntas de crianças e pensar com elas é uma forma de resistir enquanto pertencentes às classes populares. Para demarcar os avanços obtidos nesse setor, buscamos aporte em uma mulher com mais de cinco décadas de trabalho com a Educação Infantil, Sônia Kramer (2006):

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (2006, p.811).

Todas as conquistas que a Educação Infantil alcançou refletem direitos básicos, mas, mesmo assim, passaram a ser assegurados em meio a um permanente movimento de luta, tanto do campo teórico, como dos movimentos sociais (KRAMER, 2006), respeitando a criança como um sujeito integrante da sociedade.



Olhar a luta pelos direitos das crianças como um fluxo possibilita identificar os avanços obtidos, sem esquecer que o trabalho não está concluído, há lacunas que ainda exigem muitos estudos e muitas ações concretas para que as garantias efetivamente alcancem todas as crianças, e para que estar na escola não seja mais uma luta para as classes populares.

Hoje, aquela menina que aos cinco anos reivindicou o direito de estar na escola é uma mulher estudante, mãe de uma menina de três anos, que já pergunta: “Quando posso ir para a escolinha?”. A universalização do acesso à vaga ainda está longe de ser alcançada, mas os avanços simbolizam que passados vinte e cinco anos estamos mais próximos do que já estivemos da garantia dos direitos, ao menos o direito ao acesso. Esse ano, a menina de três anos foi sorteada e conseguiu a vaga na escola, sendo a mais nova da família a alcançar esse direito, e produzindo muitas perguntas a respeito desse tão aguardado momento.

Reconectar com nossas infâncias nos permite recordar os desafios enfrentados até nos tornarmos docentes e pesquisadoras. Nosso movimento de nos tornarmos professoras nos impulsiona a lutar por uma escola pública democrática, que favoreça a ampliação do conhecimento de todos. Contudo, não queremos lutar sem as crianças, pois são elas que nos provocam a não abandonar a busca por uma prática pedagógica libertadora, que valorize as aprendizagens dos sujeitos das classes populares e se comprometa com o êxito escolar das crianças das classes populares.

Considerações finais

As palavras das meninas são carregadas das suas leituras de mundo e das suas inquietações quanto ao direito de estar na escola e a prática pedagógica da professora. Quanto tempo mais a menina de cinco anos teria que esperar para ocupar o espaço da escola? E quanto tempo mais a menina de seis anos teria que esperar para aprender a ler e escrever de verdade?



Ouvimos as infâncias em busca de uma educação revolucionária, como a que acontece na comunhão dos sujeitos mediatizados pelo mundo em busca de transformação. Nesse processo de pensar, refletir e sentir o mundo é que vamos nos constituindo como seres humanos, tornando-nos gente (FREIRE, 2005). Assim aprendemos a denunciar a opressão e as diferentes esferas de desumanização presentes na sociedade.

Dessa forma, faz-se urgente pensar em uma prática pedagógica dialógica com as crianças, entendendo-as e respeitando-as como seres pensantes e complexos, dotados de experiências, emoções e expectativas quanto a sua trajetória escolar. A escuta dos anseios e dúvidas da criança deve ser um movimento permanente de se deslocar da estabilidade que a tentativa de padronização dos sujeitos incita.

Os sujeitos das classes populares já sobrevivem em um mundo carregado de estigmas, mas, por mais que isso dificulte o caminho, esses mesmos sujeitos já aprenderam a resistir, e lutar por seus direitos é uma forma de resistência. As crianças das classes populares, em especial as meninas que nosso relato trouxe, também possuem suas formas de lutar por seus objetivos. Seria a pergunta uma dessas possibilidades de luta? Escutar e acolher as perguntas das crianças é uma forma de lutar com elas contra a tentativa de redução da criticidade, por meio do sufocamento da curiosidade.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda (org.). Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 150 p. cap. 3, p. 111-120.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *In*: **Revista da Anped**, Caxambu, n. 5, p. 187-216, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117 p. cap. 1, p. 11-23.
- ESTEBAN, Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. *In*: LEITE, Regina. **Método: Pesquisa com o cotidiano**. São Paulo: Editora Noovha América, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. 208 p. cap. 6, p. 125-146.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.





KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000300009>. Acesso em: 07 jun.2020.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da Professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

À SOMBRA DAS ÁRVORES DE RIO BONITO - RJ: EXPERIÊNCIAS DESEMPAREDADAS COM AS CRIANÇAS E O QUE ELAS NOS ENSINAM

Joice Carvalho Coutinho⁷²

Resumo

O presente texto traz um recorte da minha pesquisa em andamento⁷³, que tem por objetivo acompanhar as relações das crianças com/nos espaços ao ar livre da cidade de Rio Bonito⁷⁴, em diálogo com as crianças e seus mundos, suas brincadeiras e sua relação com a natureza, e o que isso nos ensina/ensina para as escolas. Entendendo esses mundos como quintal de casa, a rua, o bairro e as praças públicas da cidade, sigo com a seguinte pergunta em mente: o que as crianças, quando estão nos espaços *desemparedados* da vida, nos ensinam/ ensinam para as escolas? Busco, nos encontros, *andanças* e *brincanças* com as crianças, o que potencializa nossa existência, os afetos alegres dos cotidianos com as crianças, com inspiração no livro *Ética*, de Spinoza (2020), no conceito de *desemparedamento*, de Tiriba (2005; 2010; 2018), e em diálogo com Rufino (2021), Freire (1995) e com os estudos da Geografia da Criança, a partir de Lopes (2005; 2008; 2009; 2021), dentre outros/as estudiosos/as das infâncias/ com as infâncias.

Palavras-chave: Crianças. Experiências. Vivências. Sombras das árvores. Natureza.

⁷² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA/UNIRIO). Especialista em Alfabetização das Crianças das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Orientadora Pedagógica no município de Araruama.

⁷³ Mestrado em Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a orientação da Professora Dra. Lea Tiriba.

⁷⁴ Cidade pequena localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ).



Sobre infâncias, quintais, sombras

... os “tempos sombrios” me diziam de um mundo cheio de sombras para a gente descansar e arvorear-se sem pressa! Eram tempos bons!

Vivia, assim, as sombras “à moda de paisagens”.

(LOPES, 2021, p. 127)

À sombra das árvores cresci e brinquei e, por isso, minha forte relação com elas, as folhas, os frutos, as sementes, as raízes, a terra e os aromas que exalam. No Rio Bonito-RJ, uma cidade que considero *sombria*, nasci/brinquei, cresci/brincando e brinco até hoje. Os quintais - da escola, do sítio da vovó, da minha rua nas brincadeiras com amigos, primos e irmão - constituem quem sou como pessoa, como educadora das escolas por onde caminhei com as crianças. Como afirma o poeta Manoel de Barros: “acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade” (BARROS, 2008, p. 59).

Assim como o poeta traz a afetividade com o seu quintal, Freire também o faz, ao enfatizar que seu primeiro mundo foi o quintal de casa, e registra: “nascido no Recife, menino de uma geração que nasceu em quintais, em íntima relação com as árvores, minha memória não poderia deixar de ser repleta de experiências de sombras.” (FREIRE, 1995, p. 15).

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, pessoas e ambientes não podem ser separadamente definidos, eles são sempre parte de uma vivência (PROFICE, 2016, p. 20). Fui uma criança que viveu com muita intensidade “os quintais de minha infância”; ao crescer e me tornar educadora, percebo a importância dos meus quintais, das experiências vividas com/ nos espaços ao ar livre para a constituição da adulta que sou. Hoje, encontro embasamento nos estudos de Tiriba (2005; 2010; 2018), Freire (1995), Lopes (2005; 2008; 2009; 2021), Rufino (2021), assim como na filosofia contra-hegemônica de Spinoza para pensar com as infâncias do nosso chão, a partir do diálogo, encantamento, relações, afetos e a reflexão de que a “principal tarefa da educação é a descolonização” (RUFINO, 2021, p. 16).





O mundo no qual estava completamente imersa por doze anos, como educadora, é o “mundo escola”, e viver nos espaços escolares, mas também sentir a escola separada da vida, perceber a ação colonizadora da escola, muito me incomoda. Na lógica do capital, o foco da escola está na produtividade, nas datas, nos relatórios, nas atividades, e não resta tempo e espaço para o que deveria ser prioridade: a criança ser vista como sujeito que produz significados, que brinca e, ao brincar, constrói possibilidades, a criança como produtora de cultura, como ser da natureza, e que precisa do contato com o mundo natural para seu pleno desenvolvimento. Nessas relações, onde falta tempo e espaço para o que deveria ser prioridade, as crianças não têm visibilidade, existindo como meras receptoras e espectadoras, com seus corpos colonizados, docilizados – “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Neste sentido, os corpos são *emparedados*, são privados de manifestarem vozes, fazeres e desejos. “A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia.” (RUFINO, 2021, p. 11).

Considerando que a escola reproduz a lógica dominante e que as crianças chegam a esse espaço cada vez mais novas, ainda bebês, e por lá passam boa parte do seu dia, *desemparedar* é urgente! É uma ação descolonizadora, por ter em seu bojo o compromisso de romper com a lógica dominante, romper com a *docilização dos corpos*, com o *adultocentrismo*, com a dicotomia humano-natureza, corpo e mente, e apontar para uma forma de viver em busca de ações descolonizadoras.

A partir das minhas experiências enquanto educadora, olhando para as crianças nas escolas e no mundo e para a menina Joice, que cresceu brincando à sombra das árvores, desenvolvo a minha pesquisa de Mestrado, e nessa caminhada dou as mãos à Tiriba (2005; 2020; 2018) que vai tratar do “emparedamento” ao qual as crianças são submetidas, e a relação que isso tem com a degradação ambiental e a necessidade do “desemparedamento” para relações mais alegres das crianças consigo, com as outras



e com o ambiente, o que conflui com o conceito de ecosofia de Guattari (1990). Para a autora, a expressão “emparedar” é utilizada para designar a ação de manter as crianças entre paredes, seja nas suas salas de referência ou outros espaços, e às condições de emparedamento a que são submetidas, e desemparedar é urgente para uma reconexão com a natureza de que somos parte. (TIRIBA, 2018).

A filosofia não hegemônica de Spinoza (2020) chega à minha pesquisa para ajudar a pensar o humano como modo de expressão da natureza, pois, como somos natureza, temos a necessidade de estarmos em conexão com o que somos e refletir a respeito dos “bons encontros”, que acontecem quando algo ou alguém nos afeta alegremente e aumenta nossa potência de existir (nosso *conatus*).

Os estudos de Lopes (2005; 2008; 2009; 2021) colaboram para as reflexões relacionadas às infâncias e suas territorialidades, visto que a infância “se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades [...]” (LOPES, 2008, p. 68). O autor destaca que a infância “é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções” (LOPES, 2008, p. 76) e que as crianças criam seus lugares, territórios e paisagens.

Ainda em conexão com as crianças e seus espaços, o autor trabalha com o conceito de *vivência*, a partir de Vygotsky, que trata das subjetividades que são criadas a partir das relações das crianças consigo, com os outros e com o espaço, “esse conceito coaduna a pessoa, sua autoria, sua personalidade, seu mundo e seu ser no mundo.” (LOPES, 2021, p. 102).

Em total conexão com os estudos já citados, convido o olhar cuidadoso do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1995), para nossa terra, nosso chão, nosso quintal “primeiro mundo” e as experiências vividas à sombra da mangueira, a potência dos aprendizados que emergem dessa relação com os seres dos quintais, como insetos, animais, árvores, terra, gravetos, pedras, vento... “Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras.” (FREIRE, 1995, p. 24).



Junta-se aos importantes personagens conceituais já citados o pesquisador Rufino (2021), que colabora grandemente com minha pesquisa, para pensar a tarefa da educação numa sociedade colonizadora que destrói existências, “produz um mundo monológico adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia.” (RUFINO, 2021, p. 11), e pensar como pode a Educação ir na contramão dessa lógica que oprime, mata e destrói alegrias. E, no lugar disso, fortalece a alegria, a liberdade e as aprendizagens vivas.

E como falar de quintais, infâncias, vida em comunhão com os seres da natureza e não falar dele: Manoel de Barros, que poetisa os quintais como um mundo singular no tempo da infância: Nosso “quintal é maior que o mundo!” (BARROS, 2008, p.45), e nesse quintal tão imenso cabe a criança que fomos, a que somos, cabem as crianças de todas as partes desse Brasil, do mundo, cabem suas culturas, seus sorrisos, suas histórias. Mas, cabem também as lutas pelos direitos, o direito de viverem em família, de terem acesso à educação de qualidade, da conexão com a natureza, à alimentação, moradia, cuidados, saúde, segurança. Direito de dizerem sua palavra e de serem ouvidas, direito de brincar, de terem suas culturas reconhecidas, direito de sonhar. Os direitos de terem as vontades do corpo respeitadas, ao encantamento, questionamento e indagação, assim como o direito à alegria (TIRIBA, 2018).

Sigo, também, inspirada pelo conceito de experiência no conhecido texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)



Entendendo a experiência como aquilo que “nos passa”, “nos acontece” e “nos toca”. Larrosa (2002) possui grande proximidade com o conceito de afeto em Spinoza (2020): “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (SPINOZA, 2020, p.98). Assim, encontro nos conceitos de vivência (LOPES, 2021), experiência (LARROSA, 2002) e afetos (SPINOZA 2020) a fundamentação para as reflexões tecidas junto aos outros personagens conceituais.

Sobre os caminhos já percorridos e algumas das lições aprendidas

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas nas salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados, tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... (TIRIBA, 2018, p. 235)

Esta pesquisa nasce do incômodo por uma escola que reproduz a lógica dominante, que valoriza a produção, a competitividade, a individualidade e os resultados, que coloniza corpos ao separar humano e natureza, corpo e mente, que desvaloriza as vozes e minimiza ou anula a potência das crianças, e aponta para o *desemparedamento* como uma forma de resistência às imposições hegemônicas e possibilidade de novas formas de ver a educação, as crianças e a vida. Junto com Rufino, “A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação.” (RUFINO, 2021, p. 12).



Trata-se de uma pesquisa narrativa, *andarilha, brincante, dialogante*, que acontece criando laços e convivendo com as crianças na rua e nas praças. É também uma pesquisa que rememora a infância da menina Joice, e as infâncias de meus encontros ao longo de doze anos como educadora de escolas públicas em Rio Bonito, cidade onde nasci e me criei. Vale deixar registrado, desde já, que as crianças serão apresentadas aqui pela letra inicial de seus nomes.⁷⁵

Para a realização da pesquisa, inicio o trabalho com a observação dos espaços ao ar livre de minha cidade (Rio Bonito-RJ), como pracinhas, ruas e os quintais, sempre com meu caderno de campo em mãos. Observo a possibilidade de diálogo com as crianças, ciente das limitações do período pandêmico⁷⁶ que atravessamos, e com todos os cuidados que o período exigiu.

No primeiro momento da pesquisa, estive pela cidade, pelas praças, observando e registrando; quando me sentia convidada ou percebia a recepção da criança e da família me aproximava, brincava e dialogava.

No segundo momento, comecei a firmar relação com algumas crianças e suas famílias, com um convite para brincar. O primeiro convite foi ao K (de sete anos), menino que, algumas vezes, ao andarilhar, encontrei na frente de seu portão soltando pipa. Um dia, me aproximei, conversei com ele e com a família. Combinei com K de voltar com uma pipa para ele me ensinar a soltar. Voltei muitas vezes, com pipa, bola, corda... Combinamos também alguns passeios nas pracinhas de sua escolha e, assim, estamos andarilhando, brincando e dialogando. Junto dele vem o primo L (de sete anos) e a irmã M (de treze anos), e outras crianças convidadas, como meu sobrinho G (de três anos), e outras crianças, filhos e filhas de amigas. As crianças participam no dia em que podem e querem, e muitas outras que estão pelos espaços e se achegam à nossa *brincança*.

⁷⁵ Neste trabalho opto por apresentá-las assim, visto que estamos no processo de criação de seus nomes fictícios.

⁷⁶ A pesquisa tem início no ano de 2021, durante o período de pandemia instaurado pelo vírus SARS-CoV-2.





No terceiro momento, começamos a combinar para onde ir, encontramos-nos nos locais (ou caminhamos até eles, quando próximos), brincamos e dialogamos. Os encontros se dão como quando eu era criança e ia brincar com as colegas, acontecem aos sábados ou domingos, marcamos, nos encontramos e brincamos. Devido à pandemia, optei por manter pequenos grupos, temos um grupo de sete crianças participantes da pesquisa.

Elenco abaixo algumas das lições que tenho aprendido com as crianças em suas brincadeiras ao ar livre, ao longo dos anos como educadora e com as vivências da atual pesquisa, e um desafio a todas e todos nós, educadores/as sonhadores/as, lutadores/as e descolonizadores/as:

- Brincar com a natureza nos conecta com nosso ser: somos natureza, brincar com o que somos parte nos conecta com nosso ser, por isso brincar com a água, a terra, as plantas, o vento, os animais, os insetos, as pedras, observar e sentir as flores, céu, sol e chuva, essas experiências nos tranquilizam e desenvolvem nossa curiosidade, imaginação e capacidade de concentração, e nos aproxima da nossa natureza e fortalece a *biofilia*. “A biofilia se refere ao apego que temos ao mundo natural e seus seres.” (PROFICE, 2016, p. 22).
- Brincar ao ar livre como precursor das três ecologias: pensando no conceito de *ecosofia*, registrado por Guattari (1990), ao articular a ecologia pessoal, social e ambiental, quando a primeira diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a segunda às relações dos seres humanos entre si; e a terceira às relações dos seres humanos com a natureza. Penso que, para uma boa relação com a natureza que nos cerca, é preciso termos uma boa relação com a nossa natureza, com o nosso corpo, e com o nosso pequeno arredor (nossa casa, nosso quintal, nossa rua...). É preciso nos reconhecer como parte da natureza, para depois expandir ao bairro, à cidade, ao mundo. Brincar conosco, com os outros seres e espaços do mundo. Neste sentido, afirma Tiriba (2005):

O desejo de contribuir para a produção de novas relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia mental); de novas relações dos seres humanos entre si (ecologia social) e de novas relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental), nos instiga a conceber



novos modos de educar/ ensinar que tenham como referência as pessoas e não os bens materiais; que priorizem valores distintos dos valores racionalistas-capitalistas: a conservação (e não a expansão), a cooperação (e não competição), a qualidade (e não a quantidade), a associação (e não a dominação). (TIRIBA, 2005, p. 212)

- Brincar nas praças desenvolve o senso de coletividade: nas praças tudo é de todo mundo! Aprendi com uma criança (que aparenta ter sete anos, em média), que emprestou sua bicicleta de rodinhas e seu patinete para outras duas crianças, que ele nem conhecia. Aprendi com outras crianças e bebês que frequentam as praças, ali as bicicletas com ou sem rodinhas, os patinetes e os utensílios de brincar na areia (como baldinhos, regadores, pás, forminhas de círculo, estrelas, dentre outros), são de todos.
- Brincar nos garante experiências de corpo inteiro: na contramão da visão dicotômica entre corpo e mente, defendemos que aprendemos com as experiências e os afetos de corpo inteiro. As crianças nos mostram isso quando brincam nos espaços *desemparedados* da vida, correm, saltam, rolam no chão de areia ou grama, mostram gosto por estar com a água, o sol, o vento, a terra, com todos os seres. Brincar nos faz ter corpos com os músculos mais desenvolvidos e fortes, corpo mais flexível, desinibido, saudável e feliz.
- Brincar ajuda a resolver conflitos, tomar decisões, se organizar e organizar os espaços: enquanto brincam, as crianças reproduzem situações do seu cotidiano e criam e recriam possibilidades e resoluções.
- Pelo brincar a criança pode transformar o mundo: a criança observa o mundo ao seu redor, o sente e, ao brincar, reproduz a realidade e a recria, cria histórias, mundos e possibilidades. “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.” (BORBA, 2007, p. 41).
- Brincar desenvolve múltiplas aprendizagens: ao brincar, as crianças desenvolvem a imaginação, criatividade, linguagem oral, expressão corporal, lateralidade, comunicação, trabalham suas emoções, dentre tantas outras aprendizagens.



- 
- O brincar traz o encontro das crianças de todas as idades: pelos espaços *desemparedados* crianças de 2, 5, 10, 13 anos brincam juntas, respeitando, ensinando o que sabem e ajudando umas às outras.
 - O brincar traz o encontro das gerações: pelas brincadeiras diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros se encontram, com marcas de continuidade e de mudanças (BORBA, 2007). Isso se mostrou de maneira muito forte com os encontros das diferentes gerações nos espaços da praça, quando uma senhora pede papel e caneta a uma das crianças e fica desenhando, quando olhamos em volta há crianças de todas as idades ao redor da senhora pedindo: “agora um cachorro!”, “uma cobra!”, “um porquinho!”. Acontece, também, quando uma senhora que trabalha na praça entra na brincadeira da caça aos tesouros naturais (que estávamos brincando naquele momento) e traz uma semente, a partir daquela semente nos conta que todas as árvores daquela praça são seringueiras, exceto uma, que é cacau. O encontro de saberes entre as gerações também ocorre quando dois senhores (que estavam jogando dama na praça) ensinam um pouco do jogo para as crianças, com suas regras e truques.
 - Brincar desestabiliza o *adultocentrismo*: quando estamos com as crianças, envolvidos/as na brincadeira, não há um/a adulto /amais “sabido/a” a ensinar. A criança sabe o que está fazendo, e nós estamos ali na relação de aprendizes do brincar. “O mestre da brincadeira é o menino, não é o adulto.”
77
 - Pelo brincar nas ruas as crianças constroem suas territorialidades: ao se apropriarem dos espaços e lugares, as crianças reconfiguram, reconstroem e apropriam-se de outros, “criando suas territorialidades” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005). Como pude observar nas andanças pela cidade, ao ver as marcas das crianças pelo chão, como o desenho de uma quadra de futebol de giz no asfalto de uma movimentada rua; os chinelos demarcando: aqui tem criança brincando! E aqui é o gol!; as bicicletas, patins e skates mostrando que as crianças também são “donas” da rua. Em outras ruas, por diversas vezes, presenciei as crianças se reunindo para brincar de pipa, bola,

⁷⁷ Mestre Roquinho, em entrevista, disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/a-pedagogia-das-essencialidades/>>. Acesso em: 22 maio 2022.





corda, boneca e bicicleta, enquanto os adultos da família ficam pelas calçadas tomando conta, e quando avistam algum carro ou moto gritam: “Olha o carro!”, “Olha a moto!”, garantindo, assim, o precioso tempo/ espaço do brincar.

Se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva. (LOPES, 2008, p. 76)

- Brincar é um ato de descolonização: a brincadeira move os corpos a outros possíveis para além dos que o destinam nossa sociedade colonialista. “Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira com expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização.” (RUFINO, 2021, p. 70).

Levando em conta que a escola reproduz a lógica que aprisiona corpos e diminui sua potência, há a urgência de *desemparedar*, conforme refletimos anteriormente, temos o compromisso, enquanto educadores e educadoras comprometidos/as com as infâncias e suas potências, de romper com ações que *docilizam corpos*, com a lógica *adultocêntrica*, com a dicotomia humano-natureza, corpo e mente, e tudo aquilo que diminui nossa potência de agir. Neste sentido, encontrar, brincar, dialogar e confiar nas sabedorias das crianças se mostraram importantes caminhos metodológicos para a pesquisa, e no percurso as crianças me ensinaram importantes lições.

Por que não aprendermos com as crianças como educar nas escolas? Por que não confiarmos mais no que os corpos das crianças nos dizem, suas vozes e olhares, seus fazeres no/ com o mundo? Por que não pensarmos um currículo com as crianças e a partir delas? Por que não rompermos com tudo aquilo que nos aprisiona? Ações como estas não partirão de uma política pública, de uma ordem da Secretaria de Educação, de uma convocatória da coordenação ou direção da escola, pode até ocorrer, mas em geral não é o que vemos ou veremos.



Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Lea Tiriba confirma sua hipótese de que “os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte”. (TIRIBA, 2005, p. 202). A partir disso, desenvolve o conceito de *desemparedamento*, em contraponto a uma lógica dominante que aprisiona corpos entre muros, separa corpo e mente, razão e emoção, humano e natureza.

Na lógica cartesiana que acompanha a instituição “escola”, desde a sua origem com a modernidade, impera que o foco da escola esteja na produtividade, nas datas, nos relatórios, nas atividades e, então, não resta tempo e espaço para o que deveria ser prioridade para a criança: viver a infância! Não há espaço para a criança ser vista como sujeito cheio de vida, que afeta e é afetada, que persevera em sua existência, como no conceito de *conatus* (SPINOSA, 2020), que produz significados, que brinca e ao brincar constrói possibilidades, a criança como ser da natureza e de cultura que precisa da conexão com tudo o que é vivo para alimentar sua existência.

Com as experiências vivenciadas com as crianças ao longo de anos como educadora nas escolas e nas *andanças* da minha atual pesquisa, penso na vida que há do lado de fora e em tudo que nos aprisiona em salas de aula fechadas e com pouca vida, desde os fatores *micro* aos *macropolíticos*. A lógica colonialista-capitalista abre espaço para o pensamento cartesiano de uma gestão escolar, as cobranças internas e externas da escola, a falta de estrutura e apoio, os modelos escolares e curriculares pautados na lógica da produção e resultados, a necessidade do *emparedamento* e *docilização* dos corpos, como se estivessem ligados à razão no pensamento moderno, que separa corpo e mente, ser humano e natureza.

O *desemparedar* precisa ser parte das políticas públicas, não negamos aqui a importância de atingirmos a discussão a nível *macro*, mas ressaltamos a importância de vivermos essas ações no cotidiano escolar, nos encontros com as crianças, todos os dias; seguirmos os passos das crianças, aprendermos com as *sabenças* em suas múltiplas linguagens, vendo suas ações no mundo. O *desemparedar* é uma resposta ao que é urgente, latente nos corpos das crianças e educadores/as. *Desemparedar* é vento



no rosto, novos ares e respiros, brincadeira livre e ao ar livre com todas as possibilidades que são apresentadas, é plantio e colheita, é sorriso, olhar, sentir, é mais vida e diversidade para nosso cotidiano tão colonizado, formatado e uniforme. *Desemparedar* é, portanto, descolonizador!

Considerações finais

Pesquisar com as crianças pelos espaços da pequena cidade de Rio Bonito (RJ) me fez, primeiramente, brincar mais, me mostrou lugares que não conhecia, me fez ver o que meu olhar acostumado já não via, me ensinou nomes novos para lugares antigos (as crianças criam outros nomes para os lugares!) e, o principal: me mostrou que se é uma pesquisa feita com elas, são elas que precisam mostrar os caminhos! Com toda a minha *adulterez*, estava pronta para ouvir as respostas das crianças em rodas de conversa e contação de histórias, pedir que fizessem desenhos, mas elas mostraram que o diálogo viria com/ na brincadeira, e que nem sempre a resposta para nossas perguntas vem em palavras: elas vêm numa brincadeira nova criada, no compartilhar dos brinquedos, no acolhimento dos maiores aos menores, no sentir o vento, escutar a água e abraçar uma árvore.

Elas me ensinaram a importante lição de que pesquisar com as crianças é nos desprender de nossas certezas, técnicas anteriormente selecionadas, metodologias que foram estudadas e registradas para serem colocadas em prática, é brincar mais, e me utilizando do termo de FREIRE (1995), é amolengar esse corpo duro e rígido pela *adulterez*, e aprender a fazer algo novo (soltar pipa, por exemplo), ou aquilo que não fazíamos há muitos anos (pular elástico).

Pesquisar com as crianças desestabiliza o nosso *adultocentrismo*, “sacode” nossas certezas, nos lança ao novo, inesperado e inusitado, e nos ensina para além do que chegamos ali buscando respostas, e nos lança a outras perguntas para além das que estávamos buscando.





Realizar essa pesquisa com as crianças me fez questionar: e as outras crianças, de outras cidades, como brincam, de que brincam, ainda brincam ao ar livre em conexão com a natureza? O que as cidades “grandes” têm a aprender com as cidades “pequenas”? Percebo, a partir das pesquisas e levantamentos bibliográficos, que há pesquisadores/as que vêm se debruçando na temática, e pode ser um caminho para novos/as pesquisadores e pesquisadoras, e, quem sabe, para mim também.

Que outras lições ainda podemos aprender? As experiências vivenciadas com as crianças à sombra das árvores apontam para novas formas de educar, numa perspectiva mais sensível, ecológica, conectada com a nossa natureza, coletiva e dialógica. Quero, com esta pesquisa, enfatizar que as crianças aprendem ao ar livre e de corpo inteiro, que elas podem nos apontar caminhos para Pedagogias descolonizadoras. Para isso, caminhamos de mãos dadas com as crianças e com o conceito de *desemparedamento*.

Considero que, para investir no propósito de *desemparedar*, é preciso nos desprendermos das amarras da lógica dominante, e isso não é simples; isso requer troca de lentes, uma transformação na nossa forma de ver o mundo/ a vida e, para isso, parece-me necessário caminharmos com as crianças e aprendermos com elas.

O desafio/ a luta está em buscarmos, tanto em nossos ambientes *micro*, com as crianças de nossas casas, praças e escolas, quanto nos ambientes *macropolíticos*, no âmbito das políticas públicas educacionais, o *desemparedamento* e a educação como *direito e alegria*, propostos pela pesquisadora Lea Tiriba (2018), e latentes nos corpos de nossas crianças, com maior força, e nos corpos de todos e todas nós, adultos/as e educadores/as.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BORBA, Meyer Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e sobre o sujeito de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.
- LOPES, Jader Janer. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *In: Contexto & Educação*. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, Jan/Jun 2008.
- LOPES, Jader Janer. **Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.
- LOPES, Jader Janer; M. VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Mórula Editora, 2021.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.





TIRIBA, Lea. **Infância, escola e natureza**. 2005. Tese de Doutorado (Pós-graduação). Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2005.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Material online:

MAPA DO BRINCAR. Roquinho. Disponível em:
<https://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/roquinho/>. Acesso em: 12 abr. 2022.



CRIANÇAS”, “ADULTOS”, “EDUCAÇÃO” E “NATUREZA: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ANTROPOCENO

UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS, FLORESTA-ESCOLA E O MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES

Júlia Flecher de Andrade⁷⁸

Resumo

Neste artigo, busco incitar discussões acerca das concepções ocidentais que separam sociedade de natureza e crianças de adultos/as, que refletem na forma como nos relacionamos com as crianças e sua autonomia e com os outros seres, elementos e ambientes, especialmente no contexto da educação tradicional. Trazendo diversos textos, autores/as e reflexões que se desdobram a partir dessas dicotomias, destaco a existência de outras formas de viver e se relacionar com esses temas, especialmente entre os ameríndios, e como na própria cosmologia ocidental, propostas como a de *Floresta-escola* e o *Movimento dos Quintais Brincantes* buscam quebrar com essas dicotomias, proporcionando tempo e espaço livres para as crianças exercerem sua autonomia, especialmente ao ar livre, em relação com outros seres (humanos e não) humanos, elementos e ambientes.

Palavras-chave: Pedagogia. Quintais Brincantes. Floresta-escola. Crianças indígenas.

⁷⁸ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Brasil.



A cosmologia ocidental e as separações entre sociedade e natureza e adultos e crianças: contribuições antropológicas

Pensadores da infância, ou do que chamamos de infância, especialmente no campo da Antropologia da Criança, como Clarice Cohn (2005), Gandhi Piorsky (2016) e Adriana Friedmann (2020), destacam, em diálogo com diferentes referências, como as crianças foram relegadas às margens das sociedades, especialmente nas sociedades ocidentais. Vistas como seres incompletos, sempre “em falta”, ou como futuros/as adultos/as, as crianças teriam sido “abandonadas” e pouco olhadas em si mesmas, o que implicaria uma grande cisão entre adulto/a e criança. Esta cisão estaria diretamente ligada à cisão entre natureza e cultura, estando as crianças mais próximas da natureza e os/as adultos/as mais próximos/as da sociedade, lugar considerado mais desejável.

Apesar de algumas exceções culturais e não civilizacionais (PIORSKY, 2016), somente nas últimas décadas, as crianças começariam a ganhar algum protagonismo e importância na sociedade, na política, na mídia e na comunidade científica ocidentais. Dentre os aspectos, temas e objetos de interesse levantados por atores sociais preocupados com as crianças e as “infâncias”, Friedmann (2020, p. 14) destaca os seguintes:

[...] a qualidade de vida das crianças; a importância de espaços livres e junto à natureza; a diminuição do consumismo; propaganda imprópria; hiperestimulação; pressão escolar precoce; agendas lotadas; hipnotismo e as incontáveis horas em que as crianças ficam grudadas em frente às telinhas; terceirização do cuidado das crianças pelas famílias; falta de referências quanto à educação dos filhos; ausência de segurança em inúmeros contextos e situações; questões de alimentação inadequada e doenças que têm afetado as atuais gerações de crianças; questões de gênero; reflexão e busca de adultos pelo equilíbrio entre o tempo livre e as atividades direcionadas às crianças.



A autora também coloca como problemas comuns nas crianças de hoje a exposição e a solidão, somatizando sofrimentos que se tornam problemas de saúde física e mental, tais como “hiperatividade, depressão, apatia, distúrbios do sono, insatisfação, extrema dependência de adultos, alergias, complicações digestivas e respiratórias, obesidade, câncer, etc.” (2020, p. 42). Ela indica que estes e outros problemas também são consequências dos ambientes aos quais as crianças estão expostas e dos descompassos entre ritmos, necessidades internas e estímulos externos. Nesse sentido, afirma que “oferecer oportunidades de as crianças terem contato com a natureza, espaços variados, diversos materiais e repertórios lúdicos, ou de construírem seus próprios brinquedos, é uma forma de contribuir com a saúde e integridade mental, física e emocional” (2020, p. 70).

No livro *Desemparedamento da infância – a escola como lugar de encontro com a natureza* (BARROS, 2018) também é discutido, a partir de variadas referências, como o contato com a natureza ajuda, em diversos aspectos, no desenvolvimento da criança:

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento. (2018, p. 17)

Em *As Relações de Criança, Educação Ambiental e Natureza no discurso proposto da BNCC* (FERREIRA; SANTOS, 2018), as autoras trazem, por sua vez, como estar em relação com o que chamamos de natureza é um direito de todas as crianças brasileiras, e deve ser assegurado pelos espaços escolares, no qual passam boa parte de seu tempo. Chamam também a atenção para o perigo que o avanço tecnológico contemporâneo representa para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e para a sobrevivência dos demais seres vivos, sobrepondo-se às relações reais, com o outro e com o meio. Citando Léa Tiriba, as autoras colocam a natureza como o local onde, historicamente, os humanos interagiram e brincaram:



Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedá-las. Se as crianças são seres biofílicos⁷⁹, modos de expressão da natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças (FERREIRA; SANTOS, 2018 *apud* TIRIBA, 2016, p. 66).

Porém, não é o que acontece na maior parte das escolas brasileiras. Com espaços majoritariamente fechados, pouco ventilados, arborizados, esverdeados, nossas escolas, além de limitarem o contato das crianças com o que chamamos de natureza, limitam a própria criança em si mesma, relegando aos/às adultos/as as escolhas acerca do que aprendem, como, quando; onde vão, quando e como se movimentam. O que estamos tentando ensinar às crianças e o que elas aprendem a partir dessas experiências?

Este tipo de relação com as crianças e com o que chamamos de natureza, especialmente nos espaços educativos, que desenrolamos no Brasil (e poderíamos dizer, no Ocidente) está totalmente relacionada à nossa cosmologia, que foi fundada justamente na dicotomia entre sociedade e natureza. Philippe Descola (2016), antropólogo francês, traz como a cosmologia ocidental foi fundada nessa separação, e como os seres humanos se separaram do restante da natureza e se colocaram como superiores a ela. Para ele:

Entre os humanos e os não humanos existe uma diferença importante: os humanos são sujeitos que possuem direitos por conta de sua condição de homens, ao passo que os não humanos são objetos naturais ou artificiais que não têm direitos por si mesmos; essa forma de pensar, que nos ensinam na escola e que parece ter a evidência do bom senso, talvez seja, afinal de contas, o modo mais comum de se fazer a distinção entre natureza e cultura. (DESCOLA, 2016, p. 9)

Ele identifica o crescimento dessa perspectiva disruptiva, que nos parece muito “natural”, mas que gera estranhamento a outras culturas, a partir do século XVII, quando o “homem se fez então mestre e senhor da natureza” (p. 23), como afirmava Descartes. Daí teria resultado:

⁷⁹ Acerca deste conceito, trataremos mais à frente.





um extraordinário desenvolvimento das ciências e das técnicas, mas também a exploração desenfreada de uma natureza composta, a partir de então, de objetos sem ligação com os humanos: plantas, animais, terras, águas e rochas convertidos em meros recursos que podemos usar e dos quais podemos tirar proveito. Naquela altura, a natureza havia perdido sua alma e nada mais nos impedia de vê-la unicamente como fonte de riqueza. (p. 23)

Somente o humano é portador de uma alma, inteligência e linguagem, por isso estaríamos livres para explorar os outros seres e elementos naturais, é o que nos diria o nosso bom senso. A partir de então, determinado tipo de relação entre humanos e essa “natureza” inventada começa a tomar maior proporção e se tornar um marco da existência humana no planeta Terra. Dessa maneira, construímos uma concepção de ser humano que não só nos separou dos seres “da natureza”, mas também do ser humano que ainda não é adulto/a, considerado/a este um ser humano em formação.

Porém, Descola lembra que a sua ciência, a Antropologia, é uma ciência que “desconfia do bom senso”, e se preocupa em fazer o inventário dessas diferenças e tentar explicar suas razões. A partir dela, Descola passou a questionar a diferença entre os humanos e os não humanos, especialmente quando esteve na alta Amazônia, com o povo Achuar. Ele descobriu, assim como Eduardo Viveiros de Castro, Bruno Latour e Tim Ingold, que em outros lugares do mundo, muitas culturas não isolaram a natureza como se ela fosse um domínio à parte, exterior. No caso amazônico, “as diferenças entre humanos e não humanos são de grau, não de natureza” (DESCOLA, 2016, p. 8), o que quebra com toda a nossa lógica (não lógica).

Críticas a essa noção ocidental da superioridade do ser humano adulto vem sendo feitas não só pelos pensadores mencionados acima, mas também em diversos outros debates “modernos”, especialmente os que abordam “causas ambientais”, “animais” ou “da infância”, e destaca-se como em certas cosmologias (tais como as ameríndias), crianças, animais e plantas são sujeitos autônomos. A partir dessa perspectiva, seres humanos e não humanos interagem entre si o tempo todo, em relações de troca intencionais.

Outras cosmologias, outros tratamentos

Em *Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento*, Léa Tiriba e Christiana Profice (2019) ressaltam o lugar diferenciado das crianças nas sociedades indígenas, especialmente enquanto guardiãs do conhecimento tradicional e seres que interagem continuamente com outros seres e ambientes, que chamamos de naturais, dentro e fora do contexto escolar:

Diferentemente da sociedade ocidental, que busca distinguir o mundo infantil do adulto, entre os povos indígenas as crianças participam das atividades cotidianas e compartilham do conhecimento do grupo. Destacamos que as crianças indígenas são valorizadas como legítimas guardiãs do conhecimento tradicional, sem que se espere por sua maturação cognitiva ou prontidão para a aprendizagem, aspectos tão valorizados pelos sistemas de educação convencionais. Ao contrário, a comunidade Tupinambá permite tanto a interação direta e contínua com os seres e processos do mundo natural, como a participação das crianças nas atividades e nas práticas culturais que integram os elementos da natureza como sujeitos do cotidiano. Por meio de nossas observações, descobrimos que além da exposição contínua ao contexto natural, também o contexto escolar indígena promove a interação entre crianças e ambientes naturais. Nessa referência cultural, a natureza não é apenas a paisagem, na qual se desenrola a cultura, mas é constituída por seres vivos que interagem e interferem na vida humana e em suas decisões. Nesse sentido, a pesquisa reforça a importância da tradição indígena de contato constante com a natureza, especialmente para a manutenção e o fomento do conhecimento tradicional e de suas práticas educacionais. Consideramos que as escolas das cidades, marcadas por referências paradigmáticas antropocêntricas, têm muito a aprender com as experiências de educação escolar indígena Tupinambá, no que se refere à concepção de ser humano como parte indissociável da natureza, em estado de acoplamento estrutural com ela. (p. 17)

Nesse sentido, elas afirmam também as relações entre as crianças, outros seres e ambiente como um direito das crianças, e como algo essencial ao seu desenvolvimento biopsicossocial, pois os humanos seriam seres biofílicos. Além disso, essas relações também seriam essenciais para o desenvolvimento do sentimento de proteção em relação a esses outros seres e ambiente.



Acerca do conceito de biofilia, elas desenvolvem que é concebida como:

uma condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de relação com os demais seres vivos e processos naturais (WILSON, 1984). A condição biofílica dos humanos, especialmente das crianças, estabelece-se como aspecto fundamental para seu pleno desenvolvimento e bem-estar e tem suas raízes no longo processo de evolução humana, em coevolução com os demais seres e sistemas vivos (KELLER, 1993). Contudo, o contexto sócio-histórico e a cultura podem promover ou inibir a biofilia: comunidades que vivem em interação direta e cotidiana com seres vivos e processos da natureza têm mais oportunidades de promoção da biofilia do que aquelas que se situam em contextos urbanos, onde os ambientes naturais são mais raros e distantes. (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 8)

E continuam:

Quando as sociedades eliminam a natureza de seus espaços de vida, as crianças, privadas de vivências com os seres e os processos naturais, têm sua biofilia interrompida ou, no mínimo, fragilizada, acarretando prejuízos severos ao seu desenvolvimento, a sua saúde e ao seu bem-estar (Crain, 2014; Zhang; Goodale; Chen, 2014). Visto que o desenvolvimento é um processo biopsicossocial (Bronfenbrenner, 2005), as vivências das crianças se dão em um dado sistema sócio-ecológico, que pode fomentar a biofilia ou dificultar a sua realização. A dimensão microssistêmica dos contextos de desenvolvimento, na qual interagimos direta e cotidianamente com pessoas, seres naturais, objetos e paisagens, ganha especial relevância. [...] Se, em contextos de vida como a vizinhança do entorno de sua casa e da escola, a natureza não se faz presente, a biofilia não se realiza/fortalece nas vivências cotidianas e significativas das crianças. Isso pode não apenas comprometer seu pleno desenvolvimento biopsicossocial, como gerar um sentimento de distância em relação à natureza que, por sua vez, torna as pessoas cada vez menos sensíveis à necessidade de protegê-la. Em síntese, acreditamos que a natureza aumenta a potência de afeição e de ação das crianças! Seus encontros com as plantas, os bichos, a água, a areia são vivências plenas de sentido que agem sobre seu desenvolvimento biopsicossocial e reforçam a sua biofilia, como reforçam sentimentos de apego e a necessidade de proteção do universo biótico e abiótico que integram. (p. 10)



Antonella Tassinari (2009) traz também exemplos de sociedades indígenas, e destaca como as crianças nesses contextos podem viver com maior autonomia, tendo maior liberdade no que vivenciam e com quem vivenciam, seja com humanos, outros seres, elementos ou ambientes. Nessas sociedades, as crianças figuram como mestres e aprendizes, não havendo a hierarquia que conhecemos entre adultos e crianças (especialmente entre professor/a e aluno/a), mas também não eximindo a responsabilidade dos/as adultos/as, de forma coletiva, em relação às crianças:

Nesses casos, a relação hierárquica professor/aluno não pauta aquelas estabelecidas cotidianamente entre adultos e crianças, o que não implica em desconsiderar a responsabilidade adulta na educação e na garantia do bem-estar infantil. Em geral, reconhece-se às crianças capacidade de discernimento, ainda que sua compreensão seja proveniente de um outro ponto de vista, aquele atribuído à divindade ou aos animais, e que deverá ser atraído para o convívio social. (TASSINARI, 2009, p. 2)

E continua:

Procurou desenvolver o argumento, seguindo Illich (1985), de que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que Illich denomina “escolarização da sociedade” produz um certo tipo de infância – limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, e privilegia um certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. (TASSINARI, 2009, p. 4)

A autora destaca que, em artigo anterior (2008), sistematizou contribuições de um conjunto de pesquisas etnográficas da última década com crianças indígenas, que revelaram características de conceber e vivenciar a infância, e apontou cinco aspectos recorrentes nos trabalhos:



1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis; 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. (TASSINARI, 2009, p. 8)

Dessa forma, ela ressalta que, nesses contextos, as crianças não são segregadas em espaços educativos, e ocupam posições centrais e mediadoras da vida social daquelas sociedades. As crianças indígenas nos ensinariam as capacidades infantis de “discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem.” (p.21).

Tanto o trabalho de Tassinari quanto o de Profice e Tiriba trazem questões a serem refletidas a respeito do modelo de relação, educação e de escola ocidentais, especialmente no tocante ao protagonismo das crianças nos ambientes escolares e no espaço e tempo disponíveis para se relacionarem com outras crianças, adultos, seres e ambiente dentro deles. Dessa forma, aparece a problemática crescente, que é o fato de as escolas ocidentais, locais que as crianças são obrigadas, por lei, a frequentarem a partir dos quatro anos, serem ambientes com pouco ou nenhum espaço e tempo para atividades livres e, muito menos, ao ar livre, em contato com a “natureza”.

Olhando para isso, algumas perguntas que me vêm são: quais experiências estamos proporcionando às crianças com o tipo de educação que oferecemos, tradicionalmente, no ocidente? O que as crianças estão aprendendo nos espaços-tempos escolares? Como se relacionam com outros humanos, outros seres, elementos e ambientes nesses contextos? Se aprendemos muito através das experiências, o que aprendemos com o mundo e com os outros seres nesses contextos? E sobre as relações com eles? É possível aprender sem experiências, separado do mundo e dos outros seres? Seria uma educação ambiental o suficiente para proporcionar essa com-vivência e fazê-las desejarem e zelarem pelos outros seres, elementos e ambientes? Em outros



contextos, como essas relações com os outros seres e ambientes constituem e transformam os envolvidos? Quais as reverberações dessas com-vivências? O que tocam e mobilizam nos seres humanos? Que tipo de sensibilidade ambiental essas relações podem despertar?

Outras possibilidades nas práticas educativas brasileiras: Floresta-escola e Quintais Brincantes

Como alternativa ao nosso modelo ocidental tradicional de educação, alguns movimentos, também ocidentais, vêm trazendo a importância da autonomia e do protagonismo das crianças e da com-vivência com outros seres, elementos e ambientes, na prática. De alguma maneira, iniciativas ocidentais como as dos *Quintais Brincantes*, no Brasil, e as traduzidas da Europa para o Brasil como *Floresta-escola*, que traremos a seguir, quebram com algumas dicotomias da nossa própria cosmologia, citadas anteriormente. Aqui, nos dedicaremos a explorar mais especialmente o *Movimento dos Quintais Brincantes*, com o qual tenho mais proximidade.

Autodeclaradas como práticas em “profunda conexão com a natureza”, propostas como as de *Floresta-escola* e a dos *Quintais Brincantes* vêm crescendo no Brasil nos últimos anos. São práticas que se fundamentam no poder do protagonismo das crianças, e na defesa do contato regular e cotidiano delas com o ambiente “natural”. Nesses contextos, é priorizado o livre brincar, no qual a criança é protagonista de seus próprios processos naquele tempo/espço e vivências ao ar livre, em contato com outros seres, humanos, não humanos e elementos. Também se privilegia um olhar sensível para os/as educandos/as e, muitas vezes, entende-se que estes/as desenvolvem diversas habilidades (físicas, intelectuais, emocionais, sociais) em tais contextos educativos, além de terem promovidas sua saúde, bem-estar e uma “consciência ambiental”.



A *Floresta-escola* é descrita da seguinte forma, em uma cartilha intitulada “Floresta-Escola Floresta Educadora – Educação dos sentidos: cuidando de mim, do outro e do mundo”:

A prática da Floresta-Escola não é apenas uma reunião ou uma visita a um parque, bosque ou uma floresta. É um processo de longa duração, com sessões frequentes e regulares em um contexto da natureza ou floresta. Planejamento, adaptação, observação e avaliação são elementos essenciais para uma boa sessão.

A possibilidade de ter contato com um mesmo grupo, durante um longo período e por diversas vezes no mesmo lugar é uma oportunidade enriquecedora para todos que acreditam e se dedicam à abordagem da Floresta-Escola. Não terminar aquilo que se começou, pequenas coisas são grandes coisas, poder criar confiança, relação duradoura e aproximação com um grupo de crianças representa a chance de marcar e ser marcado para o resto da vida após experiências tão profundas. (CRUZ, 2018, p. 7)

Aqui a proposta vai na contramão de visitas ocasionais (não regulares) realizadas a parques, bosques ou florestas, além de destacar como a possibilidade de ter contato contínuo com um grupo de crianças em contexto de natureza traz experiências profundas. A proposta de *Floresta-escola* do contexto dessa cartilha, no Colégio UBM, inspirou e inspira outras propostas pelo Brasil, e é fortemente baseada pelas experiências de *Forest School*, comuns na Europa, especialmente a que teria surgido na Inglaterra, após um grupo de educadoras visitarem a Dinamarca, para analisar o sistema pré-escolar nórdico. Lá, elas observaram que “a cultura ao ar livre (‘frulitsliv’) é vista como um modo de vida na Escandinávia e permeia a educação dos primeiros anos.” (CRUZ, 2018, p. 7)

Também partindo da valorização de “experiências tão profundas” com o que chamamos de natureza, que norteia a proposta de *Floresta-escola*, o *Movimento dos Quintais Brincantes* é um coletivo, em constante construção, que reúne algumas práticas educativas brasileiras e que se consolidou enquanto movimento em 2019, a partir de um encontro presencial que reuniu famílias com crianças e educadores/as de *Quintais Brincantes* de todo o Brasil, que se aproximavam em seus princípios, valores e práticas.



O próprio coletivo se declara um “movimento que propõe práticas educativas brasileiras amparadas pelo livre brincar e a natureza”⁸⁰. *Quintal Brincante*, nesse contexto, pode ser desde um quintal familiar que recebe crianças até um grande espaço formalizado, passando por grupos que se reúnem em espaços naturais públicos, até escolas formais que carregam uma certa forma de olhar para as crianças, para a aprendizagem e para os/as educadores/as, assim como para as relações entre estes/as, outros seres e o ambiente.

Com a pandemia de Covid-19, em 2020, o Movimento seguiu crescendo através das redes sociais, especialmente *Instagram*, *WhatsApp* e *Telegram*, a partir de 2021. Ainda em 2020, integrantes do Movimento realizaram uma pesquisa com cinquenta e dois quintais brasileiros, a partir de um formulário *on-line*, a fim de identificar o que os Quintais tinham em comum. Atualmente, cerca de cento e cinquenta Quintais fazem parte da lista de *Quintais Brincantes*, Brasil afora⁸¹.

Os dados desta pesquisa com cinquenta e dois Quintais resultaram em uma primeira apresentação, realizada em videochamada e disponível no *YouTube*, dos resultados parciais da análise em 2020 e, posteriormente, na publicação de um *eBook*, em 2024. A partir dessa investigação inicial e de diálogos entre os/as integrantes do movimento, seja durante conversas nas redes sociais, seja em reuniões síncronas feitas após a coleta dos dados, foi possível identificar algumas características comuns:

Os Quintais Brincantes se caracterizam pela diversidade. Aqui, não desejamos criar rótulos ou receitas, mas percebemos valores e pilares comuns à boa parte dos Quintais mapeados pelo Brasil. Natureza e criança como mestras; respeito pelas crianças, seu tempo e autonomia; livre brincar; acolhimento das infâncias; convívio entre crianças de diferentes idades; escuta e olhar sensível para toda a comunidade, tanto para as crianças como para as adultas; cuidado por um

⁸⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/quintaisbrincantes/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁸¹ Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/13dv5QEY4bfEy56TmIhx4wjJOCWQgwYjjhGHK4FJIpw/edit?usp=sharing>. Acesso em: 16 abr. 2022.



desenvolvimento integral e saudável; lugar de autoeducação para adultas e adultos; conexão com a cultura e a comunidade em que estão inseridas; simplicidade e sutileza (QUINTAIS BRINCANTES, 2022, p. 36).

Uma característica fundamental dos *Quintais Brincantes* brasileiros é a relação com a “natureza”, ou melhor, outros seres e ambientes. Outra característica é a presença do livre brincar, em que a criança é protagonista de suas experiências e aprendizagens, sendo olhada cuidadosamente e respeitada dentro de sua realidade social, cultural, familiar, regional. O/A adulto/a, muitas vezes, encontra-se no lugar de observador/a, controlando seus impulsos intervencionistas para dar espaço e tempo às crianças. Aqui, as experiências vividas pelos/as educandos/as são essenciais e, através delas, sentem vontade de conhecer e conhecem.

Nesse contexto, todos/as os/as adultos/as são educadores/as e todas as crianças têm alguma liberdade para explorar coisas, temas, brincadeiras que lhes interessam e que geram novas experiências. Os/As adultos/as respeitam o tempo e o espaço das crianças, bem como seus impulsos e interesses, desde que esses não prejudiquem a si mesmas, outras pessoas, coisas e ambiente.

A intenção da educadora não é priorizar o aprendizado mental, a explicação lógica de algum fenômeno ou o nome científico dos animais e das plantas, se a criança não perguntou. Ela compartilha sentimentos, pensamentos, encantamentos, imaginação, abrindo um campo para a criança explorar seu próprio repertório-inspiração. Dar espaço para as experiências e explicações das crianças, se permitir cativar com as sutilezas, se permitir não saber e viver presente na relação. Quintaleiras abrem mão do planejamento engessado, incorporando um plano que permita imprevistos, mudanças de direção e no espaço. Podem ser guiadas pela natureza das crianças e pela própria natureza, nas descobertas e curiosidades, ampliando a disponibilidade e o olhar. Em um fluxo de observação, sentires e costuras coletivas, as educadoras documentam as vivências e aprendizagens nos Quintais Brincantes, com o cuidado de não intervir no brincar. (QUINTAIS BRINCANTES, 2022, p. 77).



Nesta oportunidade de aprendizagem dialógica, que parte dos temas de interesse dos/as educandos/as, as brincadeiras são o lugar fértil para o processo de conhecer o mundo, as coisas, o/a outro/a e a si mesmo/a. O/A educador/a não é o/a único/a detentor/a do conhecimento e as crianças tábuas vazias. Ambos, educador/a e educando/a estão em processo de construção de si mesmos/as, em relação entre si e com outros humanos, outros seres, coisas, elementos e ambientes. Nesse sentido, através, principalmente, da oportunidade de tempo e espaço de livre brincar, a criança exerce seu protagonismo, desenvolve sua autonomia, pesquisa e aprende de acordo com o que faz sentido para elas, seguindo seus desejos e interesses mais primordiais, de forma dialógica com os outros seres humanos, outros animais e ambientes.

Últimas considerações (por agora)

Zemilda (2018), em *Criança e a experiência afetiva com a natureza*, afirma que “não é possível ensinar as crianças a amar, a amar, a sentir necessidade da natureza. Para que tal relação ocorra, é necessário que as crianças sejam afectadas pela natureza (p. 202).” Nesse livro, ela traz como a teoria de Spinoza é inspiradora para pensar as relações entre crianças e o que chamamos de natureza, especialmente no sentido de “compreender a experiência por meio dos afetos, que resultam de nossas relações com os seres e com o mundo a nossa volta. (p. 191)” Ela afirma, assim, que os afetos nos transformam e nos tornam mais ou menos conhecedores do objeto que nos afetou, e compreende que a experiência precisa, necessariamente, se dar através dos afetos.

Santos (2018) traz como, diferentemente de outros filósofos ocidentais, Spinoza já compreendia seres humanos como integrantes da natureza,

não havendo possibilidade de existirmos sem esta. E, portanto, não somos superiores a natureza, nem tampouco esta foi criada por um ser supremo para nos ser útil. Ainda, o fato de os seres humanos serem dotados da razão não os torna superiores às demais espécies, podendo, por meio da razão, determinar o todo existente na natureza para servir-lhe da forma como lhe aprouver. Desse modo, é evidente que a



concepção da natureza humana por Spinoza (2014) não se reduz a um dualismo invertido, na qual os sentidos, as emoções comandam o corpo, pois a teoria não trata de dualismo, mas trata sim, da complementaridade entre corpo e mente, como dimensões interdependentes para a existência do ser humano. Em Spinoza, os desejos e as afecções são inseparáveis das ideias, do pensamento dito como “racional”.

Nesse sentido, não é possível pensar uma educação que separe as crianças do que chamamos de natureza, dos outros seres e ambientes. Donna Haraway (2013) é outra autora que pensa as existências todas emaranhadas umas nas outras, nas quais humanos, outros seres vivos, elementos, objetos, tecnologias, etc., fazem parte uns dos outros. Na perspectiva de Haraway (2011; 2013) tanto humanos quanto não humanos podem se expressar enquanto sujeitos ou objetos uns dos outros, havendo uma infinidade de possibilidades de relacionamento entre os organismos e também uma infinidade de possibilidades do próprio existir desses organismos, que configuram relações assimétricas. Para Haraway, as partes não precedem as relações, mas são frutos do tornando-se com, de “intra-ações” com espécies companheiras, que se co-constituem umas às outras. São existências conectadas, múltiplos seres em relacionamento, formando uma tapeçaria de devir compartilhada, na qual não existem entidades/indivíduos com limites definidos.

Diante de um cenário contemporâneo, no qual, por um lado, aumentam diagnósticos de crianças com problemas de saúde, que são apontados como consequências da vida urbana, sedentária e sem contato com o mundo “natural”, além de diversas outras questões problemáticas de desenvolvimento e aprendizagem, e no qual, por outro lado, se intensificam atos destrutivos contra o planeta, ambientes “naturais”, outros seres e elementos, perspectivas que não separam sociedade e natureza e propostas educativas que dizem estar em “profunda conexão com a natureza” parecem auspiciosas.



Como os textos e autores/as trazidos/as ao longo deste artigo indicam e as práticas educativas exploradas aqui declaram, mostra-se extremamente importante que olhemos para formas não dualistas de relações entre humanos e “natureza”, e entre adultos/as e crianças, e passemos a nos inspirar para refazer as nossas relações com as crianças, com os ambientes, com os outros seres e com a educação, escolar e não escolar. Especialmente no que tange ao espaço e tempo para a criança exercer seu lugar de ser autônomo e protagonista, e se relacionar com outros seres, elementos e ambientes a partir de suas próprias experiências e afetos. Além do contato com o “mundo natural” ser um direito das crianças, esse contato e a autonomia promovem não só saúde, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, como uma “sensibilidade ambiental” em relação aos outros seres e ambiente.

Referências

- BARROS, Maria Isabel. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CROOZ, Rafael. Floresta-escola-Floresta educadora: Educação dos sentidos: cuidando de mim, do outro e do mundo. **Revista Flores Escola Alta**. Barra Mansa, V. 04, 2018.
- DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FERREIRA, Michella; SANTOS, Bruna. As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA, Rio Grande, Vol. 23, n. 2, 2018.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. São Paulo: Editora Autêntica, 2013.



HARAWAY, Donna. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 35, p. 27-64, jan./jun. 2011.

PIORSKY, Ghandy. **Brinquedos de chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

PROFICE, Christiana; TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019.

QUINTAIS BRINCANTES. Instagram: @quintaisbrincantes. Disponível em: <https://www.instagram.com/quintaisbrincantes/>. Acesso em: 08 ago.2021.

QUINTAIS BRINCANTES. **Lista de Quintais Brincantes**. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/13dv5QEY4bfEy56TmIhx4wjJOCWQgwYjjhGHK4FJIpw/edit#gid=0>. Acesso em: 16 abr.2022.

QUINTAIS BRINCANTES. **Quintais Brincantes - sobrevoos por vivências educativas brasileiras**. 2022. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-EducativasBrasileiras.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, Zemilda. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias**: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. 33º Encontro Anual da Anpocs. 26 a 30 de outubro de 2009.



FAZER O QUÊ DEPOIS DE PINTAR? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ARTE E A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Marcela Juliana Chanan⁸²

Resumo

O presente estudo tem por objetivo investigar qual a importância do trabalho com a arte e a infância em uma perspectiva contemporânea da Educação Infantil, rompendo com a reprodução de práticas centralizadas no/a adulto/a, bem como as proposições com as linguagens da arte e do brincar que valorizam os atos criativos, expressivos e singulares de crianças. A experiência aconteceu durante o período pandêmico, no primeiro semestre de 2021, com um grupo de seis crianças (entre três e quatro anos), em um Centro de Educação Infantil (CEI). Por meio da observação participante e dos registros (fotográficos e escritos) das propostas, assim como amparados nas contribuições de pressupostos teóricos em diálogo com documentos oficiais, concluiu-se que o processo de aprendizagem das crianças desenvolveu-se conforme a mediação da professora: valorizando a diversidade de pesquisas, criações e expressões infantis; mantendo uma postura aberta, curiosa e acolhedora; incluindo-as na participação do planejamento, por meio da observação e da escuta; e garantindo-as na centralidade do processo educativo. Portanto, alargando olhares e possibilidades, a experiência nutriu a imaginação e a criatividade, fortalecendo a relação adulto-criança e uma imagem positiva de si mesma.

Palavras-chave: Arte. Infância. Linguagens. Protagonismo. Experiência.

⁸² Prefeitura Municipal de São Paulo.





Introdução

Esse relato de experiência aconteceu no Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Hercília, zona leste de São Paulo, no retorno da jornada presencial de fevereiro a julho de 2021. Depois de quase um ano em casa devido à pandemia da COVID-19 e a necessidade do isolamento social, retornamos à escola com o atendimento presencial reduzido em 35% da capacidade dos agrupamentos, e um protocolo restrito para crianças tão pequenas. Nesse contexto, criei situações de acolhimento, de cuidado, de escuta, de brincar, de interação, de contato com a natureza e de expressão por múltiplas linguagens, garantindo os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre as propostas preparadas para acolhê-las, a pintura gerou entusiasmo: logo, estavam imersas em seus gestos e em suas sensações com as tintas. Assim, iniciamos um percurso com a pintura, criado a partir da escuta do que as crianças traziam como necessidade, interesse e investigação, com intenções referentes à valorização do ato criativo e à desconstrução de referências estereotipadas, a fim de contribuir com experiências significativas e autorais, colocando em prática a concepção de criança como:

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

Não é raro observar, em escolas de Educação Infantil, que a falta de compreensão dessa concepção pode acarretar em práticas descontextualizadas e fragmentadas — resumindo o trabalho com a arte em carimbar as mãos, pintar ou colar no lugar ‘certo’, oferecendo uma referência empobrecida com a intenção de um produto final homogêneo; ou mesmo explorar tintas sem intencionalidade, realizar atividades escolarizantes e estereotipadas com o foco no ensino das cores, formas e até preparatórias para alfabetização. Ademais, pode ocorrer o ensino de técnicas sem sentido e a escassez de propostas com a pintura, pois a tinta é vista como sujeira, como



trabalhosa. Portanto, as práticas são focadas na perspectiva do adulto que reproduz moldes, e, conseqüentemente, aprisiona corpos — sufocando o protagonismo, bloqueando a potência infantil.

Devido à pandemia da COVID-19 e ao isolamento social, as crianças ficaram restritas de se relacionar e de interagir entre si, tal como com os/as adultos/as e a cultura. Houve, por conseguinte, a impossibilidade de se encontrar com as diferenças postas no cotidiano e a expressão por múltiplas linguagens em tantas situações do contexto escolar. Assim, elas chegaram necessitadas de situações educativas que rompessem com essa concepção disciplinadora que desvaloriza, deslegitima e desrespeita a infância.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que afirma a necessidade de escutar e promover a participação de bebês e crianças na escola, trata também de valorizar a sua expressão, mas não apenas isso: afirma a necessidade de possibilitar a formação de uma identidade confiante, aberta, interessada, curiosa. Esta atitude cidadã é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens. (SME/COPED, 2019, p. 99).

No trabalho com as múltiplas linguagens, os princípios éticos, estéticos e políticos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2010) são essenciais para fortalecer um fazer voltado a uma educação democrática e plural. Logo, as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (MEC/SEB, 2010, p. 16).



A concepção em relação ao ensino da arte na Educação Infantil precisa dialogar mais com a arte contemporânea, que tanto nos provoca, interroga, ensina, propõe experiências interativas, descobertas, reflexões, revela processos de investigação e criação. Inspirada por vivências com o projeto *Segni Mossi*, a criança tem diversas possibilidades de desenhar:

[...] deitada de costas, dando cambalhota, agachada, rolando o corpo no chão. Desenhar sem ver, inclinada, com as duas mãos, sozinha, em dupla, com um adulto. Desenhar em movimento, em pé, girando, correndo, dançando, deitada, ajoelhada, ao mesmo tempo que outra pessoa. Desenhar para experimentar gestos, se sentir livre, se expressar, deixar sua marca. Desenhar e pisar em cima, rasgar, entrar, deitar, brincar com o próprio desenho. Desenhar com giz pastel, com o corpo, com tinta, com tecido. Desenhar em conexão consigo mesma! (CHANAN, 2019).

As pinturas seguiram esse fio contemporâneo e aconteceram de forma coletiva, com os corpos livres para se movimentar (de preferência ao ar livre), respeitando os ritmos, as singularidades e os protocolos de saúde. As produções eram expostas nos murais, porém, havia algumas inquietações: O que fazer com tantas pinturas coletivas? Apenas expor? Como ressignificar essas experiências para além das paredes? Quais aprendizagens poderiam ampliar e provocar? Por essas indagações, as produções foram reaproveitadas e oferecidas novamente às crianças como possibilidade de novas explorações, pesquisas e atribuição de sentidos.

Essa experiência está baseada no trabalho dos artistas brasileiros Hélio Oiticica e Lygia Pape, que dançam e performam com suas obras; nas manifestações da Cultura Brasileira pela articulação das linguagens; e, como citei acima, nas vivências com o projeto *Segni Mossi*. Escolhi não apreciar as obras, e sim trabalhar com os conceitos das referências, a fim de criar experiências com a identidade do grupo. Nesse momento de desconstrução, o importante foi conhecer-se, permitir-se, apreciar-se e ter os próprios colegas (crianças) como referência para trocar, criar e pensar junto.



Os pressupostos teóricos são: a arte como experiência (DEWEY, 2010) e a escola inteira como ateliê, de acordo com a abordagem da *Reggio Emilia*. Segundo Rinaldi, “[...] a escola tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão.” (GANDINI, 2012, p. 191 *apud* BORGHI, 2001, p. 138).

As propostas com a arte não precisam acontecer apenas no ateliê (espaço físico) ou na sala de arte — a criação não tem hora marcada para começar e/ou terminar. Na Educação Infantil é preciso trabalhar com a flexibilidade e com o olhar aguçado às tantas oportunidades de investigar, brincar e se expressar pelas ações cotidianas. A continuidade das experiências das crianças é fundamental para a aprendizagem significativa, pois, por meio de suas interações e atribuição de sentidos, usam os seus saberes anteriores para criar experiências cada vez mais complexas. O parque como ateliê e a arte do lado de fora em contato com a natureza favorecem novas experiências sensíveis e estéticas, ou seja, as crianças têm a oportunidade de olhar para os espaços ‘ditos’ de brincar com curiosidade, criatividade e possibilidade de reinventá-los. Essa proposta busca proporcionar vivências artísticas para criar, investigar, experimentar e se expressar, fundamentadas nos seguintes elementos: liberdade, movimento e singularidade de todas as crianças.

Desenvolvimento

Foram dezenove contextos que articularam as linguagens da pintura, do desenho e do brincar (simbólico, performático e teatral). Não houve uma regularidade específica, pois, devido à pandemia da COVID-19 e aos protocolos de saúde, houve afastamentos, recesso escolar e ausências; optei, contudo, por dar continuidade ao trabalho com as crianças como forma de habitar, reviver e pertencer, conforme elas mostravam interesse e desejo por continuar. No mês de junho surgiu uma vaga, e uma menina de dois anos se uniu ao nosso grupo — pequenina, com necessidades específicas, mas que viveu parte das experiências conosco.



As crianças me ajudaram a organizar os contextos, levando os materiais previamente organizados por mim e colando o suporte no chão, na parede ou na estrutura, todos juntos. Eu lavava os potes e os pincéis no banheiro dentro da sala (com visor para observá-la), enquanto dormiam, e recolhia a pintura seca no fim do meu período. As produções eram expostas no mural do corredor e no mural da sala; e, depois, transformavam-se em brinquedo. A estética é um ponto importante, o cuidado como um convite: cada detalhe, cada escolha de material, do espaço, de como prender o papel, qual recipiente usar para a tinta, qual pincel, quais cores, como organizar, até considerar o sol, a luz, a paisagem como uma provocação intencional e simples — sem megaproduções. Inclusive, a repetição de alguns materiais e a reutilização das produções criou mais intimidade/aprofundamento com as linguagens.

A proposta que deu início a essas experiências foi uma pintura coletiva em papelão ondulado pardo, reaproveitado, com tinta guache (azul, verde e vermelha) e pincel brocha, materiais que estavam disponíveis na escola. Preparei o contexto na sala referência. As crianças mostraram-se muito empolgadas em mexer com a tinta e falar sobre as cores.

A segunda proposta foi uma pintura no chão do solário, com papel craft pardo, tinta guache (roxa, amarela, verde e laranja) e pincel chato — escolhi estar do lado de fora, no solário, como um convite ao movimento e às novas cores, para observar quais conheciam. Durante a pintura, Arthur ouviu Denise me contando que fez um jacaré e logo comentou: “Jacaré não é roxo, é verde!”. Fiz uma mediação dizendo que: “Tudo bem, o jacaré é verde. Mas, na imaginação, para pintar pode ser roxo”. Aos poucos, as crianças foram percebendo que poderiam se expressar como bem quisessem, e que todas eram valorizadas (não tinha certo ou errado, nem feio ou bonito). Tinha o prazer da descoberta, da curiosidade e da experimentação. Nesse dia, percebi que era interessante aproveitar para ampliar algumas das pesquisas individuais para o coletivo (Figura 1).

Figura 1- Pintura no chão do solário (pesquisas singulares, o individual no coletivo).



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A terceira proposta foi a pintura no parque, com papel craft pardo preso na estrutura dos balanços, tinta guache preta e branca, pincel chato. Rafael sempre comentava sobre as cores e, para essa proposta, perguntou: “Preto e branco é cor?”. Fiquei pensando o quanto os ambientes e materiais infantis podem ter influenciado essa pergunta, pois, na maioria das vezes, o que é cor para a criança tem relação apenas com as cores primárias. Durante essa proposta de pintura, ao observar que o suporte rasgou, Thomas disse baixinho: “E agora, rasgou?”, como se fosse levar uma bronca pelo suposto ‘erro’. Logo o tranquilizei, dizendo: “Tudo bem. Acontece quando usamos muita tinta no mesmo lugar”. Algumas crianças passam mais tempo do que as outras pintando, como o Marcos — e é assim mesmo, não tem hora certa para acabar. Neste dia, terminaram de pintar, e como deixei a produção secando e os potes de tinta no mesmo lugar para guardar quando fossemos para sala, mais tarde interessaram-se por pintar novamente antes de entrar. Nesse momento, perceberam que a mistura não acontecia com a tinta seca (**Figura 2**).

Figura 2- Pintura na estrutura dos balanços.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A quarta proposta foi oferecer a primeira pintura para brincar e explorar na sala referência e, depois, no parque: “Quanta alegria nessa descoberta! A pintura virou brinquedo!”. Como a quarta proposta foi um marco, depois dessa experiência eu comuniquei às crianças sobre a quinta proposta de pintura e rapidamente, com uma expressão de entusiasmo, Rafael me perguntou: “No parque?”. Depois disso, quando não dizia nada e me viam preparando os materiais, Arthur e Thomas costumavam se aproximar e dizer: “O que vamos fazer hoje?”. Rapidamente, o parque tornou-se um lugar de pesquisa, criação e descobertas — fazer arte neste espaço ganhou novos sentidos (**Figura 3**). Aqui, a pintura transformou-se em pista de carro, tapete, ponte, parangolé, esteira de descanso, entre outras invenções.

Figura 3- A pintura vira brinquedo!



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A quinta proposta foi uma pintura no parque, com plástico bolha preso na estrutura de outros balanços, tinta guache de tons misturados com o branco (roxa, vermelha, laranja e azul) e rolinho de pintar (**Figura 4**). A transparência, a paisagem e a textura das bolhas tornaram-se motivo de pesquisa.

Figura 4- Pintura com plástico bolha.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

Na sexta proposta, ofereci essas duas pinturas anteriores para desenharem por cima — uma produção em camadas. Com canetão permanente no chão da sala referência (dia chuvoso) e os corpos livres para se movimentar, brincaram com as produções. Nesse dia, a pintura se transformou em piscina, pista de dança, vestido de princesa. Denise se mostrou orgulhosa de vestir a pintura, já que sua referência era Disney, sendo também utilizada para enrolar outros corpos (**Figura 5**).

Figura 5- Desenho por cima da pintura e da brincadeira.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

Na sétima proposta, realizamos a pintura no celofane colorido, pendurado em um varal no parque e com tinta guache branca. Foi interessante pintar com tinta branca no celofane em movimento.

Na oitava proposta, ofereci a pintura do plástico bolha para explorarem e brincarem. A força do jogo simbólico está muito presente: começaram estourando as bolhas, enrolando-se na produção, correndo para voar; e, depois, a pintura transformou-se em cauda de sereia, cabana e esconderijo (**Figura 6**).

Figura 6- Produção em camadas.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A nona proposta foi uma pintura no mural com as mãos e tinta guache (laranja, amarelo, verde e azul-claro). A pintura com as mãos partiu de uma pesquisa individual, bem como de um desejo das crianças para sentir a tinta. Desse modo, puderam explorar as marcas que suas mãos e seus dedos deixavam no azulejo, assim como movimentar todo o corpo no processo de criação e investigação.

A décima proposta foi brincar com as pinturas feitas no celofane. Houve muitas capas de heróis e heroínas, além de brincadeiras no sol para observar as sombras coloridas.

A décima primeira proposta foi a pintura com respingos na cartolina branca (várias grudadas uma na outra), com tinta guache (cores diversificadas) e pincel chato. Também foi uma pesquisa individual (da segunda proposta), de respingar tinta com pincel, que ampliei para o coletivo: uma nova forma de pintar sem encostar o pincel no papel. Os respingos faziam um som muito interessante e se divertiram com isso: "Foi tinta até no cabelo!".

A décima segunda proposta foi uma pintura no parque, na parte íngreme do terreno, com papel craft pardo, pincel brocha grosso, trincha larga e tinta guache (laranja, roxo, azul, vermelho, amarelo). A descida e os pincéis grossos despertaram muitas pesquisas; ao término da pintura, apreciaram-na com orgulho.



Na décima terceira proposta, ofereci a pintura anterior para a produção de uma nova camada, com tinta guache branca e pincéis variados. Na décima quarta proposta, ofereci novamente a pintura, agora pintada com tinta branca por cima, para ser desenhada com giz pastel — formando a quarta camada. Na décima quinta proposta, a pintura foi oferecida para as crianças levarem ao parque para brincar e explorar. Logo, transformou-se em escorregador no morro, dragão, ponte e muitas outras narrativas (**Figura 7**).

Figura 7- Produção em camadas.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A décima sexta proposta foi a pintura no chão elevado do anexo do parque, tendo a possibilidade de algumas crianças pintarem em pé na parte de baixo e sentadas na parte de cima, com tinta guache (pink, azul-claro e escuro, verde-claro e escuro) e pincel trincha. Foi um ‘sobe e desce’, ‘levanta e abaixa’, bem interessante. A décima sétima proposta foi a pintura por cima, com tinta preta e pincel chato. Como as propostas em camadas aconteciam em dias distintos, possibilitaram que as crianças ausentes participassem de alguma etapa e se sentissem parte importante do processo de produção das pinturas-brinquedos.

Na décima oitava proposta, ofereci essa produção anterior para explorar e brincar dois dias seguidos (**Figura 8**). Aqui, uma das descobertas foi brincar de rasgar a produção em muitos pedaços: “Libertador!”. Também usaram para fazer casa e castelo.

Figura 8- Processo das produções em camadas.



Fonte: Marcela Juliana Chanan, 2021.

A décima nona proposta foi a pintura de um mural com intervenções de caixas coladas, tinta guache (amarelo, azul, lilás, marrom, verde, laranja) e pincel chato. Colei algumas caixas de papel no mural de azulejo para criar intervenções, provocações com a pintura. As crianças começaram pintando apenas as caixas (de um lado, do outro, dentro, em cima, embaixo), e, depois, ampliaram a pintura para o mural.

As experiências terminaram por aqui, pois uma nova organização das turmas foi necessária para atender a uma porcentagem maior de crianças no segundo semestre de 2021.

Resultados e discussões

As experiências começaram com as crianças desconstruindo muitos aspectos em relação ao que é a arte, assim como a própria relação com a professora. Era comum pedirem permissão para tudo: observei os corpos contidos e comentários estereotipados, formatados. Foram muitas mediações no sentido de libertá-las a uma criação autoral e prazerosa. Estar separada dos materiais contribuiu com a



previsibilidade dos contextos (sabiam que naquele dia haveria pintura), sendo que participaram ativamente dessa organização, contribuindo com suas falas, gestos e pesquisas na continuidade do planejamento.

As crianças tiveram autonomia para se movimentar e se expressar no ambiente, devido às posições espaciais dos suportes (sem mesa e cadeira) e da forma acessível como os materiais foram oferecidos. Utilizaram o espaço externo como ateliê, com propostas inusitadas e provocativas, e viveram mediações realizadas pela professora por meio de conversas: encorajando as ações; incentivando as pesquisas; fazendo perguntas; demonstrando interesse e valorização pelo que faziam; e acolhendo, também, suas emoções ao se expressarem (inseguranças e medos).

Puderam pintar, desenhar e brincar no ritmo de cada um; tomaram decisões e escolheram as produções com as quais queriam brincar, tornando-as efêmeras e deslocando-as do bidimensional para o tridimensional; criaram diversos cenários de faz-de-conta, demonstrando repertório amplo e criativo (brincando juntas com alegria e respeito); mostraram-se cooperativas e solidárias. Viveram, ademais, o entusiasmo da descoberta com a companhia e o apoio da professora. Orgulharam-se de observar as produções expostas no mural do corredor e da sala, relembrando a vivência anterior, e admiraram a beleza das próprias produções, aprofundando seus saberes a respeito das cores e suas misturas; dos pincéis e suas marcas; dos suportes e suas texturas/gramaturas; dentre outras.

Tive as crianças como guias do projeto, sem perder de vista o Currículo, mas compreendendo e validando suas necessidades e investigações — largando mão do percurso que inicialmente pensei que poderia proporcionar aprendizagens significativas, com continuidade e ludicidade. Organizei tempos fluídos e espaços provocadores de exploração autônoma para ampliar, transformar e aprofundar as experiências, bem como criar intimidade com as linguagens. Planejei, refleti, mudei a rota, fiz ajustes e aprimorei o meu fazer pedagógico. Incluí pesquisas e experiências de outros contextos e experiências, considerando a criança na sua integralidade.



Ressignifiquei o olhar: o que parecia um projeto de pintura, tornou-se uma experiência de conexão entre linguagens (pintar, desenhar, brincar, dançar, rasgar, movimentar, performar). E se deu de uma forma não linear, uma grande aprendizagem. Senti que nosso vínculo se fortaleceu a partir da relação adulto-criança no cotidiano e nos momentos que envolvem o antes, o durante e o depois das propostas. Talvez até pela minha postura e sensibilidade no trato com as crianças, do quanto me sinto realizada ao vê-las ativas: construindo saberes com suas potências e singularidades; deixando suas marcas com autoria; construindo sentidos às experiências; produzindo cultura infantil nas interações e brincadeiras — sempre mediando tudo isso com o apoio, o acolhimento e a confiança, e contribuindo com a construção da identidade e da subjetividade de cada uma. Uma relação horizontal, com a possibilidade de desapegar da produção para interagir, dar novos sentidos, e, por fim, se desfazer — pois brincavam até ela se acabar, o rasgar foi libertador.

Para o acompanhamento das aprendizagens, a observação, a escuta, as fotografias, as produções, as anotações e as reflexões foram essenciais para apoiarem o planejamento, referente às decisões, escolhas e intervenções relativas aos espaços, tempos, materialidades e de como as crianças viviam as proposições (a interação, a participação, as relações, suas pesquisas, descobertas, gestos, ações e narrativas). Assim, pude nutrir os percursos de cada uma, fortalecer o protagonismo infantil e qualificar as experiências de forma permanente e processual.

No geral, a comunicação com as famílias da Unidade foi complexa, devido aos desafios da comunicação por e-mail e telefone, pois não podiam entrar na escola e tivemos pouco contato. No entanto, as crianças voltavam para casa com vestígios do que acontecia na escola: as roupas respingadas/pintadas, mãos manchadas e até tinta no cabelo! E não houve nenhuma reclamação na reunião de pais (presencial), em que pude compartilhar as experiências com a presença de um familiar de cada criança: surpreenderam-se ao verem o que elas faziam com as pinturas depois de secas e que pintavam ao ar livre em lugares inusitados. Nesse dia, foi entregue um relatório de



aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (e do grupo) com algumas considerações. As crianças também tiveram acesso a esse relatório impresso em uma pasta, que contava sobre as diversas experiências entre elas com a pintura. Essa prática mobilizou professoras e crianças de outros grupos, as quais puderam reaproveitar algumas ideias de propostas que conseguiam observar nas transições entre os espaços, além de ter apresentado às famílias um novo olhar relacionado com as experiências de arte na escola.

Considerações finais

O processo de aprendizagem das crianças desenvolveu-se conforme a mediação da professora: convidando à liberdade, à autoria, à transgressão e às experiências estéticas inusitadas; apropriando-se das linguagens e de suas múltiplas possibilidades; inaugurando, em si mesmas, encantamentos, transformações e significados; produzindo cultura infantil; descobrindo suas potencialidades como protagonistas de seus percursos criativos. E tendo a professora como uma parceira interessada que acolhe, legitima a curiosidade, valoriza os diversos modos de criar e de se expressar (com respeito aos ritmos e tempos). Elementos que contribuíram, significativamente, para as suas identidades como crianças ativas, capazes e criativas.

Esse relato de experiência demonstra a importância do trabalho com a arte de forma antiadultocêntrica, promovendo a visibilidade das marcas e dos processos autorais das crianças. A arte na escola não precisa ser impecável, intocável ou ficar estagnada nas paredes. A arte também é para brincar, transgredir os padrões!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- CHANAN, M. J. **Blog Cultura Infantil**, 2019. MovimentArte: experiências com a dança-desenho. Disponível em:
<<https://www.blogculturainfantil.com.br/post/movimentarte-oficina-para-criancas>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GANDINI, Leila; HILL, Lyn T.; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED). **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, COPED, 2019.



MULHERES NEGRAS E POLÍTICA DE CRECHE EM FEIRA DE SANTANA: RELATOS DE UMA RODA DE CONVERSA COM AS MÃES DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcela Prest⁸³

Marta Alencar do Santos⁸⁴

Resumo

O presente trabalho é fruto de pesquisa monográfica de Marcela Prest, orientada por Marta Alencar dos Santos, realizada em 2021, que teve como objetivo compreender a percepção de mulheres negras, mães de crianças, acerca da política municipal de creches em Feira de Santana. A abordagem metodológica utilizada foi a da Roda de Conversa (RC), com três mulheres negras, mães de crianças matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). O feminismo negro alicerçou esta pesquisa, enquanto referencial teórico, bem como a abordagem metodológica a partir da Roda de Conversa (RC), que tem como fundamental a escuta como forma de dialogar acerca da importância dessa política pública, trazendo à tona reflexões que passam por questões como: identidade racial e racismo, gravidez na adolescência, evasão escolar, vagas insuficientes e falta de integralidade para as crianças matriculadas. Vale destacar que esta pesquisa foi escrita em uma situação totalmente atípica, em que o mundo vivenciava a pandemia da Covid-19, em meio à retomada das aulas presenciais, após um ano e meio em que escolas e creches estiveram fechadas.

Palavras-chave: Política de Creches. Mulheres Negras. Feminismo Negro.

83 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

84 Mestra e Doutoranda em Educação/UFBA (Universidade Federal da Bahia); Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e orientadora da pesquisa.





Este texto fruto de uma pesquisa monográfica busca dialogar a respeito da falta ou a dificuldade em conseguir vaga em uma creche pública, e sua relação direta com a luta pelo direito à creche no país, o que significa falar quem são as mulheres que têm tido historicamente esse direito negado pelo Estado, as quais em sua maioria são negras e pobres, e ouvi-las. Por isso, o objetivo é compreender a percepção de mulheres negras, mães de crianças matriculadas em um CMEI, acerca da política municipal de creches em Feira de Santana, tendo a Roda de Conversa (RC), como metodologia escolhida para que essas mulheres negras mães sejam protagonistas desta pesquisa. Exercitando a escuta escutadas de maneira horizontal, sem hierarquização e separação entre pesquisadoras e um suposto “objeto de pesquisa”.

Desenvolvimento

Nesse sentido, concentramos este estudo no direito à creche, que atende às crianças de zero a três anos, direito garantido a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, não só para as crianças pequenas, mas para as mães e pais trabalhadores do campo e da cidade (KUHLMANN, 1991). Vale frisar que esse é um direito fundamental na garantia da emancipação das mulheres, assim como o direito à licença maternidade, à amamentação, dentre outros. O que tornou o direito à creche uma realidade, mesmo que primeiramente enquanto espaço somente assistencial, direcionado a acolher as crianças enquanto suas mães saíam para trabalhar, foi a luta das mulheres mães negras, que foram linha de frente nessa conquista constitucional, embora sejam historicamente invisibilizadas nesse processo.

Por esse motivo, propusemo-nos a ouvir essas mulheres e sua percepção a respeito dessa política tão importante para elas e para as crianças, tendo como referencial teórico esse instrumento presente ao longo da história na luta por direitos, que é o Feminismo Negro (MOREIRA, 2007), pois, falar dele é reconstruir caminhos. Falar de luta por creches no Brasil é necessariamente falar dessas mulheres negras que historicamente sofrem com a negação de direitos por parte do Estado, inclusive o



direito à vida. Como afirma Ribeiro (2018, p. 65), “há uma relação direta entre trabalho escravo e escravismo; os direitos negados e a situação de pobreza da maioria da população negra são decorrência de uma estrutura social herdeira do escravismo”.

Partindo dos relatos e das diversas pesquisas das feministas negras Gonzales 1985; Lemos, 2016; Werneck, 1997; Carneiro, 2003; Moreira, 2007; Barros, 2000; Silva, 2014, de como se deu a construção do Feminismo Negro brasileiro, que surge a partir da organização coletiva das mulheres negras, Moreira (2007) traz que:

O movimento de mulheres negras no período compreendido entre 1985 e 1995 é fruto de experiências de lutas sociais conduzidas por organizações institucionalizadas e autônomas, que pode ter seu marco no final dos anos 70 quando conforme informação fornecida, um grupo de mulheres no Rio de Janeiro denominado de Nizinga começa a se organizar com o propósito de construir um feminismo que desse conta da história das mulheres negras (MOREIRA, 2007, p.3)

A autora ainda afirma que:

O movimento de mulheres negras, ou a organização das mulheres negras brasileiras, analisado nesse trabalho, que amadurece na década de 80, é fruto da intersecção entre os movimentos negro e feminista e é também o espaço de tensão acerca das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero (MOREIRA, 2007, p.3)

Foi a partir da participação das mulheres negras e pobres que a luta por creches passa a ter visibilidade; mas, antes disso, houve bastante tensão e enfrentamento dentro do próprio movimento feminista, tendo em vista que, para as mulheres negras, as pautas urgentes eram reivindicações que não atingiam as mulheres de classe média e branca, perfil hegemônico do feminismo brasileiro naquele período, como o direito ao trabalho, à creche, à moradia e à vida digna. Inclusive, as feministas brancas não consideravam essas demandas como pautas do feminismo, fato que é possível ser observado num episódio relatado por Lemos (2016)⁸⁵.

⁸⁵Nesse mesmo período emerge nas favelas, comunidades e bairros periféricos o movimento de luta por creches no país. Naquele momento a pauta do feminismo era a reivindicação pelo direito ao corpo:



A RC (AFONSO, 2008) como abordagem metodológica se dá por compreender que é preciso manter uma relação dialógica com essas mulheres negras, mães e moradoras de um bairro periférico do município. É uma prática pedagógica, na qual se propõe romper com a lógica colonial de hierarquização dos saberes; essa perspectiva metodológica busca possibilitar, a partir de uma pedagogia decolonial (CANDAU, 2018), a construção de uma práxis educativa propositiva, reflexiva e que atua como uma política social e cultural, tendo como referência a luta anticolonial, construída a partir dos sujeitos políticos, de suas práticas e vivências, a exemplo dos movimentos sociais, dentre eles o de mulheres negras, que se levanta a partir das suas dores cotidianas, conforme nos ensina Lélia Gonzalez (1985).

Rodas de conversa - nossa conversa começou faz tempo, e tem escrito nossas histórias

Nesse sentido, a proposta de RC parte da elaboração de um roteiro básico, que foi construído em conjunto com a orientadora, e nele trouxemos as inquietações que motivaram a pesquisa, compreendendo que não se tratava de algo "engessado", mas um caminho, entendendo que uma conversa pode tomar rumos diversos, inclusive ficarem inacabadas, o que faz parte desse processo dialógico que são as RC. Ela foi realizada no bairro Papagaio, na casa de uma delas, em novembro de 2021, durante o turno da tarde. A princípio, seriam dois momentos de RC, porém, a partir de uma solicitação delas fizemos os dois momentos em um turno apenas. A Roda contou com a participação de três mulheres negras, mães com filhos e filhas matriculadas em uma CMEI, localizada no bairro, e no dia todas estavam acompanhadas de pelo menos uma criança.

“nosso corpo nos pertence”. Porém, as mulheres negras lutavam por questões que iam além desse aspecto, pautando o debate sobre o racismo presente na própria formulação do feminismo. Então essas mulheres negras passam a tensionar por dentro dos movimentos, tanto o feminista quanto o movimento negro, para demarcar e colocar as demandas que eram específicas delas, organizando ações políticas do movimento de mulheres negras, à luz das suas necessidades e suas condições de vida, com o intuito de construir uma identidade do movimento tendo como central as desigualdades de raça, gênero e classe.



Para fins de preservação da identidade dessas mulheres sujeitas desta pesquisa, foram criados nomes fictícios, foram escolhidas três mulheres negras mães, todas lutadoras sociais e dos direitos humanos, que há mais de dez anos temos construído uma relação de cumplicidade, confiança, afeto e coletividade. Construímos Rodas de Conversas de enfrentamento à violência doméstica na Ocupação Urbana Quilombo Lucas da Feira⁸⁶, do Movimento Sem Teto da Bahia⁸⁷ (MSTB), que fica localizado nas proximidades do bairro no qual essas mulheres moraram até hoje, embora não mais na ocupação, e elas vão ser chamadas de Marielle Franco⁸⁸, Dona Mira⁸⁹ e Janete Silva⁹⁰.

A primeira a se apresentar foi a liderança comunitária, à qual atribuí o nome de Marielle Franco. Ela tem trinta e seis anos de idade, estudou até a antiga 5ª série (que hoje corresponde ao 6º ano), tem três filhos, sendo um menino e duas meninas, e foi mãe pela primeira vez aos quinze anos. Sobre a maternidade, Marielle respondeu que “Mudou muita coisa, responsabilidade, mudou, mudou o jeito de pensar, mudou tudo. Porque a pessoa tem que pensar diferente, né? Com filho o pensamento já é outro, de educar, alimentar na hora certa, tem essa coisa né, então muda tudo”.

⁸⁶ Ocupação Quilombo Lucas da Feira, em Feira de Santana, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto da Bahia (MSTB), no Estado da Bahia ocupação da área da antiga fábrica da Alimba, uma empresa de laticínios, que finalizou as atividades e abandonou o imóvel.

⁸⁷ Movimento dos Sem-Teto da Bahia (MSTB), tem origem 2003, na cidade de Salvador – BA, ele surge com grande capacidade de mobilização, ocupando prédios e terrenos considerados sem função social, chamando a atenção do povo, da mídia local e do Estado pelo direito à moradia.

⁸⁸ Marielle Franco era uma mulher, negra, mãe, filha, irmã, esposa e cria da favela da Maré. Socióloga com mestrado em Administração Pública, sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”, foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro, com 46.502 votos pelo Partido Socialismo e Liberdade - PSOL. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara e no dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. (Fonte: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>)

⁸⁹ Dona Mira é coordenadora do MSTB, coordenou a Ocupação de Escada; guardiã da Bacia do Cobre; estudante do curso de Pedagogia e Educadora Popular; militante em defesa dos Direitos Humanos e do Movimento Negro; feminista do Coletivo Mulheres Guerreiras Sem Teto; mãe vítima do terrorismo do Estado; militante da Teologia da Libertação; Pastoral da Criança da Igreja Católica; compôs a equipe de realização da pesquisa do Atlas Direito de Morar (Fonte: <https://ffeminina.oblatassr.org/2020/10/22/e-tempo-de-aquilombar/>)

⁹⁰ Janete é o nome da mãe dessa mulher participante da pesquisa, mulher negra, foi moradora da Ocupação Quilombo Lucas da Feira e faleceu em 2020 vítima da Covid-19. A escolha do nome foi uma forma de homenagear essa mulher negra, mãe, vítima da negligência do Estado



A segunda mulher negra mãe desta pesquisa, que chamei de Dona Mira, tem trinta e cinco anos de idade, foi mãe pela primeira vez aos vinte anos, hoje tem cinco filhos (sendo três meninos e duas meninas) e estudou até a antiga 5ª série. Quando se manifestou, no contexto da RC sobre a mudança que a maternidade causou em sua vida disse, a princípio, que não mudou nada, porém, na sequência, afirmou que: “Eu acho que pra mim não foi nenhum. Não mudou não, só a dificuldade, né? Porque passa um bucado de dificuldade, que não é mamão com açúcar não, viu! Né não! O mais difícil de ser mãe é criar, botar em ordem, só Deus na causa!” (SIC).

A terceira mulher negra mãe que fez parte da Roda de Conversa foi chamada Janete. Ela tem vinte e quatro anos, estudou até a antiga 5ª série, foi mãe aos quinze anos e hoje tem três filhos (dois meninos e uma menina). Durante a sua apresentação, relatou como a maternidade mudou sua vida, tendo me chamado a atenção a ênfase no relato de que houve uma mudança muito grande, e que pelo fato de ter sido mãe ainda adolescente, teria “aproveitado pouco da vida”, reafirmando várias vezes que tudo havia mudado: “Mudou tudo, mudou meu lazer, mudou meu... a gente não curte mais, acabou tudo! Divertimento, poder sair, acabou tudo, são três filhos, né?!” (SIC).

A partir dessa primeira apresentação, que foi decorrência da provocação para que elas dissessem seus nomes, a idade, como se identificavam racialmente, até quando tinham estudado, número total de filhos e filhas e como ser mãe tinha modificado, ou não, suas vidas, três questões chamaram um pouco mais a minha atenção. A primeira se refere ao fato de que todas elas se identificaram como mulheres negras, questão que ficou bem demarcada numa das falas de Janete, que disse: “oxe, aqui nós somos todas negras, inclusive tu, né?! Podemos até ter cor diferente, mas somos todas negras” e todas elas concordaram com a fala, sinalizando com a cabeça, deixando nítido o pertencimento racial, a sua representação social e das demais mulheres, enquanto mulheres negras presentes na roda.



Conforme define Souza (1983), a identidade se constrói ao longo da história, e essa construção ocorre de maneira diferente entre uma cultura e outra. No caso do Brasil, ser negro é assumir-se, apropriando-se dessa identidade. Como já foi tratado anteriormente, isso faz parte do “tornar-se negra”, que passa por:

[...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 1983, p. 77).

A partir da afirmação de Janete e da concordância das demais, fica explícita a ruptura delas com esse lugar marginalizado do negro, no qual a branquitude (BENTO, 2002) sempre fez questão de o colocar, pois ela fez essa afirmação demonstrando muito orgulho da sua identidade racial, o que cumpre um papel fundamental no processo enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade.

O segundo ponto que se destacou na apresentação inicial delas parte da experiência em comum de Marielle e Janete, pois ambas foram mães na adolescência, engravidaram com catorze anos de idade e pariram aos quinze. Essa é uma realidade que, infelizmente, tem relação direta com as desigualdades raciais existentes no Brasil. Segundo o levantamento feito recentemente pela Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo), os casos de gravidez na adolescência diminuíram em 37,2% no Brasil entre os anos de 2000 e 2019. No entanto, as desigualdades ajudam a manter essa realidade ainda muito presente na vida de meninas negras do país, considerando que a redução de casos entre meninas negras e brancas não se deu nos mesmos patamares na maioria dos estados brasileiros. Enquanto para meninas brancas a redução da gravidez na adolescência entre 2018 e 2020 foi de 10%, para as meninas negras foi apenas de 3,5% e, segundo o Sistema de Informação de Nascidos Vivos (SINASC/DATASUS), as meninas negras são a maioria das adolescentes grávidas, correspondendo a 62,7% das gestantes, enquanto as meninas brancas são 36,5%.





Saliento o fato de que, ao falarem dos impactos que a maternidade trouxe para suas vidas, não mencionaram o abandono dos estudos, ou seja, não associam a gravidez à saída da vida escolar. Esse fator serviu de ensejo para o terceiro ponto que trago para reflexão, que dialoga com o relato de que nenhuma delas chegou a concluir o Ensino Fundamental. Quando observados os dados gerais referentes à evasão escolar, essa questão recebe outros contornos, revelando que isso não é um fato isolado. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE (2020), a evasão escolar tem incidência maior nos anos finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano e vai atingir cada grupo social de maneira diferente.

Os dados referentes ao ano de 2019 mostram que o abandono escolar se agrava a partir dos quinze anos de idade, sendo que, quando observados os motivos para esse abandono, 50% dos homens entre catorze e vinte e nove anos alegavam a necessidade de trabalhar, enquanto 23,8% das mulheres alegavam esse motivo. Por outro lado, quando a motivação era a necessidade de cumprir com os afazeres domésticos, esse percentual foi de 11% entre as mulheres e 0,7% entre os homens. O outro fator que impacta no abandono escolar por parte das mulheres é a gravidez, responsável por 23,8%.

Desse modo, é possível observar quanto a gravidez na adolescência e os afazeres domésticos estão entre as principais causas para a alta taxa de abandono entre as jovens negras. Segundo o Núcleo de Estudos sobre Desigualdades Contemporâneas e Relações de Gênero, estar sem trabalhar e estudar para as mulheres tem relação direta com as tarefas domésticas e dos cuidados.

As famílias pretas e pardas estão em um lugar de vulnerabilidade social muito maior. Nesse recorte de gênero, raça e classe, as mulheres negras geralmente são as primeiras a serem responsáveis pelo trabalho doméstico e os cuidados, de um irmão mais novo, de sua família, e muitas vezes não conseguem estudar e são vistas como se não estivessem fazendo nada. (RODRIGUES, 2020).



A evasão escolar apresenta múltiplos fatores, que vão desde a vulnerabilidade socioeconômica, que tensiona para que o jovem se insira muito cedo no mercado de trabalho, afetando principalmente os negros, justamente porque as famílias negras estão em maior vulnerabilidade econômica. Ainda com base nos dados da PNAD, referentes a 2019, entre as pessoas de catorze a vinte e nove anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, 71,7% são pretas ou pardas, enquanto 27,3% são brancas.

Essa faceta se revela também no caso das mulheres negras, como um dos desdobramentos do machismo que se expressa na ausência de mulheres negras no ambiente de estudo e de trabalho formal, o que ilustra também a ausência de políticas públicas para continuação nos estudos e inserção no mercado de trabalho. Como diz Sueli Carneiro (2017, p. 2), a escola é o primeiro lugar onde as pessoas sofrem racismo: “O pós-abolição não restitui essa humanidade retirada – a escola reitera isso. Não é gratuito que nossas primeiras experiências com o racismo tenham a ver com a entrada na escola”.

Dando continuidade à conversa, as mulheres dialogaram sobre a importância para a vida delas de ter acesso a uma creche pública municipal.

“Achei muito bom né, principalmente pras as crianças e também pra mim. Que vai desenvolvendo ele e vai me ajudando também as coisas de dentro de casa, desanuvia o juízo. Achei muito bom! Foi importante, foi muito importante, demais. Como é que se diz? Possibilitou muitas coisas também pra mim fazer outras coisas, para mim cuidar dos outros meninos que fica dentro de casa, pra se cuidar também né. Entendeu, só isso né, andar um pouco mais bonitinha.” [SIC] (Dona Mira)

“Eu acho a creche importante para minha vida porque a criança tá na escola desestressa mais um pouco, alivia a mente, dá tempo de fazer mais outras coisas. A pessoa precisa ir na rua, precisa fazer alguma coisa, a criança tá na escola, tá lá tá guardada. Pra mim foi muito importante, demais da conta!” [SIC] (Marielle)



“Eu penso que nem Marielle, vai me desestressar um pouquinho pq fio, não é brincadeira não viu! É muita coisa, é fio, é casa, é marido, é tudo junto! [...] Cês lembram como era com Mariluce lá na Alimba (Ocupação) com aqueles fio tudo, só ela sozinha pra dar conta, e só um tinha escola, tinha que atravessar a pista, deus é mais, é barril não te escola” [SIC] (Janete)

Os depoimentos das mulheres revelam o quanto a garantia desse direito constitucional é fundamental para vida delas, e observa-se que elas trazem, de maneira sutil, como a oferta desse serviço é importante para a saúde mental delas. Falam de maneira indireta sobre o que definimos como sobrecarga materna em meio ao acúmulo de tarefas que elas cumprem, a carga mental que existe para as mulheres, o chamado trabalho invisível, a exemplo das atividades de cuidado, planejamento e gerenciamento familiar, o que é cada vez maior frente à falta de equidade na divisão das tarefas domésticas.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as mulheres estão entre os grupos sociais mais vulneráveis, quando se refere à saúde mental durante a pandemia da Covid-19. De acordo com a pesquisa feita pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP), 63% das mães tiveram sintomas depressivos durante a pandemia. Já o estudo “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil”, feito pelo IBGE em 2021, mostra que 54,6% das mulheres entre vinte e cinco e quarenta e nove anos estavam trabalhando, enquanto entre os homens essa razão era de 89,2%. Quando se refere às mulheres mães negras (pretas e pardas, de acordo com o IBGE), a ocupação é menor ainda, equivalente a 49,7%.

Ainda no tocante à primeira questão, destaco duas perspectivas que aparecem nos relatos, uma delas deixa nítido que a creche é compreendida como uma rede de apoio a essas mulheres, e não poder contar com ela leva essas mulheres mães a um esgotamento mental, demonstrando a importância da garantia e manutenção dessa política pública. A outra é que fica evidente o papel que a creche cumpre para as crianças pequenas. Os momentos a respeito do cotidiano, relatados por elas, mostram como é importante para o protagonismo das crianças no processo de ensino e



aprendizagem estar com outras crianças. Demonstram a valorização e o reconhecimento por parte delas de que é preciso um lugar específico, pensado e estruturado para as crianças, assim como está previsto não apenas na Constituição Federal (1988), como no Plano Nacional de Educação (PNE)

Ao final desse momento, afirmei a elas que a creche é um direito garantido constitucionalmente para crianças, mas também para as mães e famílias, e perguntei se elas sabiam disso: todas responderam que sim. Foi afirmado a elas que esse direito foi fruto da luta de diversas outras mulheres negras que vieram antes de nós, que ocuparam as ruas para assegurar esse direito no processo de redemocratização do país, e então Marielle trouxe a seguinte fala: “Igual nós, né?! Porque quando a gente lutava lá na ocupação, lutamos por uma creche também e veio depois a creche aqui. Demorou, mas ela veio”. [SIC]

Dialogamos o fato de as crianças estarem na creche possibilitar que elas possam fazer outras coisas durante aquele momento. Janete, de pronto disse: “Nada!”, e Marielle responde: “Tu tem certeza?” [SIC]. Acrescentei ainda, algo como ir ao posto de saúde, “ir na rua⁹¹”?

“Oxe que nada! Não, que aí me empata também. Me empata, porque a gente vai na rua com pressa, já na hora de voltar pra ir buscar o menino em cima do rasto. No posto mermo, pra conseguir ser atendido só se passa a manhã toda lá. Como vai? Se precisa, o jeito é não mandar pra escola e ir com menino junto, senão dá certo não.” [SIC] (Janete)

Aproveitei essa fala de Janete e trouxe outro elemento para dialogar com esse depoimento dela, que era se a creche fosse em tempo integral, durante todo o dia, seria melhor para a dinâmica de vida delas e da família, então Janete já se colocou:

“Seria muito melhor, a gente ia sair despreocupada né. Sem ser integral, não dá pra fazer quase nada, malmente a gente leva o menino na escola quando

⁹¹ Expressão popular usado em Feira de Santana - BA para se referir a ir ao Centro do município.





volta faz algumas coisas, quando volta pra casa já é o horário de ir buscar.”
[SIC] (Janete)

“Tem hora que a gente nem come, tem hora que a gente num tem nem tempo de tomar banho, nem de comer, é verdade! Tem hora que a gente vai de almoçar, dá o almoço às crianças, quando fala ah tá na hora! A, quando eu chegar eu almoço, aí quando chega nem almoça, nem tem mais vontade.” [SIC] (Dona Mira)

“Eu mermo, já aconteceu de levar Joquielson¹ para escola, no Pai e Mãe², cheguei, botei uma carne no fogo, sentei para vê uma tv quando olhei era 11h, tinha que pegar o menino”. [SIC] (Janete)

Fica evidente que a necessidade da integralidade, embora conste no site da prefeitura a existência naquele Centro Municipal de Educação de Educação duas turmas em tempo integral, isso é insuficiente para atender às demandas das famílias que já têm as crianças matriculadas. Vale destacar que, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006b), as instituições devem funcionar durante o dia, em período integral e parcial, garantindo que as crianças tenham tempo com suas famílias (MARCONDES, 2015, p.116).

Dona Mira apresenta ainda outro elemento acerca do impedimento de se inserir no mercado de trabalho, em função da falta de integralidade:

“Se tivesse [tempo integral] eu podia mermo arranjar um emprego, mas eu não tenho. Porque um é de manhã, e outra de tarde (...). Ai não tem como não, não tem como levar, se fosse tudo no mesmo tempo e o dia todo aí sim (...).”
[SIC] (Janete)

Por isso se faz necessário resgatar que o direito à creche, quando foi formulado pelo movimento feminista, deveria ser de caráter público, gratuito e oferecer atendimento em tempo integral para as crianças de zero a seis anos de idade. Relembro ainda que essa pauta só foi acolhida pelo movimento feminista após o movimento de mulheres negras travarem uma batalha de enfrentamento ao racismo dentro do movimento, o que possibilitou a conquista da inserção de pautas do cotidiano em meio as outras pautas feministas, dentre elas a luta por creches.



A garantia de uma política municipal de creches que não possibilita que as famílias optem pelo atendimento em tempo integral reforça a divisão desigual dos trabalhos domésticos e de cuidado. Segundo a pesquisa “Mulheres e Trabalho”, feita pelo IPEA (2018), apenas 51% dos homens assumem os trabalhos domésticos, enquanto entre as mulheres essa taxa é de 90%. As mulheres dedicam por semana, em média, 25,3 horas semanais aos trabalhos domésticos, já os homens uma média de apenas 10 horas. Embora a pesquisa não apresente dados relacionados à desigualdade racial na realização de tarefas domésticas, ela mostra que quanto maior a renda da mulher, menor é o tempo dedicado a essas tarefas. Quem recebe até um salário-mínimo utiliza vinte e cinco horas semanais para isso, e as que recebem acima de oito salários dedicam catorze horas da sua semana.

Isso demonstra que a libertação de algumas mulheres das amarras da desigualdade de gênero tem se dado às custas da exploração de outras, e essas são mulheres negras. Para Ribeiro (2018, p. 65), “há uma relação direta entre trabalho escravo e escravismo; os direitos negados e a situação de pobreza da maioria da população negra são decorrência de uma estrutura social herdeira do escravismo”. A representação social construída ao longo dos séculos no Brasil fazia com que as mulheres negras escravizadas tivessem que abandonar seus/suas filhos/as para cuidar dos/as filhos /as das mulheres das famílias senhoriais, e no pós-abolição essa estrutura não se rompeu, mas foi reiterada, pois essas mulheres, agora ex-escravizadas, continuaram a executar o trabalho doméstico, sendo novamente obrigadas a deixar seus/suas filhos/as, por muitas vezes serem obrigadas a morar no local de trabalho ou sair de suas cidades em busca de trabalho nos centros urbanos, tendo que organizar novas dinâmicas familiares para ter com quem deixar as suas crianças pequenas enquanto ficam no trabalho.

Nesse sentido, pensar uma luta feminista sem pensar nessas mulheres é insuficiente e reforça a lógica escravocrata e colonial, ainda enraizada na sociedade brasileira e nos movimentos sociais. Com isso, o Feminismo Negro traz com ele, a



partir da reflexão de intelectuais negras, que é preciso pensar as intersecções que atravessam essas mulheres. Portanto, podemos afirmar que uma política municipal de creches que não atende às crianças em tempo integral reforça as desigualdades raciais e de gênero na divisão do trabalho doméstico e do cuidado.

O último ponto de reflexão entre nós foi sobre a oferta de vagas no CMEI, de que forma havia sido o processo para matricular as crianças.

“Foi fácil não, foi um pouco trabalhoso! Foi muito fácil não, eu tive que ir lá, correr atrás, tinha hora que eu não tinha condição, me virando do jeito que dava até consegui. Não consegui botar todos na escola não, só tem três na escola, eu tô correndo atrás de uma para poder botar na escola. Tem quatro anos, estou esperando surgir uma vaga até agora, tô na lista de espera.” [SIC] (Dona Mira)

“(...) eu fui lá e não tinha vaga, aí ela me botou na lista de espera, depois de uns dias ela ligou eu fui lá e consegui. Mas, nenhum dos dois mais velhos eu consegui creche, essa não tinha ainda aqui no bairro, e aí eles só foram para escola quando tinham 6 anos.” [SIC] (Marielle)

“É difícil! A gente procura, procura, pra botar nossas crianças, que ela mesma pedi: oh mãe quero ir pra escola, quero ir pra escola, não é de mim é dela mermo.” [SIC] (Janete)

Destaco que falar da falta ou da dificuldade em conseguir vaga em uma creche pública tem relação direta com a luta pelo direito à creche no país, e isso significa falar sobre quem são as mulheres que têm tido historicamente esse direito negado pelo Estado, que são as mulheres em sua maioria negras e pobres. A falta de vagas impede não apenas que as mulheres possam entrar no mercado de trabalho, mas impede a garantia do direito à cidade. No tocante a isso, Teles (2018) afirma:

A necessidade social urgente de mães e pais para obter uma vaga, onde pudessem ficar seus bebês/crianças pequenas enquanto trabalham ou buscam o sustento de suas famílias, levou à implementação de creches por meio de convênios e outros arranjos, como atendimento parcial, que ameaçam os objetivos iniciais da luta: uma creche laica, antirracista e antissexista. Mesmo assim, não se alcançou a cobertura de vagas (TELES, 2018).



Adrião (2016) afirma que a política de oferta de vagas insuficientes gera ainda mais desigualdades, que podem ser lidas e analisadas a partir das categorias de raça, gênero, classe e idade. E mais, que essa política de creche em curso há vinte anos demonstra, além do interesse de manter as relações sociais desiguais, uma invisibilidade das crianças negras e pobres a partir dos elementos de ampliação dos recursos públicos serem destinados a entidades privadas com e sem fins lucrativos, que vão oferecer vagas sem garantia de um serviço de qualidade, não cumprindo o que defendem as mulheres na luta por uma creche pública, gratuita, e de qualidade.

Logo, podemos afirmar que essa política de convênio não supre a falta de vagas e reforça a existência das desigualdades raciais, sociais e de gênero, visto que as crianças que têm negado o direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade, democrática e laica são, em sua maioria, negras e pobres. Mesmo com a existência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado para financiar os equipamentos de credenciados, públicos e conveniados, com base no número de matrículas de crianças, para isso é preciso que se tenha creche e vagas.

Por isso, a reflexão à luz dos depoimentos dessas mulheres e todo o percurso dialético que conduziu essa pesquisa até aqui se coloca à disposição da luta pela garantia do direito constitucional das mulheres mães e suas famílias, das crianças do campo e da cidade, de ter acesso à creche. Assim como para a luta pela ampliação do número de equipamentos sociais para que se possa aumentar a oferta de vagas, visto que somente no bairro Papagaio, onde está localizado o CMEI, temos no mínimo 606 crianças de até quatro anos, conforme os dados defasados do IBGE (2010), e o CMEI onde os filhos e as filhas dessas mulheres estudam no ano de 2020, disponibilizou apenas oitenta e nove matrículas para creche, sendo que nenhuma delas foi para tempo integral.

Considerações finais

A partir da escuta dessas mulheres ficou nítido como a política de creches em Feira de Santana ainda reproduz as desigualdades raciais de gênero, quando não garante que essa política atenda o conjunto de mães e crianças que necessitam desse equipamento público. Ficou nítido que o número de vagas ofertadas naquele CMEI é insuficiente para o número de crianças daquele bairro, bem como a falta de integralidade para o conjunto das crianças matriculadas. Isso revela que é preciso ampliar não apenas o número de vagas, visto que a meta do Plano Nacional de Educação de atender até 50% de crianças de até três anos é 2024, sendo que essa meta no município já foi prorrogada. Além disso, salienta-se que o município de Feira de Santana não possui nenhuma ferramenta institucional que garanta a transparência no número de vagas e de demanda, mesmo estando previsto na Lei Orgânica (1990) e na Lei Complementar 374/2021, aprovada recentemente.

Nesse sentido, a voz coletiva e organizada das mulheres negras e dos movimentos sociais em Feira de Santana têm sido instrumentos de pressão na luta para implementação e concretização de políticas públicas no atendimento às crianças pequenas nas creches. Por isso, entendo que esse processo de escuta, reflexão e análise de políticas públicas através de RC com aqueles e aquelas que sentem na pele a negação de seus direitos todos dias é uma prática pedagógica decolonial, pois rompe com a hierarquização do saber e da produção de conhecimento.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.





ADRIÃO, Teresa M. de F., GARCIA, Teise de O. G., BORGHI, Raquel F. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: v. 37, nº 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58. V. 49.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 1985.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, São Carlos, Florianópolis: Autores Associados, Editora da UFSC, 1999.

LEMONS, Rosalia de Oliveira. **Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras, 2015: uma análise das feministas negras brasileiras sobre políticas públicas**. 2016. Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MARCONDES; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. Política de creches no Brasil: até onde caminhou o compromisso com a igualdade de gênero? In: ITABORAÍ, Natalie Reis; RICOLDI, Arlene Martinez (Eds.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte: ABEP, 2016.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulher negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 2007, 121 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/394519>. Acesso em: 22 out. 2021.





SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.** 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luisa. F.; CANDAU, VERA M. **Colonialidade e pedagogia decolonial:** Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83). 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874> . Acesso em: 22 out. 2021.

WERNECK, Jurema. **Gênero, raça e interseccionalidade.** Construindo a equidade: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras (2007). Disponível em: <https://amnb.org.br/>. Acesso em: 22 out. 2021.



PEDAGOGIA DESCOLONIAL: UMA CONSTRUÇÃO DA E A PARTIR DA RAZÃO HISTÓRICA

Maurício Brugnaro Júnior⁹²

Resumo

O presente estudo busca estruturar o debate acerca das pedagogias descolonizadoras, a partir da crise da modernidade hegemônica, isto é, da *racionalidade euro-estadunidense* pautada pela *instrumentalização* da sociedade para a criação de pedagogias a partir da *razão histórica*. Encontra-se uma possibilidade de modelo no Parque Infantil, tal qual elaborado por Mário de Andrade, durante sua passagem pelo governo da cidade de São Paulo, em 1935. Para tanto, utiliza-se da crítica dialética para a construção de possibilidades no futuro, faz-se uso do conceito de *Agora*, tal qual elaborado pela Teoria Crítica, isto é, a apropriação do passado no presente para projetar um futuro. O método é majoritariamente bibliográfico, fazendo uso de obras cânones do debate sobre infância, a forma de *racionalidade latino-americana* e artigos que buscam atualizar o conceito já em voga. Os resultados são prospectivas elaboradas a partir da crítica do atual, isto é, da crise da modernidade colonizadora, que ainda se faz presente no domínio latino-americano. A contribuição do estudo consiste em atualizar determinados conceitos, realizar o movimento dialético da crítica para que seja possível a continuidade numa síntese futura e prática, são apontamentos referentes às características particulares de como a infância pode ser objeto de disputa.

Palavras-chave: Pedagogia descolonial. Razão histórica. Modernidade. América Latina. Infância pós-colonial.

⁹² Graduando em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).





A ruptura com os racionalismos colonizadores é a única saída. As vanguardas do pensamento não podem mais se dar ao sucesso inútil de responder à razão opressiva com a razão revolucionária. A revolução é a anti-razão que comunica as tensões e rebeliões do mais irracional de todos os fenômenos que é a pobreza.

Glauber Rocha, *Estetyka do sonho* (1971)

Introdução

O advento da “modernidade europeia” não seria possível sem a presença da América Latina — para além do sentido de *acumulação primitiva* da colonização, mas também na formação de *sentidos* históricos originais e diferentes —, como demonstrou Quijano, ao afirmar que “el proceso de producción de la modernidad tiene una relación directa y entrañable con la constitución histórica de América Latina” (1988, p. 11). Isto é, tal relação estabelece novas categorias sócio-históricas que compõem diversas esferas sociais e coloca em disputa categorias generativas para a reprodução do modelo então emergente, no caso aqui demonstrado, a *infância* como objeto de disputa.

Buscando fomentar um diálogo crítico referente às *pedagogias descolonizadoras*, a infância se torna o momento da possibilidade de construção da resistência às imposições hegemônicas, principalmente euro-estadunidenses. Dessa forma, o debate se expande e se correlaciona com vários elementos sociais, pois a *educação* da figura da criança representa o *Agora*, o *tempo-presente* [*Jetztzeit*], que pode projetar o *tempo da natureza* ou o *tempo homogêneo e vazio* — a crença no progresso positivo capitalista. Na construção de um ser humano para além do domínio do *tempo do relógio*, há de se considerar experiências passadas, orientando-as para o futuro, pois no *Agora* há a coexistência dos momentos de preservação da tradição e da inovação, no contexto social da recepção histórica [*Wirkungsgeschichte*] (HABERMAS, 1990, p. 24).



Nesse contexto receptivo, identificamos a possibilidade de uma “educação macunaímica” atual, a partir do Parque Infantil (PI),⁹³ criado por Mário de Andrade, em 1935, enquanto era diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura de São Paulo. O ponto a ser apresentado ao longo deste trabalho é de que a infância é um objeto de disputa do processo histórico, que se caracteriza por *modernidade*, porém, que o *Agora* é fundamental para orientar as formações sócio-históricas das gerações seguintes e do desenvolvimento de uma *identidade nacional*. No entanto, não basta afirmar estar no período da modernidade — nem durante os anos de criação dos PIs nem atualmente —, uma vez que nos encontramos numa crise da modernidade/racionalidade euro-estadunidense hegemônica.⁹⁴

Horkheimer identifica essa crise — porém não caracterizando como algo do *Norte Global*, mas generalizando ao *universal*, revelando ainda um eurocentrismo de sua parte — no fato do duplo movimento da razão supracitado, no qual “o pensamento tornou-se simplesmente incapaz de conceber tal objetividade ou começou a negá-la como ilusão” (HORKHEIMER, 2015, p. 15). O autor alemão discorre acerca do movimento que o Iluminismo e o uso instrumentalizado da razão, expõe que seu sentido próprio de “logos ou ratio, sempre foi essencialmente relacionada ao sujeito, a sua faculdade de pensar” e que “o termo grego tem por raiz ‘dizer’, denotando a faculdade subjetiva da fala”, alcançando a dissolução das crenças mitológicas e superstições com a “faculdade subjetiva do pensar” (*ibid.*, p. 15). No entanto, tal movimento acabara por se apoiar e criar superstições a partir do desenvolvimento técnico do conhecimento científico, estabelecendo uma hegemonia que eclipsou sua própria criação.

⁹³ Que também pode ser apreendida como continuidade e complemento da educação escolar.

⁹⁴ “La hegemonía de la “razón instrumental”, es decir de la asociación entre razón y dominación, contra la “razón histórica” o asociación entre razón y liberación, no solamente se consolidó y mundializó con la predominancia de Estados Unidos en el imperialismo capitalista y con la imposición de la Pax Americana después de la Segunda Guerra Mundial, sino también alcanzó una vigencia exacerbada” (QUIJANO, 1988, p. 54).



Em meio a disputas sociais ao longo da história pelos monopólios do saber, principalmente contra a Igreja cristã (responsável pela criação de indivíduo e a possibilidade de individualizar a culpa) — além do desencantamento de outras crenças —, a razão abriu “mão de sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento [...] A razão foi completamente mobilizada pelo processo social” (*Ibid.*, p. 29). Alcançando o posto como a conhecemos hoje: um monopólio científico legítimo e, como a hegemonia do saber — criada sócio-historicamente — tenta propagar, advinda do “progresso” europeu sobre o mundo. No entanto, como Quijano (1988) muito bem *esclareceu*, esta é uma crise do pensamento europeu, no qual nem mesmo as correntes libertárias conseguem pensar fora de um modelo instrumental, ou seja, é uma crise da razão europeia.

Estando tal modernidade em crise — elaborada na associação entre *razão* e *dominação* —, há outra que foi suprimida durante séculos, a modernidade propriamente latino-americana, uma “*modernidad liberadora*” que consiste numa “*razón histórica*”. É nesta que se encontra a possibilidade de uma *revolução epistêmica*, sua autossuficiência e independência, unindo práxis e teoria, com a valorização cultural diversa. Não se trata de recusar todas as categorias elaboradas ao longo de três séculos, mas reconhecer, pela *identidade*, os conhecimentos locais e resultar [e continuar] a síntese dialética para além do maniqueísmo corriqueiro.

Um interlúdio necessário: comentário geral sobre *Colonialidade e Descolonialidade*

Antes de prosseguirmos, convém estabelecer que a racionalidade moderna dominante surge com as utopias posteriores ao “descobrimento” da América — é dependente das culturas latino-americanas —, pois “el surgimiento de esas específicas utopías puede ser reconocido como el primer momento del proceso de constitución de la modernidad. Sin el nuevo lugar del futuro en el imaginario de la humanidad, la mera idea de modernidad sería simplemente impensable” (QUIJANO, 1988, p. 12). A



modernidade é instituída de diferentes formas na Europa e na América Latina, correspondendo claramente ao posicionamento entre *colonizador* e *colonizado*, pois no continente europeu é aplicada ao cotidiano, enquanto no continente latino-americano se institui entre as práticas sociais estabelecidas, tornando-se uma “forma ideológica legitimadora de “prácticas políticas que van claramente en contra de su discurso, mientras las prácticas sociales modernas son reprimidas porque no pueden ser legitimadas por ninguna instancia de las ideologías dominantes” (*ibid.*, p. 15).

Acontece que desde a expansão e domínio da civilização ocidental sobre o globo terrestre, “a ideia de modernização passou a ser o emblema do desenvolvimento, crescimento, evolução ou progresso”, fazendo com que todas as culturas e outras civilizações passassem “a ser influenciadas ou desafiadas pelos padrões e valores socioculturais característicos da ocidentalidade, principalmente sob suas formas europeia e norte-americana” (IANNI, 1998, p. 75). Dessa forma, torna-se possível afirmar que há mais de um movimento para além da linha do positivismo e progresso e da autocrítica limitada pela episteme legítima, “o eurocentramento do capitalismo colonial/moderno; foi nesse sentido decisivo para o destino diferente do processo da modernidade entre a Europa e o resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 125).

Convém introduzir um conceito fundamental para o debate, para a crítica e para o projeto aqui proposto: *colonialidade do poder* é um conceito que constitui a arquitetura analítica através de caracteres epistêmico/teórico/ético/políticos. Sua crítica se inicia com uma subversão epistêmica do poder, que Quijano chamou de “giro descolonial”, que é “el viraje en la reubicación de la posición de sujeto en un nuevo plano histórico, emergente de una relectura del pasado, que reconfigura el presente y tiene como proyecto una producción democrática de una sociedad democrática” (SEGATO, 2021, p. 57). Dessa forma, pela colonialidade do poder, a Europa domina, em escala mundial, material e simbolicamente, e estabelece-se uma dicotomia cultural global, o *antes* e o *depois*, os *atrasados* e os *avançados*, o *sul* e o *norte*, uma *linearidade progressiva*. Em outras palavras, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também



concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

É frutífero ir além da *colonialidade do poder* enquanto prática de dominação, e “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”, pois “é tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (*ibid.*, p. 138-139). Não se pode falar de Europa nem em modernidade sem América e colonialidade, uma vez que a “América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade” (*ibid.*, p. 117). Tal questão se desenvolve em dois processos: a) a distinção entre colonizadores e colonizados/as pela ideia de raça, conceito de suposta diferença biológica que situava posições sociais de superioridade e inferioridade; e b) a “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p.118).

São dois processos transversais que se encontram na *colonização* e no surgimento e desenvolvimento da *modernidade*, no qual o capitalismo se localiza, e a ideia de raça configura uma nova etapa de controle no trabalho e, com isso, um novo padrão de poder mundializado. Ou seja, *colonialidade* e *modernidade* são constituintes de uma mesma moeda, a qual permite a Mignolo (1995) afirmar que a colonialidade é o lado obscuro/oculto da modernidade. Adiciono, agora, um desenvolvimento necessário a respeito de *utopia* não apenas como imaginário, mas como momento da dialética:

A utopia se assume como eficiente não na manifestação da realidade, mas sim como método e como um processo interior que precede a ação, um estado mental que precede a revolta concreta, ou seja, a utopia não é a ação em si. Mas se encaixa num processo dialético entre consciência, abrangendo as esferas da ética e da estética, e pratica na realidade, a concepção da tese, antítese, retorno, se configura para utopia, pratica revolucionária, retorno às ideias, pois o mundo se faz continuamente, não sendo permitida a estática da realidade, ou



seja, a realidade consiste na mudança, no rompimento com modelos anteriores quando o atual já se esgotou e está colapsando (BRUGNARO JR., 2021, p. 161).

Assim, a formação de uma *utopia latino-americana* se torna possível na elaboração de um projeto de transformação que se aplica na prática revolucionária. Tal *práxis* deve, contudo, ser elaborada na *razão histórica da modernidade libertadora* que emerge e pode se sobrepor, principalmente, na crise da *modernidade instrumental*. A crise da modernidade, como ocorre nos discursos desde a segunda metade do século XX, é, propriamente, a crise da *identidade* europeia enquanto sua racionalidade hegemônica. Em oposição, a América Latina assume um papel complexo, pois: a) também sofreu os processos de modernização em suas mais diversas esferas concomitantemente a Europa, não apenas recebendo suas produções culturais, no entanto, ficara na posição subalternizada; b) também recebeu e incorporou padrões euro-estadunidenses; e c) possui heranças culturais distintas, únicas, ricas e criadoras de uma nova racionalidade. Esses elementos constituem um caráter *sui generis* ao continente, pois possui a capacidade de assimilação e articulação do desenvolvimento de ambos os lados do Atlântico ao longo da história e é dotado de uma herança própria, é a capacidade de uma síntese da linguagem cultural única, o que não ocorre do lado oposto.

Em suma, a *descolonialidade* do continente latino-americano:

por su peculiar historia, por su lugar en la trayectoria de la modernidad, es el más apto territorio histórico para producir la articulación de los elementos que hasta ahora andan separados. La alegría de la por su peculiar historia, por su lugar en la trayectoria de la modernidad, es el más apto territorio histórico para producir la articulación de los elementos que hasta ahora andan separados. La alegría de la solidaridad colectiva y la de una plena realización individual. No tenemos que renunciar a ninguna de ellas, porque son ambas nuestra genuina herencia (QUIJANO, 1988, p. 68).



Tal nova forma de racionalidade deve ser aplicada, também na formação humana da criança, corroborando para a valorização da cultura à qual pertence, suas heranças continentais. e adquirir a capacidade de visão crítica e sintética ao se analisar como sujeito *do* e *no* mundo, tanto da cultura do norte global como do sul. Também deve ser pautada no reconhecimento da solidariedade coletiva e da plena realização individual, característicos da potência latino-americana. Mignolo também destaca uma estratégia para confrontar a colonialidade, isto é, para ser possível uma descolonização: de-ocidentalização, trazendo atores e formas de cooperação do Sul-Global (RANTA, 2018, p. 35).

Assim, a possibilidade trazida pela de-ocidentalização também diz respeito à descolonização e ao incremento da cooperação Sul-Sul. Da mesma forma que projetos na formação infantil pautados pela educação macunaímica e na pluralidade cultural devem considerar e instaurar uma cooperação latino-americana e cooperação sul-globalista. Corroborando com a formação de uma identidade nacional de uma identidade e pertencimento ao mundo.

Considerações para a formação pedagógica crítica

O reconhecimento do exposto acima pode ser encontrado na formação da *criança como criança* suficiente *em si, para si* e *em relação* com o mundo que se observa no PI, no qual se produziam “cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear” (FARIA, 1999, p. 62). Os fundamentos do PI englobavam ideias a respeito de arte e imaginário infantil de Vygotsky, e do teatro proletário de Benjamin; com isso, não separavam o cuidado, a educação e a cultura, mas o lúdico passa a ser compreendido como o elemento integrante da cultura dos povos através das experiências dos jogos. Além disso, “a educação estética, a arte e a arte infantil e o



folclore como manifestação das raízes múltiplas do brasileiro caracterizam o PI e o DC como um projeto governamental coerentemente integrado ao projeto maior de urbanização da Paulicéia” (FARIA, 1999, p. 64).

Assim, a formação da *identidade nacional* acontece na infância, a partir da incorporação de manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas durante o cotidiano lúdico das crianças. A formação desse espaço coletivo de convívio entre as crianças “pode ter dado origem a uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, à qual pretendemos dar continuidade e na qual a criança é a protagonista” (*ibid.*, p. 69). É dessa forma que o *Agora* [neste contexto] possibilitou a formação de uma identidade nacional múltipla se inserindo na modernidade pautada pela *razão histórica*, passando pela cultura popular e pelas tradições, mas também projetando a formação emancipadora como futuro – isto é, a questão da receptividade. E é dessa forma que o *Agora atual* pode recuperar motivações e pautar políticas públicas educacionais contemporâneas.

A passagem pelo processo de independência de uma colônia para uma nação não constitui, necessariamente, uma decolonização das estruturas sociais. Isso porque estamos nos referindo aos seres humanos, sujeitos históricos que vivem no cotidiano da maneira que podem, conhecem, sobrevivem e sonham. Quijano afirma que um “Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre seus membros pode ser sentida como *identidade*. Porém, toda sociedade é uma *estrutura de poder*” (2005, p. 130, grifo nosso). E toda estrutura de poder “é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais” (*idem*). Consequentemente:

todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder. Em outros termos, do modo como foram configuradas as disputas pelo controle do trabalho, seus recursos e produtos; do sexo, seus recursos e produtos; da autoridade e de sua violência específica; da intersubjetividade e do conhecimento (QUIJANO, 2004, p.130).





Assim, *identidade* passa a dizer respeito a *indivíduos*, isto é, sujeitos singulares e singularizados dentro de um mesmo território que, supostamente, compartilham os mesmos ideais e projetos sociais. Porém, o terreno comum foi construído sobre sangue e exclusão, o não reconhecimento do outro “diferente” do padrão, sua negação. Logo, não há o reconhecimento das subjetividades do *outro* como um ser tão digno quanto o *eu*. Enquanto o domínio ocidental propagou a ideia de que a identidade é algo constituinte do indivíduo, todos os projetos modernos (incluindo do Estado-nação ao cotidiano) seguiram o mesmo caminho.

Há a necessidade de uma revolução epistemológica sustentada pelos estudos descoloniais e decoloniais contemporâneos, algo que não era possível na época da formação do PI, dada sua condição histórica — o que não tira o mérito de sua elaboração, tanto que pode servir de modelo para a atualidade. A recuperação das heranças pré-coloniais pode favorecer o debate público e a formação infantil concomitantemente, pois, como colocado em diversos momentos neste escrito, a América Latina pôde realizar a síntese das condições históricas de forma única a partir da *razão histórica* e não *razão instrumentalizada*. No caso brasileiro — mas não só —, a crítica feita por representantes das pautas dos oprimidos, àqueles com quem devemos escovar a história a contrapelo, devem constituir a apropriação do passado segundo tais lentes e realizar ações atuais, para que o futuro seja possível.⁹⁵

A revolução [pedagógica] epistêmica precisa realizar seu *diagnóstico de tempo*, afinal:

Que faço com a minha cara de índia?

E meu sangue

E minha consciência

E minha luta

E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia? [...] (POTIGUARA, 2018, p 31-32).

⁹⁵ Ver em KRENAK (2019), (2020); KOPENAWA; ALBERT (2015).



Considerações finais: a educação descolonial só pode ser latino-americana

A amplitude da América Latina, assim como da integração do Sul Global, não se limita a um continente ou um país, mas ao conjunto. Pode-se encontrar fontes essenciais de formação do ser humano unido ao todo em vários saberes, que não os ocidentais hegemônicos, como a noção de *Buen vivir*, na qual há integração do ser humano com o natural e social, também presente nas sociedades latino-americanas; ou mesmo na filosofia Ubuntu, na qual há a relação do sujeito como parte de algo maior e coletivo, pois “eu sou, porque nós somos”. Segundo Fanon, ao criticar o algoz do norte: “A Europa adquiriu uma velocidade tão louca, tão desordenada, que escapa hoje a todo condutor, a toda razão, e a arrasta numa assombrosa vertigem para abismos dos quais é melhor que nos afastemos o mais depressa possível.” (1979, p. 272).

Se a crise da modernidade da razão instrumentalizada pautar os debates e a emergência de uma nova razão latino-americana significa que não há *liberdade*. Se o *tempo do relógio* pautar o avanço contraculturas originárias almejando seu epistemicídio, significa que não há *igualdade*. E se a educação não for emancipadora que reconhece a todos na formação de uma *utopia* como aqui proposta, significa que não há *fraternidade*. A qual modernidade estamos renunciando e qual estamos buscando construir? Por fim:

No tenemos, por eso, necesidad de confundir el rechazo al eurocentrismo en la cultura y a la lógica instrumental del capital y del imperialismo euronorteamericano o de otros con algún oscurantista reclamo de rechazar o de abandonar las primigenias promesas liberadoras de la modernidad: *ante todo, la desacralización de la autoridad en el pensamiento y en la sociedad; de las jerarquías sociales; del prejuicio y del mito fundado en aquel; la libertad de pensar y de conocer; de dudar y de preguntar; de expresar y de comunicar; la libertad individual liberada de individualismo; la idea de la igualdad y de la fraternidad de todos los humanos y de la dignidad de todas las personas*. No todo ello se originó en Europa. Ni todo fue, tampoco, cumplido o siquiera respetado. Pero fue con ella que todo eso, viajó hacia América Latina (QUIJANO, 1988, p. 33).



Em suma, uma pedagogia descolonial e, conseqüentemente, infâncias no pós-colonialismo, possuem a potência de abrir destinos para a emancipação, pois: “tanto num como noutro destino, encontrareis sempre, como fim final de tudo, a humanidade. E todos os sacrifícios que me custaram as frases deste discurso, todos eu fiz por vós, fiz contente, buscando abrir-vos de par em par, em toda a sua soberania insaciável, as portas da humanidade.” (ANDRADE, 2005, p. 270).

Referências

- ANDRADE, Mário de. Oração de Parainfo. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2302/46-diversoeprosa-andradem.pdf>. 2005. Acesso em: 21 jan. 2023.
- BRUGNARO JR., Maurício. Romantismo, utopia e revolução: uma análise teórica do conceito de utopia no momento de pandemia. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, V. 17, n. 26, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/26637/18367>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S.A., 1979.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, Dezembro 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Lds., 1990.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.





KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization**. The University of Michigan Press, 1995.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Grumin, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopia en América Latina**. Lima, Perú: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: **Perspectivas latino-americanas**, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

Acesso em: 21 jan. 2023.

RANTA, Eija. **Vivir bien as an alternative to neoliberal globalization: can indigenous terminologies decolonize the state?** London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9781315180441/vivir-bien-alternative-neoliberal-globalization-eija-ranta?context=ubx&refId=952998d9-aaad-470a-bd41-b87ec6caf2a9>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ROCHA, Glauber. **Estetyka do sonho**. Hambre, espacio cine experimental, Columbia University – New York, Janeiro, 1971. Disponível em:

<https://hambrecine.com/2013/09/15/eztetyka-do-sonho/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda**. 2.ed. revisada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021.

A INFÂNCIA QUE CHEGA À ESCOLA: NÃO ERA APENAS UM TURBANTE

Nubiane Andrade da Anunciação⁹⁶

Resumo

O presente trabalho é um recorte de experiência ocorrida em contexto escolar, tratando-se especificamente das vivências que fizeram parte das inter-relações da turma de Educação Infantil/Pré-escola da rede pública de ensino no estado da Bahia, sendo a turma composta por crianças de faixa etária de cinco e seis anos. Dentre as crianças, uma delas desafia os/as educadores/as da instituição a conhecer e conviver com as especificidades e costumes de sua religião afrodescendente. A escola está inserida em uma comunidade majoritariamente composta por sujeitos que representam com maturidade suas religiões de matrizes africanas e suas culturas afrocentradas. A partir dessa vivência, nos vem à mente um questionamento: Os professores e as professoras de crianças pequenas conhecem ou buscam conhecer culturalmente sua turma fora do contexto escolar? O fim do colonialismo realmente aconteceu ou ainda realizamos práticas docentes excludentes? Os enfrentamentos que as crianças são desafiadas no contexto escolar não são tão divergentes dos percalços da vida fora da escola, principalmente quando a questão é a cultura de sua religiosidade. O objeto de estudo narra desafios enfrentados pelos sujeitos da Educação Infantil, observados nas vivências dessa comunidade escolar, que são reflexos do processo de colonização do Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. Descolonização.

⁹⁶ Pedagoga e Especialista em Educação Infantil. Professora de Educação Infantil - Pré-escola na rede pública de ensino no município de São Francisco do Conde/BA.



Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho foi propor situações de aprendizagem e respeito mútuo diante das questões de religiosidade afrocentradas, sob a perspectiva de reflexões e ações deferentes para com o outro, principalmente quando esse outro é um ser humano em construção, como é a criança.

Referencial Teórico

A partir de um contexto de complexidade, relatamos uma experiência desafiadora que ocorreu no ano letivo de 2019. A princípio, a vivência era comum e corriqueira, como em qualquer turma de pré-escola, até que chegou ao grupo uma criança que expressava em seu corpo elementos e hábitos que representavam sua religiosidade, a partir de adereços, diálogos e diversas outras linguagens que possibilitassem demonstrar naturalmente o seu modo de vida. Ela nos apresentou os nomes corretos dos adereços que utilizava diariamente, como o seu turbante, que é chamado de Ojá, e os colares, que são representações simbólicas de seus Guias espirituais.

Mas o que seria um Ojá? E a resposta veio da voz daquela criança, ampliando a resposta para discussões alimentadas por muitos questionamentos. Ojá é um tecido utilizado na cabeça por pessoas que participam efetivamente de religiões tradicionais de matriz africana, assim como os colares, Guias utilizados por membros de determinadas religiões afrodescendentes. Geralmente o Ojá é de cor branca, e é usado durante obrigações internas e/ou durante um período de trabalho espiritual, no qual a pessoa se submete à realização dessa entrega através de sua crença, voluntariamente. Para concatenar essa vivência a qual fomos imersos/as, citamos a interpretação do autor: “A escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos” (HOYUELOS, 2019, p. 25). Foi com base nesses argumentos teóricos, que as famílias foram conduzidas a fazerem excelentes reflexões acerca do entendimento





equivocado de que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica em que os/as educadores/as passam o dia “brincando” com as crianças, e a partir do convívio com tantos desafios ocorridos no cotidiano das crianças, que as próprias famílias mudaram positivamente suas posturas, passaram a ter um olhar mais cauteloso e atencioso quando demandavam suas críticas.

Em conformidade ao assunto discorrido neste trabalho, de acordo com Liebel (2019), esse processo trata-se das infâncias pós-coloniais e da relação entre colonização e infância. Trata da infância para além dos modos de ser, mas como discurso referente a esses modos de ser e existir – história de conceitos e visões da infância, da história da infância diretamente ligada as mudanças e transformações nos meios de produção e reprodução das sociedades. E durante 2019, a criança falava para as professoras sua percepção dos olhares intrigantes dos/as adultos/as que faziam parte da comunidade escolar na época, sempre citava a respeito de determinados comportamentos externalizados por pessoas que frequentavam a instituição, por exemplo, os/as responsáveis de outras crianças, olhares e cochichos que a incomodava muito.

Para nós, educadores e educadoras, uma das ações que realizamos foi a mediação da relação da criança com a sua própria realidade, apresentando suas diferenças como algo comum aos seus olhos, para que a própria criança pudesse conviver com suas singularidades de forma natural, abrindo para si portas de autoconhecimento e ‘amadurecimento’ social, como citam as autoras (BARDANCA, A.; BARDANCA, I., 2020, p. 33): “A partir do momento em que entram na escola, devem ser dadas às crianças as chaves que lhes permitirão compreender o mundo em que vivem, [...], ajudá-las a construir a sua própria história desde o início, [...]”. E foi caminhando nos trilhos que nos orientaram a suprir e alimentar os direitos da criança enquanto sujeito que tem, que pode e deve expor suas opiniões e seus aprendizados, é que podemos afirmar que o nosso espaço foi contemplado com as experiências que estávamos vivendo naquele momento, ali surgia a oportunidade para levantarmos a bandeira do respeito às diversidades, destacando a Educação Infantil como campo de liberdade de expressão e pluralidade cultural.



Mediante ao fato que foi exposto, ocorreram algumas situações desconfortáveis durante o período letivo, sendo esses fatores um dos contribuintes que levaram a estudante à desmotivação em participar das nossas aulas, em dialogar durante as rodas de conversas, brincar com as demais crianças, ou seja, relacionar-se com o outro. Coube a nós, professoras da turma, juntamente com a Coordenação pedagógica buscar pesquisas, propostas pedagógicas, ações educativas que reintegrassem a criança ao grupo, para que se sentisse acolhida e membro da turma novamente. Essa busca incansável das educadoras foi fundamental no fortalecimento dos objetivos que almejaram alcançar, tais como conhecer, respeitar e garantir um dos direitos da criança, conforme o Capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

“A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, [...]” (BRASIL 1990, Art. 15)

“O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: - crença e culto religioso; participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”. (BRASIL 1990, Art. 16 – III e V).

Mesmo com tantas buscas teóricas, na época ficou claro para nós a escassez de projetos formativos para os/as educadores/as, o diálogo teórico com as famílias ainda são fatores que agredem a educação. A ausência de estudos, de diálogos, encontros formativos a respeito de determinadas temáticas na nossa rede de ensino foram um dos impasses presentes nessa jornada, chegando a acarretar às crianças uma carga negativa de exclusão, mesmo que indiretamente. Muitas vezes a rede pública de ensino não disponibiliza formações que abordem temáticas atuais e que dialogam com os contextos sociais, econômicos e psicológicos das crianças e dos/as educadores/as, sabendo-se que há uma diversidade de infâncias e adultos/as que convivem e compartilham dos mesmos espaços. Em suma, os projetos de formações, além de fortalecerem o conhecimento dos/as educadores/as que fazem parte daquela comunidade escolar, deixarão como legado toda construção de saberes conectados às práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da escola.



O apoio da Coordenação Pedagógica foi imprescindível para amenizar as ações críticas negativas e severas dessa experiência, as quais foram atenuadas pelas leituras e debates propostos durante os encontros entre as professoras e coordenadoras da escola. Fomos em busca de alguns estudos que direcionaram os caminhos promissores na contextualização de uma educação pública, inclusiva e de qualidade. Segundo Proença (2018, p. 40), cabe ao Coordenador Pedagógico fortalecer e ampliar as ações dos/as professores/as, para que possam desempenhar experiências de cidadania entre as crianças.

Enquanto buscávamos um amparo científico para enriquecimento das nossas práticas com as crianças, a vida escolar continuava com diversos percalços, pois foi um período complexo e delicado de ser resolvido. A criança objeto deste relato de experiência passou a frequentar menos a escola, e tínhamos que atenuar as reclamações de sua responsável, em relação ao desenvolvimento pedagógico da filha. No geral, a própria mãe sentia-se incomodada com os comportamentos intolerantes de outros responsáveis das demais crianças, e em sua fala constantemente mencionava transferir a criança para outra instituição escolar, devido às diversas situações sociais delicadas que ela e sua filha enfrentavam; uma dessas situações seria a relação da estudante com parte daquela comunidade escolar. Neste sentido, pode-se inferir que propor ou produzir uma identidade de infância e marcar o diferente deste ideal não pode ser apartado das relações mais amplas de poder (HALL, 2014).

E tratando da valorização deste percurso, trazemos as contribuições da aprendizagem profissional da escuta, como elemento essencial para fomentar as vivências na Educação Infantil, as inter-relações entre os sujeitos que constituem esses espaços educativos, as vozes e os direitos da infância, as aprendizagens e as cem linguagens das crianças. Além do que, até mesmo os/as adultos/as saboreiam quando alguém os/as ouvem, pois a escuta é integradora e nos dar o lugar da fala posteriormente. Como brilhantemente traz a autora Ribeiro (2022, p. 157) acerca da importância da escuta aprendida pelo/a profissional da Educação Infantil, citando que



“precisamos aprender a escutar a alma das crianças e das infâncias, tudo aquilo que nos é dito pelos seus corpos, seus gestos, suas brincadeiras, seus choros, recusas, silêncios...”. Dessa forma, abrimos a porta para aprendermos sobre e com as crianças tudo o que elas têm para nos ensinar, uma vez que ninguém nasce preconceituoso, racista, etc. Esses fatores são aprendidos ao longo da vida, e certamente as crianças não nos ensinarão a sermos segregadores sociais e apáticos dessa diversidade cultural que existe ao nosso redor. E a Educação Infantil pode ser esse lugar no qual as crianças desenvolvem o respeito mútuo, a empatia e a compreensão natural de que somos seres humanos diferentes, e que essas diferenças são tão naturais na constituição de um povo, quanto beber água para saciar a sede.

É fundamental, ainda, considerarmos a importância da escuta nesse processo de aprendizagem, tanto na relação criança e professor/a, quanto na conectividade da criança com outra criança e na relação de escuta de si mesma. A palavra “escuta” é originada do latim *auscultare*, que significa “ouvir com atenção”. Escutar não é um fenômeno, nós, seres humanos, sujeitos capazes de desenvolver diversas habilidades com o corpo e a mente, devemos compreender que, para escutar bem, é necessário aprender a fazer. Em concordância com Friedmann (2020, p. 131), “a escuta é uma imersão no universo do outro e podemos trazer descobertas, sentimentos e ações cognitivas que são e estão no pensamento e na prática de quem narra”, que está imergindo nesse momento devido à postura significativa e diferenciada de quem escuta.

Apoiados nesses conceitos, hoje podemos refletir teoricamente a respeito de dias ocorridos naquele período, na Educação Infantil. Quando estávamos juntos/as (as crianças e eu), foi possível perceber que as aprendizagens que aconteciam fora do contexto escolar eram divididas pelas crianças como muita naturalidade, e que, para elas, compartilhar as experiências acontecidas fora dos muros da escola era de suma importância, independente da natureza do conteúdo daquela troca aprendida. Elas traziam experiências em forma de relatos, que faziam com que nós, professoras,



repensássemos nossas práticas e valorizássemos o saber que cada criança desejava desenvolver, não os conhecimentos escolares dogmáticos que são cobrados por uma grade curricular que não compreende integralmente o papel da Educação Infantil. Mas práticas que nos fizeram rever conceitos de aprendizagem infantil e como poderíamos abrir espaço para que as vozes das infâncias fossem realmente expressadas e ouvidas.

E assim, as crianças representam as narrativas desses conhecimentos através de diversas linguagens, cabendo às professoras explorar as possibilidades de registros das ações infantis por variadas formas: narrativa verbal ou escrita de letras e/ou palavras, desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, vídeo, áudios, etc. Em momento algum, imaginávamos que um elemento de adorno religioso poderia nos nutrir e nos impactar com tantos aprendizados, até porque víamos o Ojá como um símbolo comum de religiões afrodescendentes, deixando de lado toda a história cultural de povos que são nossos ancestrais.

Tais compreensões nos levam a entender o quanto as crianças são vítimas de questões que se tornam banais, tais como as situações; raciais, de classe, religiosa, étnica e de gênero. Essas diferenças precisam ser tratadas como desigualdades no âmbito da Educação Infantil, para que aconteçam ações que transformem pensamentos e desconstruam relações negativas no contexto educacional, expandindo-se assim para fora dos muros da escola. Muitas vezes sabemos que nossas práticas pedagógicas se associam à seleção, ao racismo e ao embranquecimento da nossa sociedade, portanto, é necessário que escutemos nossas crianças, nos aproximemos mais delas e ampliemos suas experiências e a nossa compreensão em relação às culturas infantis. Por isso é extremamente importante que o processo de formação continuada dos/as professores/as seja fortalecido, pois atividades complexas e necessárias sempre surgirão, fazendo-se imprescindível ressaltar a importância dos centros de Educação Infantil.





Um ponto extremamente significativo acerca do papel da Educação Infantil e que deve ser aqui destacado é o perpétuo ideal de que essa etapa da Educação Básica tem o papel de prontidão, em que são ignoradas as necessidades das crianças que surgem atualmente, existindo ainda uma mentalidade de caráter assistencialista que se prolonga na prática até aos dias de hoje nas instituições infantis. Não se pode negar o avanço que temos em relação às discussões sobre a criança pequena, mas ainda existe uma distância extrema entre as produções nas academias, os documentos norteadores e a prática cotidiana da Educação Infantil. É fundamental repetirmos que ouvir as crianças em suas relações, entender suas concepções e culturas são fatos de suma importância, porém, não podem ocorrer apenas discussões isoladas sobre as temáticas aqui abordadas, mas devem ser analisadas a partir de diversos atravessamentos sociais, religiosos, de gênero, e outros tantos que imergem ao longo das vivências nos espaços das escolas das infâncias.

Refletindo acerca das ideias dos autores e em diálogo com as experiências aqui contempladas, podemos observar que a valorização da escuta, o respeito às infâncias e as suas pluralidades são elementos essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Cabe ao/a professor/a buscar e/ou desenvolver estratégias, disponibilizar matérias e materiais e possibilitar situações experienciais que sublinham situações da vida das crianças e das famílias, porém, é válido ressaltar que há sujeitos que compõem a comunidade escolar, os quais também podem e devem contribuir na ampliação do repertório real e imaginário dos/as educandos/as.

Metodologia

Destarte, utilizamos a perspectiva teórico metodológica Sociointeracionista de acordo com Vygotsky (1998), tendo em vista a valorização significativa e efetiva dos conhecimentos reais das crianças, enfatizando a potencialização de suas aprendizagens e oportunizando ações de interações entre os sujeitos e os espaços



apresentados. Este trabalho tem inspirações nas contribuições da Pedagogia da Infância, de acordo com Rocha (2001) e concepções de Barbosa (2010), que apresentam como possibilidade produtiva uma Educação Infantil que se inquieta com o mundo atual, objetivando ampliar e valorizar o conhecimento da criança e o seu protagonismo, com intuito de produzir culturas infantis. Para registros dos momentos de diálogos utilizamos diário de bordo com descrições dos momentos discutidos e fotografias desses encontros, com as crianças e com as famílias.

A perspectiva da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2010, p.1-3) “está consolidada na contemporaneidade, partindo de um parecer histórico, político, sociológico e antropológico das concepções de criança e infância”. Portanto, a partir desses conceitos, nós, educadores e educadoras, somos convidados/as a elaborar práticas educativas que levam em consideração os contextos socioculturais em que estão inseridas as crianças, sujeitos autores do nosso fazer pedagógico. Em consequência desse cenário que respeita a criança e suas singularidades, importa tecer considerações acerca de qual infância estamos falando e interagindo, e indagando-se como são pensadas e planejadas as etapas das atividades que alentam o imaginativo infantil, e as ações que nutrem fantasia das crianças pequenas, ressaltando os objetivos que norteiam tais propostas.

Inclusive, podemos mencionar que os estudos referentes a uma Pedagogia da Educação Infantil buscam propor práticas educativas diferentes das intenções disciplinadoras que comumente fazem parte do planejamento das atividades nas instituições infantis; trazemos este estudo não como uma nova didática, mas como um recorte significativo de que é preciso compreender que “a amplitude da Pedagogia não contempla especificamente a educação da criança pequena” (ROCHA, 2001, p. 1-8). As crianças são seres humanos complexos, que têm direitos, vozes, ações e desejos que precisam ser contemplados e nutridos nos ambientes de Educação Infantil, esses espaços são delas e devem ser pensados e organizados para e por elas.



Resultados

Os desafios foram superados, e a partir de muitos estudos e buscas incansáveis, todos os sujeitos participaram dos momentos de reuniões para trocas de informações e diálogos promissores referentes ao respeito mútuo, e principalmente acerca dos caminhos aos quais a intolerância religiosa nos leva. Com a certeza de que caminhávamos na direção certa, foi possível compreender que a Educação Infantil não é um espaço intocável aos desacertos, aos preconceitos e desrespeitos que enfrentamos e assistimos dentro da nossa sociedade, mas devemos nos fortalecer diariamente diante de tantas provocações que surgem à nossa vida, seja ela pessoal e/ou profissional. E devemos perceber que podemos desmitificar verdades absolutas, crenças únicas e opiniões pares, é preciso compreender que a escola é laica e que o mundo é multiverso.

E ampliando as discussões aqui abordadas, trazemos as contribuições psicanalíticas de Dunker (2020, p. 95), ao afirmar que “Desigualdade não é distinção e distinção não é diferença. Todos nós somos distintos, [...], mas a desigualdade começa quando não consigo mais reconhecer o outro segundo as regras que produziram a não igualdade entre nós, [...]”. Assim, é possível fazer diversos recortes das vivências separatistas que ocorriam durante as nossas experiências cotidianas. Porém, ser uma professora pesquisadora e que se debruça nos estudos que ressignificam nosso olhar sobre crianças e infâncias foi um elemento fundamental para que nos inquietássemos com as questões que emergiam à nossa frente.

Mesmo no ambiente de Educação Infantil, sempre foram visíveis ações de determinados grupos de crianças (possivelmente “orientadas” por suas vivências fora da escola) que não desejavam brincar e/ou realizar outras tarefas, sob a companhia de uma criança com um “turbante” na cabeça. Era como se existisse um abismo relacional que as proibiam em interligar as mãos e juntas construírem muitos aprendizados. Mesmo assim, é possível e se faz necessário desconstruirmos todo esse paredão que desagrega as ligações entre cada ser humano, e que no caso das crianças pequenas estão em processo primordial de construção enquanto sujeito de uma sociedade diversificada.





E pensando na potencialização das experiências infantis, outro agente que não se pode deixar à parte dessa discussão é o de que não é possível generalizar crianças e infâncias, pois, além de serem conceitos diferentes, as crianças de forma individual vivem cada uma sua própria infância, e a infância como categoria padece de um discurso eurocêntrico colonialista. Deste modo, temos que ter clareza igualmente de que também contribuímos para esta produção de sentidos, mesmo que de forma involuntária ou inconsciente. Entendemos que os estudos das infâncias e crianças são embasados em estudos clássicos, nos quais existe uma neutralidade da criança, que não existe na realidade.

Assim, as pedagogias descolonizadoras têm como função pensar a educação infantil como espaço de diáspora, numa perspectiva descolonizadora (BRAH, 2005), e que nos perguntemos como operam essas mecânicas pedagógicas que ajudam a produzir a uniformização da infância, e como operamos com essas mecânicas, a fim de tencionar e descolonizar o paradigma colonizador da infância (ARROYO, 2018), no sentido de desconstruir a concepção epistemológica de infância única, assim como buscar outros estudos da infância.

Referências

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In.*: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 27-58.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da Infância. *In.*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-3.

BARDANCA, Ángelles Abelleira.; BARDANCA, Isabel Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. Tradução Goal Translations (Firma). 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.





BRAH, Avtar. **Cartographies of dispora: contesting identities**. New York: Routledge, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 16. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2013.

DUNKER, Christian. Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação. In: Parte II -**Educação para escuta** – O trabalho político da escuta. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução Bruna H. de S. Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

LIBEL, Manfred. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Editorial El Colectivo, 2019.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16. P. 1-8. (Jan/Fev/Mar/Abr. 2001).

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole, M. (org.). Tradução: Neto, J.C. Barreto, L.S. M. Afeche, S. C. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS DE UM ATELIÊ

Sandy Emanuele Sampaio Santos⁹⁷

Marta Alencar dos Santos⁹⁸

Resumo

O presente artigo é resultado da pesquisa monográfica realizada em 2021, que teve por objetivo compreender de que forma a Pedagogia Decolonial pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais das crianças, desde a Educação Infantil. Um dos objetivos específicos da pesquisa para a geração de dados foi a construção de um *Ateliê* de Vivências Étnico-Raciais, com as crianças da Educação Infantil do grupo 4 (G4) de uma escola Municipal da cidade de Feira de Santana (BA). Os dados da pesquisa foram registrados a partir de áudios, diários de campo e fotografias e os encontros foram adaptados ao contexto das aulas no sistema híbrido, devido aos protocolos de segurança de volta às aulas durante a pandemia da Covid-19. O estudo evidenciou a necessidade de se abordar conteúdos relacionados à discussão étnico-racial, desde a primeira infância, além de demonstrar que as crianças do G4 reproduziam comportamentos racistas no cotidiano dentro da sala de aula. Como resultado, ressaltamos que tal pesquisa obteve frutos positivos para as crianças negras e brancas, a partir das atividades desenvolvidas nos *ateliês*.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Infâncias Negras. Pedagogia Decolonial. Ateliê.

⁹⁷ Mestranda em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora na Educação Infantil do Município de Feira de Santana.

⁹⁸ Mestra e Doutoranda em Educação/UFBA; Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).



Introdução

Pesquisar com crianças negras é sobretudo um mecanismo de enfrentamento ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), e uma contribuição à produção educacional antirracista do nosso país, visando aos avanços no debate das relações raciais da educação, e um despertar positivo da negritude desde a infância. A referida pesquisa monográfica buscou, a partir da pedagogia decolonial e das vivências dos *Ateliês*, contribuir para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, e assim fortalecer práticas antirracistas tão necessárias na primeira infância.

Neste sentido, tivemos por objetivo geral compreender de que forma a Pedagogia decolonial pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais das crianças desde a Educação Infantil. Para viabilização dessa discussão em sala de aula, foram realizadas experiências, a partir da metodologia do *Ateliê*, com três objetivos específicos estabelecidos: construir com as crianças do G4 um *Ateliê* para vivências das relações étnico-raciais, a partir da Lei 10.639/03; analisar a forma com que as crianças se relacionam ao debate racial, a partir das experiências do *Ateliê*, e propor, a partir da Pedagogia decolonial, reflexões teóricas com as intervenções dessa metodologia.

Apresentaremos neste artigo o *Ateliê* para Vivências étnico-raciais na Educação Infantil, seu conceito para a área da educação, sua metodologia, como foi desenvolvido e organizado; para isso, contamos com a participação das crianças na construção e desenvolvimento, a fim de alcançar os objetivos descritos acima. Além de trazer as análises das experiências que esse espaço proporcionou para elas, intitulado Vivências do *Ateliê*: uma aventura pela cultura afro-brasileira –: O que as crianças têm a dizer? – ambos sob a perspectiva da Pedagogia Decolonial, ressaltando as suas contribuições para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. O que as crianças pensam, experienciaram, ouviram, quais são as suas dúvidas e angústias em relação às vivências étnico-raciais? Esse momento foi fundamental para se trabalhar as reflexões das questões étnico-raciais junto as nossas crianças.



Ateliê para vivências étnico-raciais na Educação Infantil

A metodologia utilizada para viabilizar a discussão étnico-racial em uma sala de referência de Educação Infantil foi a partir do *Ateliê*, que se apresenta na infância com objetivo de “provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana” (GANDINI *et al* 2012, p. 22). Segundo Gandini (2012) *ateliê* é uma oficina para as ideias das crianças, que promove experiências ricas no mundo e se manifestam pelo uso de muitos materiais, questionando o que elas veem, pensam e sentem acerca das propostas.

Sua inspiração para a área educacional ocorreu a partir das experiências das pré-escolas e creches municipais da cidade de Reggio Emília, uma das cento e nove províncias de Emília Romana, localizada no norte da Itália. Essas escolas nasceram a partir de um movimento progressista italiano, em 1950, inspiradas nos trabalhos de pensadores como Piaget, Dewey, Montessori. Um dos pilares que motiva essa abordagem a partir de ateliês é que “toda criança é criativa, repleta de potencial e tem desejo e direito de produzir sentido a partir da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos em muitos sentidos e usando muitas linguagens” (GANDINI; HILL; CADWEL; SCHWALL, 2019, p. 2).

O *ateliê* é um espaço planejado, que tem como objetivo conectar os diferentes projetos das diferentes salas de referências, com uma sensibilização estética que propicia momentos de exploração individual e em grupo. Caracteriza-se como um lugar que, de acordo com Gandini (2012), propicia às crianças a possibilidade de ampliar e explorar seus projetos, com pesquisas e experiências.

O professor ou professora responsável pelo ateliê busca construir juntamente com as crianças múltiplas formas de linguagens e expressões, para se construir e consolidar aprendizagens. Os espaços visam e permitem a exploração de diversos materiais, a partir da arte, do lúdico, do brincar, do experienciar. Nesse sentido,



Formigheri (2019, p. 42) afirma: “há espaços denominados ateliês, que têm como objetivo um ambiente que promove a oportunidade de explorar o potencial social, afetivo e cognitivo. O ateliê é um espaço rico para a infância”.

Assim, o *ateliê* se apresenta como um espaço de liberdade de expressão e múltiplas aprendizagens; seu ponto de partida surge a partir do olhar das crianças, suas dúvidas, seus questionamentos, interesses, vivências e bagagens. Entende que a expressividade surge em suas diversas formas de linguagens, como o lúdico, expressando sentimentos, experiências, intuições, desejos, urgências, hipóteses, invenções. (GANDINI, 1993).

Aliado a essa abordagem pedagógica, organizamos e construímos com as crianças um *Ateliê* para Vivências Étnico-Raciais, ancorado na abordagem da Afroperspectividade (NOGUERA, 2015), que reconhece a legitimidade das formas distintas de produções de conhecimento e pensamentos das sociedades, etnias e grupos chamados de “minoritários”, violentados pela supremacia branca, eurocêntrica. Isso inclui os saberes e fazeres das mulheres, das crianças, das pessoas LGBTQIA+, por exemplo, reconhecendo-as como sujeitos.

O *ateliê* visou: construir com as crianças um ateliê para vivências das relações étnico-raciais; propor o debate das relações étnico-raciais na Educação Infantil; fortalecer a Lei 10.639/03⁹⁹ na Educação Infantil e a educação antirracista; colaborar com o pertencimento identitário, o respeito à diversidade étnico-racial e cultura afrorreferenciada desde a primeira infância, além de compreender de que forma a Pedagogia decolonial pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais das crianças desde a Educação Infantil.

Neste sentido, a partir da afroperspectividade, em diálogo com a teoria decolonial, que busca dar voz e visibilidade aos grupos caracterizados como Outro na lógica da colonialidade, o ateliê se constituiu como uma metodologia favorável ao

⁹⁹Institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas.





desenvolvimento das crianças, direcionado à prática da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2007), evidenciando, a partir de nossos corpos e vivências, nossos conhecimentos e contribuições, tendo muito a nos ensinar e aprender com as experiências desse espaço. A decolonialidade (WALSH, 2007) permite lutar e construir novos mundos, a partir de nossas origens e de quem somos, para além do que já está posto, e assim resgatamos nossa historicidade e humanidade. Buscamos compreender o que as crianças pensam, experienciaram, ouviram, quais as suas dúvidas e angústias em relação às vivências étnico-raciais. Esse espaço foi fundamental para se trabalhar as reflexões das questões étnico-raciais das nossas crianças na Educação Infantil.

Buscamos, a partir das vivências do ateliê, contribuir com esse debate tão essencial para as infâncias negras, que precisam ser respeitadas, valorizadas em suas subjetividades, e fortalecidas em sua construção identitária negra. Além de trazer reflexão para crianças brancas acerca de múltiplas identidades, culturas e a importância do respeito às diferenças na convivência em sociedade, com os seguintes temas analisados e refletidos: Como as crianças se identificam em relação à cor de pele, tipo de cabelo, características físicas; Qual o uso que fizeram dos materiais disponibilizados; Quais os sentimentos que despertaram através das experiências; Quais são os relatos de sua vivência acerca das temáticas. Para tanto, foram utilizadas as técnicas a partir de desenho livre, pintura livre, brincadeiras, produção de fantoches.

O *ateliê* aconteceu distribuído em duas semanas. Em três dias, quinzenalmente, na turma do G4 matutino, com um total de seis encontros, resultando no desenvolvimento de seis *ateliês*, que contaram com a presença de cinco crianças. Tal atividade foi desenvolvida na área externa e interna da sala de referência, devido aos protocolos de segurança da COVID-19. Por causa das limitações que a pandemia causou no cotidiano da escola, para a proteção das pesquisadoras, das crianças e professoras o tempo de execução foi mais curto do que o planejado inicialmente.





As crianças nessa pesquisa foram identificadas com nomes fictícios, para preservação de suas identidades, pois o objetivo não era expor, mas analisar e refletir como a temática chega até elas e está posta em seu dia a dia, e a sua cor foi identificada pelos pais, a partir de um questionário com opções orientadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Na escola não havia esse dado disponível acerca de suas identidades, e nos serviu como mais um agravante que favorece a branquitude, ao silenciar nossa existência nos espaços educacionais e fortalecendo uma suposta democracia racial (MOURA, 1998). A escolha foi por cinco nomes de árvores, flores e plantas de origem africana, pois a existência delas no ecossistema brasileiro aproxima de nós um pouco das belezas que existem no Continente Africano, e fazem parte do nosso dia a dia, ligando-nos a esse território sagrado, a fim de valorizar esse universo natural de origem africana que nos rodeia, e muitas vezes nem sabemos suas raízes. A seleção levou em conta os diversos tipos existentes para nomear cada criança: Baobá (pardo), Acácia (não identificaram), Alecrim (pardo), Erva-doce (Branca), Babosa (parda).

Vivências do ateliê: uma aventura pela cultura afro-brasileira: o que as crianças têm a dizer?

As vivências dos ateliês foram analisadas e apresentadas a partir de episódios protagonizados pelas crianças dessa turma. Os momentos que mais marcaram as vivências, gerando alguma reflexão e despertando algum sentimento nelas, foram registradas e retiradas do diário de campo, fotos e áudios gravados nos encontros.

Os ateliês foram organizados cada um com um tema, objetivos e materiais selecionados direcionados para as vivências do dia. No ateliê 1 foi desenvolvido o autorretrato, com objetivo de fortalecer identidade, analisar como se auto-identificavam, observar quais os sentimentos que essa atividade provocaria, incentivar a criatividade e ilustração. Os materiais utilizados foram folha A3, canetinhas hidrocor,



lápiz de colorir em tons de pele (bege, marrom e preto), livro *Amoras*, de Emicida¹⁰⁰. No ateliê 2 houve uma pintura livre com várias paletas da cor de pele, com objetivos de incentivar a criatividade e ilustração, analisar como utilizam as cores e o que dizem sobre elas, observar o que irão produzir a partir dessas cores. Os materiais utilizados foram papel metro, tintas guache preta, bege, marrom e branca, condimentos e temperos secos (tons terrosos), canelas e cravos, buchas, gravetos, flores e plantas como pincéis. O ateliê 3 foi para brincar de bonecas e bonecos, com objetivos de incentivar o brincar, o faz de conta e imaginação, observar as relações de poder que são estabelecidas na brincadeira, analisar as escolhas de bonecas feitas por cada criança e o que dizem sobre ela, como brincariam e construiriam a brincadeira utilizando bonecas pretas e brancas, imagens de crianças negras brincando de bonecas e livros afrorreferenciados organizando o espaço.

Já no ateliê 4 brincaram de salão de beleza (cabeleireiro),a com objetivo incentivar o brincar, o faz de conta e imaginação, analisar como se relacionariam com os tipos de cabelos, observar como brincariam e o que fariam a respeito da brincadeira, observar quais materiais usariam para arrumar e pentear os cabelos, utilizando bonecas pretas e brancas, diversos tipos de pentes e escovas, prendedores de cabelo, spray, secador de cabelo, prancha para cabelo. O ateliê 5 foi para a produção de fantoches, com objetivos de incentivar a imaginação e criatividade, analisar a qual grupo racial pertencerá o fantoche produzido, observar os materiais mais utilizados na confecção, observar como brincariam com os fantoches produzidos; utilizamos fantoches de papel branco, preto e marrom, olhos, vários tipos e cores de cabelos e cola.

¹⁰⁰Na música “Amoras”, Emicida canta: “Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também”. E é a partir desse rap que o rapper cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos desde criança.



Por fim, no ateliê 6, também de autorretrato, intitulado “Espelho, espelho meu”, objetivamos fortalecer identidade, analisar como se autoidentificariam, observar quais os sentimentos que essa atividade provocaria, incentivar criatividade e ilustração, analisar as mudanças no autorretrato; utilizamos espelhos, folha A4 e canetinhas. A paleta de cores da organização dos espaços foi sempre em tons de peles (preto, bege, marrom) e com materiais como livros, bonecas, tintas, imagens dialogando com a afroperspectiva. A seguir, apresentaremos alguns episódios registrados na pesquisa vivenciados nos ateliês descritos acima.

Episódio 1- Autorretrato (Ateliê 1)

Baobá se desenhou com cabelos altos, como um black, e pele cor bege; ao ser questionado de ser ele no desenho, ele afirmou que “sim”; mesmo quando perguntado novamente “essa é sua cor”, ele afirmou que “sim”. E sobre o cabelo que no momento estava com corte baixo, ele disse: “eu tinha cabelo grande, igual molinhas, mas minha mãe me levou no salão para cortar”. Questionamos se ele gostava, e ele com a cabeça fez um movimento afirmando que sim. Já Alecrim tinha feito apenas bordas com a cor bege em seu desenho, e ao ser questionado como era sua cor de pele toda, ele rapidamente disse não saber; a professora, ao mostrar as opções disponíveis na mesa, como está na foto do ateliê 1, ele rapidamente pegou o marrom e disse: “eu sou marrom, essa cor aqui”, pintando rapidamente e demonstrando incômodo naquela situação.

Ao se pintar com a cor bege no seu desenho, Baobá nos diz muito de como é construído o imaginário de crianças negras a respeito de sua identidade, que é forjada a partir de padrões da branquitude. E o incômodo de Alecrim provocado na atividade nos faz refletir de como é desconfortável falar de nossa identidade negra na infância, e como aparentemente ele nunca foi provocado naquele espaço escolar a pensar em sua cor em um autorretrato.





Não falar ou tentar fugir da situação são escapes que encontramos quando algo nos impõe a reflexão de quem nós somos, e em um sistema que menospreza e inferioriza nossa existência é constrangedor, como nos mostrou essa criança. Cavalleiro (2000) nos ensina que as crianças percebem a partir do silenciamento de quem elas são, dos modos de tratamento diferentes e da não representação positiva de sua identidade nos espaços escolares e particulares de sua vida, como nos desenhos, filmes, propagandas em que o padrão estabelecido certamente não é o negro.

Episódio 2- Personagens negros (Ateliê 3)

Babosa, uma criança branca, ao ver as bonecas, logo identificou: “olha a branca de neve”, e eu prontamente questionei: “tem certeza que é a branca de neve?” e ela disse: “sim, pró! Olha, ela está com a roupa igual, cabelos pretos iguais, é a branca de neve!” então perguntei se a cor da pele da boneca era igual à da personagem; a criança Babosa pensou, olhou e disse: “não, pró, não parece.” Propus então que a boneca se chamasse Preta da neve, já que sua pele era negra, mas minha fala trouxe indignação para a criança: “Não pró, isso não existe, é só uma fantasia, ela não é a branca de neve de verdade!”

A pouca representatividade negra no universo dos desenhos animados e contos de fadas de princesas que são maioritariamente brancas, de traços finos, cabelos longos, lisos e loiros é o que alimenta esse imaginário da Babosa. Na sala de aula dela também não havia disponível nenhuma boneca negra para que ela tivesse contato antes do nosso encontro, e muito menos caracterizada enquanto um personagem de contos de fadas. Imagine para essa criança compreender que pode existir princesas negras, sendo que no seu cotidiano não há acesso a essa diversidade racial. Neste sentido, Cechin e Silva (2014, p. 613) afirmam que:



[...] as bonecas são objetos de identificação e representação da normalidade, retratam uma determinada época e lugar através de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito. Ao elencar determinadas características como “as melhores”, os corpos dos bonecos e bonecas fabricam modos de subjetivação que produzem “verdades” sobre como deve ser o corpo, o comportamento e as atitudes normais.

Episódio 3- Gênero e bonecas (Ateliê 3)

O único menino presente na turma naquela manhã, Alecrim, prontamente se recusou a participar da atividade com bonecas. Ele disse: “ox, menino não brinca de boneca, não!” Eu e a professora da turma tentamos mediar a situação, dizendo que não existe isso, meninas e meninos brincam do que quiser e que não existe brinquedo de menino e de menina. Babosa concordou com o colega: “menino não brinca de boneca, minha mãe que me falou”; já Erva-doce discordou, dizendo: “meninos e meninas podem brincar do que quiser, menina com brinquedo de menino e menina com brinquedo de menina”.

Segundo Joan Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. As crianças participantes dessa sociedade aprenderam como essas relações sociais estão estabelecidas e reproduziram em suas brincadeiras, pois, ao menino não são oferecidas bonecas, que estão ligadas ao ato materno de cuidar e educar no espaço privado, característico à figura feminina; aos meninos são oferecidos jogos de raciocínio lógico, carrinhos, formando-os para trabalho e a vida pública. Por isso é tão grande a resistência e dificuldade em aceitar que é possível um menino brincar de boneca e uma menina de carrinho.

Episódio 4 – Personagens negros (Ateliê 3)

Após muita resistência, apresentamos o boneco de anjo para Alecrim brincar; ele prontamente disse que não brincava de anjo, que só brincava com o boneco do Lucas Neto. Aos poucos, enquanto as meninas cuidavam de suas bebês, ele se aproximou do anjo e começou a brincar, porém, aquele personagem de anjo negro começou a bater nas bonecas e eu perguntei do que ele estava brincando, e ele me disse: “ele é um anjo malvado que bate nas bonecas, a mãe dele que ensinou”.

Moreira (2019) compreende que o estereótipo generaliza e vai além dessa simplificação de como alguns indivíduos possam perceber outros. Para o autor, os estereótipos “possuem uma dimensão claramente política, pois são meios de legitimação de arranjos sociais excludentes” (p. 59). No que tange ao homem negro, essa é a representação social construída, de um homem mal e violento, que foi reproduzida nessa brincadeira. Nesse episódio, podemos analisar duas categorias de opressão, a racial e a de gênero. Como é aceitável que os meninos brinquem de boneca? Quais representações eles devem assumir na brincadeira? Além de nos mostrar como o estereótipo da pessoa negra é construído no nosso imaginário como algo mau e violento. Por que o anjo, que é considerado pelos cristãos um ser espiritual de proteção e associado a algo bom, formoso, na interpretação dessa criança passa a ser ruim e violento? Um boneco vestido de anjo muda de bom para ruim ao ter a pele escura. Foi apenas coincidência?

Episódio 5- Reconhecimento (Ateliê 4)

Baobá, ao brincar com sua boneca preta, arrumou seu cabelo com a ajuda da professora com um rabo de cavalo, e quando ela estava prontinha, ele me disse: “Ela parece com a minha mãe!”

Após quatro encontros de muitos estímulos e representações positivas afrrerenciadas, Baobá deu uma pequena demonstração da importância que é se ter no





espaço escolar práticas que visibilizem o corpo negro e suas infinitas positivities. Para essa criança reconhecer naquela a mãe me faz refletir de quão especial foi para ele poder enxergar uma pessoa tão importante para sua vida em uma “simples” brincadeira, que talvez ele nunca tivesse tido a oportunidade.

Episódio 6- Reconhecimento (Ateliê 5)

Ao perguntar para Baobá e Alecrim como se chamavam seus fantoches, elas disseram inicialmente nomes diversos, mas,, com o passar da atividade e confecção dos bonecos e bonecas, elas disseram que os fantoches eram eles mesmos, pretos e de cabelos crespos. Erva-doce, que também fez um boneco negro, disse que era seu tio Lucas, pois o fantoche parecia com ele. E novamente Baobá reconheceu alguém da sua família, dessa vez no fantoche de Alecrim, e ele disse: “Parece meu avô, o fantoche dele”.

É sobre se reconhecer. Reconhecer seus pares e não se envergonhar disso. As crianças reproduziram nas suas individualidades o que mais as refletiam, havia naquela atividade diversidade que representava todas elas. Trabalhar a diversidade é, sobretudo, respeitar as diferenças individuais, valorizando-as. Neste sentido, Ivazaki e Melo (2014, p. 8) afirmam que:

[...] trazer para a sala de aula ferramentas que fomentem a discussão étnico-racial de maneira lúdica, despertando o interesse das crianças num contexto que respeite o universo infantil e suas singularidades, pode produzir excelentes resultados. As crianças passam a se observar, reconhecer, observar as diferenças ao seu redor, aprendendo, assim, a identificar e valorizar todas as diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Como aconteceu na atividade proposta citada acima. Esse não deve ser um trabalho pontual, mas deve fazer parte da rotina escolar de uma escola que respeita as diferenças e valoriza o diferente, respeite as diferenças raciais, sociais, culturais das crianças e quebre com o vínculo da colonialidade do ser, saber e poder que permeiam as práticas escolares pautadas no padrão global branco. É necessário:



Contribuir para que a criança vivencie um ambiente rico em experiências, procurando fugir de estereótipos, é uma parte importante do trabalho nos ambientes educacionais, uma vez que nossa sociedade está fortemente marcada por esse tabu. [...] de acordo com seu nível de desenvolvimento, de forma lúdica e criativa, experiências nas quais elas se sintam valorizadas e aprendam a valorizar a diversidade presente na cultura de seu povo (IVAZAKI; MELO, 2014, p. 9).

Episódio 7- Autoestima (Ateliê 6)

Alecrim, ao fazer a pergunta para o espelho “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonito do que eu?” disse que ele respondeu: “não existe, porque eu estou bonitão, muito lindo porque eu cortei o cabelo ontem”.

Ele foi a criança que na primeira atividade demonstrou desconforto ao se desenhar, e dessa vez fez a atividade com muita alegria juntamente com os colegas, se olhava-se sempre no espelho e perguntou muitas vezes se existia alguém mais bonito e repetia que estava lindo muitas vezes; seu desenho foi retratado da mesma maneira que na primeira vez, porém, agora ele estava gostando do que via e fazia.

Observamos a partir deste último ateliê outros avanços que o trabalho com a temática étnico-racial desenvolveu nas crianças. Nesse percurso, evidenciamos a presença da cultura negra, a partir de materiais afroreferenciados, a fim de construir vivências com as crianças nesse sentido. Ver uma criança negra se alegrar ao se olhar no espelho e se achar lindo, é incrível. Poder auxiliar no processo de reflexão de uma criança negra acerca de seus traços e sua beleza, é maravilhoso. Mas o melhor é analisar o percurso construído e verificar que esses pequenos momentos que os ateliês proporcionaram a elas mudaram de alguma forma o seu olhar sobre si mesma, e despertou seu pertencimento racial de uma maneira positiva e afetuosa. Além de trazer um referencial multicultural de representação para as crianças brancas, que sempre se veem representadas em todos os espaços.



Neste sentido, o trabalho com a temática das relações étnico-raciais (GOMES, 2013, p. 83) pode proporcionar:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

É necessário apresentar práticas pedagógicas que permitam esse questionamento, análise e reflexão e quanto menor a criança, mais cedo ela construirá positivamente sua identidade e respeitará a diversidade existente na comunidade em que vive. A pedagogia decolonial, nos ajuda nesse sentido, a ver por suas lentes todo o esquema forjado para a manutenção desses preconceitos e de toda hegemonia branca, que cerca a estrutura social, além de auxiliar no rompimento dessas práticas fundamentadas na colonialidade. É importante compreender que:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2013, p. 15).

Neste sentido, devemos solidificar em nossas práticas a visibilidade dos aspectos históricos culturais dos afro-brasileiros, de forma que os/as estudantes se identifiquem e se reconheçam. É necessário superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, que tem como padrão os moldes da branquitude. A educação das relações étnico-raciais deve ser voltada para a construção de uma escola e de práticas pedagógicas que insiram a diversidade, promovam a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação, e o respeito à diversidade étnico racial nos espaços da Educação Infantil, assim como foi vivido e proposto nos ateliês.

Considerações finais

É necessário consolidar em nossas práticas a visibilidade aos aspectos históricos culturais dos afro-brasileiros, de forma que os/as estudantes se identifiquem e se reconheçam. É necessário superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, que tem como padrão os moldes da branquitude. A educação das relações étnico-raciais deve ser voltada para a construção de uma escola e de práticas pedagógicas que insiram a diversidade, promovam a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação e respeito à diversidade étnico-racial nos espaços da Educação Infantil, assim como foi vivido e proposto nos ateliês.

Neste sentido, o debate proposto nesta pesquisa está longe de chegar a conclusões, por isso optamos em refletir como é possível e necessário solidificar novas práticas decoloniais que fortaleçam a Lei 10.639/03, a fim de proporcionar novos rumos e horizontes para a Educação Infantil brasileira, visibilizando as diversidades étnico-raciais das crianças, e dando voz às infâncias silenciadas nessa educação vigente que tem como base o padrão eurocêntrico, branco, monocultural e monorracial (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) e coloca tudo que é diferente disso como o “Outro invisibilizado e silenciado” nessa sociedade (QUIJANO, 2000).

Referências

ALMEIDA, Silvio Luis de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Influência do outro na construção do olhar: cabelo crespo, infância e gênero e raça. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 257-272, jun/ago 2020.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2021.





CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2007.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, 2014.

CINTRA, Raissa Helena Rodrigues; OLIVEIRA, Rayssa Roman Fleury de. **Ateliê no cotidiano: Convite, convívio e continuidade**. São Paulo: 2020.

FORMIGHERI, Andréia. **ATELIÊ NA PRÉ ESCOLA: uma perspectiva de planejamento**. Porto Alegre, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GANDINI, Leila *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2021.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias; MELO, Margareth Maria De. **Bonecas negras: Trabalhando a Diversidade Cultural Na Educação Infantil através do lúdico**. Congresso Internacional De Educação E Inclusão, 2014.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.





MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1988.

NOGUEIRA, Renato. **Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza**. 2015. Disponível em <http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza>. Acesso em: 25 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgard. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Casco, 2000. p. 201-245.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. p. 47 – 62.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luis Fernando de; CANDAU, Vera M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, 26(83), 2018.



DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone da Silva Alves Andrade¹⁰¹

Aline Pereira da Silva¹⁰²

Resumo

O presente trabalho buscou refletir acerca do “dia do brinquedo”, dia no qual algumas instituições de Educação Infantil permitem que a criança leve um brinquedo para a escola. Partindo dos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), foram discutidos alguns pontos dessa prática. A Educação Infantil no Brasil passou a ter reconhecimento legal a partir da década de oitenta; já a história do brinquedo é bem mais antiga, mistura-se com a história do próprio homem. Pensar no brinquedo que também passou por processos de transformações através dos séculos, com influências da indústria cultural e da sociedade do consumo, permitindo sua entrada na escola, deve-se ter o devido cuidado para que esse momento não se torne um momento de exclusão, mas que seja um momento de vínculo da instituição com as crianças e com as famílias. Na Educação Infantil, a troca possibilita experiências e vivências formando valores e atitudes num processo de construção de conhecimento. Aproveitar esse dia cabe ao/a profissional responsável pela sala, pois há diversas formas de alcançar a intencionalidade pedagógica proposta, lembrando que a prioridade deve ser a socialização e a formação da criança como sujeito ativo, capaz de expressar opinião e produzir cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Dia do Brinquedo. Infâncias.

¹⁰¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GFPPEEBS). E-mail: simone.alves@unesp.br

¹⁰² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Primeira Infância (GEPI). E-mail: aline-pereira.silva@unesp.br



Introdução

Este trabalho busca refletir acerca da prática utilizada em algumas instituições de Educação Infantil, conhecida como o “dia do brinquedo”, momento na rotina na qual as crianças levam brinquedos de casa para interagir, e na maioria das vezes compartilhar na sala de aula com os/as colegas, discutir a trajetória do brinquedo durante a história da humanidade e sua inserção na Educação Infantil com intencionalidade pedagógica, colocando a criança no centro das discussões, como protagonista de sua aprendizagem, e o brinquedo dentro da escola como meio de interação e socialização.

No século XIX, com o surgimento de uma nova concepção de infância, as brincadeiras ganham um novo valor, pois até o momento eram consideradas apenas como distração. Surgem também novos valores em relação ao brinquedo com a industrialização e a urbanização, que trouxeram diversas mudanças econômicas e políticas na sociedade, e na maneira como nos relacionamos, passamos a adquirir e utilizamos muitos objetos na nossa vida e no dia a dia, inclusive o brinquedo.

Compreender a infância enquanto construção histórica-social, as crianças como produtoras de uma cultura própria e as brincadeiras como linguagem delas é entender que o brinquedo conta histórias, carrega uma riqueza de informações, apresenta culturas, expressões e possibilidades de investigação nas crianças e nas suas relações consigo mesmas, com seus pares, com seu ambiente e com suas relações familiares. Por meio do brinquedo, a criança pode retomar espaços e significados já experienciados que fazem sentido no processo de interação.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p.1).





Esses objetos permitem a interação social, contribuindo para a construção da infância. É por meio da brincadeira que a criança diversifica e se expressa no mundo. É direito da criança ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras, e o brincar é sua atividade principal. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

E o brinquedo foi sendo inserido no espaço da Educação Infantil. A criança, como protagonista de sua aprendizagem, motivada pela curiosidade e pela vontade de explorar, pensa e pergunta, e as interações passam a fazer sentido. O uso do brinquedo juntamente com a comunicação, segundo Vygotsky (1991), possibilita um avanço no desenvolvimento infantil, agindo de acordo com seu campo perceptivo imediato. Tudo isso pode auxiliar na capacidade criadora, abrindo diversas possibilidades.

Desenvolvimento

Desde o final do século XIX, no Brasil há a ideia de que a infância deve ser cuidada ou guardada, principalmente no que se refere às crianças de classes mais pobres, desvalidas e abandonadas. Nessa época, os governantes não tinham nenhum interesse na infância, instituições fundadas para atender às crianças eram da igreja, grupos beneficentes de sanitaristas e filantropos, que tinham caráter assistencialista ou médico.

As primeiras instituições de atendimento à infância pensadas em educar foram do setor privado, voltadas às famílias da elite nacional. A Educação Infantil no Brasil passa a se expandir a partir da influência europeia, no século XIX, como afirma Kuhlmann Jr. (2001).

A partir dessa influência, tem início diversas discussões acerca da infância e os espaços de atendimento destinados a ela, e os conhecimentos e habilidades oferecidos. As crianças que antes eram vistas como adultos/as em miniaturas passam a ter mais atenção. Kuhlmann Jr. (2001) salienta que



[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas, a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMAN JR., 2001, p. 81).

Muitas dessas mudanças, segundo Kuhlmann Jr. (2001, p.81), provocaram “[...] articulações entre os interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos”, influenciando a educação infantil que era voltada ao viés “[...] jurídico-policial, a médico- higienista e a religiosa; novas relações familiares apresentam outras configurações educacionais e de cuidados para com as crianças, principalmente das classes menos abastadas. Homens e mulheres passaram a assumir funções no mercado de trabalho, solicitando espaços e locais onde seus/suas pequenos/as pudessem ser cuidados/as e educados/as de maneira adequada.

Diversas modificações econômicas e políticas se iniciaram com a industrialização e a urbanização crescente, principalmente movimentos feministas, em defesa da Educação Infantil pública e de qualidade, surgindo propostas de atendimento à infância, para que mulheres pudessem ir trabalhar e ter um lugar para deixar seus/suas filhos/as. Creches surgem em fábricas e em outros espaços, como casas, para atender à necessidade dessas mães, mas a falta de políticas públicas claras com a definição de direitos das crianças fazem desses locais apenas “depósitos” para guardá-las.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), é reorganizado o sistema educacional no Brasil propondo novas formas de organização do espaço escolar, tempos e prática. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte da Educação Básica, e a criança a ser compreendida como um ser humano completo, sujeito de direitos, cidadã e um sujeito social e histórico, como um ser em desenvolvimento. A criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.



As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil tiveram sua versão revisada e reeditada em 2009, afirmando que grandes interações acontecem durante as brincadeiras, sendo reconhecidas como direito da criança e fazendo parte do currículo da Educação Infantil. Conforme o Art. 8º das Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 2):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pauta o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, e prevê a relação com o outro por meio da brincadeira:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

A história do brinquedo, segundo Walter Benjamim (2002), não foi no início da industrialização moderna com invenções de fabricantes especializados, mas em oficinas de entalhadores de madeira e de fundidores de estanho. O surgimento do brinquedo é tão antigo quanto a história do homem; nasceu nas civilizações antigas e permaneceu inalterado e no âmbito doméstico por muito tempo. Somente no século XIX que a produção de brinquedos passa a ser objeto de uma indústria específica.

Brougère (2008, p. 62) define o brinquedo de duas formas: em relação à brincadeira, quando o objeto pode ser de qualquer tipo, improvisada, e o sentido de objeto lúdico, aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura, e em relação à representação social, quando é um objeto reconhecido como brinquedo por seu aspecto e função, que tem a materialização de um projeto adulto destinado às crianças.



Brougère (2008) destaca que:

Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança. Nesse aspecto, a especificidade do brinquedo está no fato de ter volume, de propor situações originais de apropriação e, sobretudo em convidar a manipulação lúdica. (BROUGÈRE, 2008, p.65).

Muitas mudanças ocorreram ao longo da história, e na modernidade o consumismo tornou-se evidente. As crianças estão inseridas nessas mudanças, fazendo parte de um segmento do mercado de produtos e participando da economia. A cultura infantil passou a ser um conjunto de objetos produzidos, e o brinquedo passou a ser construído pela lógica da indústria e consumido em larga escala.

Para diversos pesquisadores da Educação Infantil, a relação da criança com o brinquedo passou a ser mais desafiadora na contemporaneidade, pois a criança de hoje não é a mesma do que há vinte anos, e analisar e descrever a evolução dos/as pequenos/as, como se desenvolvem e as relações com o mercado de consumo, vão se modificando de tempos em tempos.

Com o aumento de produção, o brinquedo deveria estar acessível a todos/as. Mas não é o que acontece, há ainda uma grande desigualdade social, e a maioria das crianças não consegue ter acesso aos brinquedos “da moda”, que em geral custam um valor alto para quem tem uma renda mínima.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) pontuam os desafios da modernidade:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2013, p. 88).



Prática recorrente em escolas de Educação Infantil, o “dia do brinquedo” geralmente acontece às sextas-feiras, dia em que no senso comum os indivíduos estão cansados da rotina semanal e prezam por um momento de descontração, sendo muitas vezes utilizado como recompensa para o comportamento dos/as alunos/as. Em alguns lugares, a prática é determinada pela instituição ou pela rede de ensino, em outros lugares é livre a decisão do/a docente à frente da sala de aula.

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as crianças realizarem negociações e estabelecerem práticas de propriedade conjunta, e de compartilhar objetos, pois se trata de um espaço de convívio social fora dos limites e das condições familiares. Atividades coletivas são desafiadoras e trazem benefícios para as crianças, gerando significados partilhados e desenvolvendo habilidades cognitivas e comunicativas de resolução de conflitos e de negociação.

Um dos grandes desafios do nosso tempo é promover a ideia de uma criança capaz de estabelecer um diálogo com suas características próprias, colocando-se no centro do seu processo educativo, defendendo a ideia de que elas próprias são capazes de explorar o mundo com autonomia, enfrentando desafios e procurando caminhos que despertem seus interesses, ligados a suas necessidades, permitindo que a criança aprenda a observar associando o espaço e o tempo às suas experiências, tornando-as mais significativa.

Resultados e discussões

Questiona-se se esse dia é apenas uma atividade controlada pelo/a adulto/a, que descaracteriza o brincar livre, ou se é uma proposta que realmente permite brincadeiras ricas e diversificadas. Deve-se observar se os brinquedos levados favorecem as interações e a ampliação do repertório das crianças. Se as crianças brincam todo o tempo e aprendem brincando, qual o significado de estipular um dia para levar um brinquedo de casa?



Outra questão é a da competição relacionada ao consumo que os brinquedos trazidos de casa podem provocar. Há uma diversidade de brinquedos e as condições econômicas das famílias são também diversas; a criança precisa aprender a compartilhar e a se frustrar. Muitas vezes uma criança nessa faixa etária não tem condições de entender que sua família, diferentemente da do colega, não tem condições financeiras para realizar a compra de determinado objeto de desejo. Mas será que nessa idade a criança tem compreensão de tantas questões?

O “Dia do Brinquedo” é uma prática muito comum nas escolas de Educação Infantil, e algumas vezes tem se revelado como recompensa ou descanso para as crianças e até para os/as professores/as, mas essa prática pode ter muito mais a revelar.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2).

O brinquedo faz a mediação no processo de socialização das crianças na ação do brincar. Quando ocorrem situações de conflito, a mediação e intervenção são essenciais para ajudar a criança a desenvolver autonomia. Além de enriquecer O repertório lúdico, o “dia do brinquedo” é também um momento de mostrar objetos que remetem a criança ao seu lar, aproximando vínculos entre a instituição escolar e o ambiente familiar.



Interações sociais são determinantes na aprendizagem das crianças; segundo Oliveira (2012, p.110), “desde o nascimento, as crianças passam por um incrível processo de desenvolvimento, mediadas por diferentes parceiros com os quais interagem em situações concretas”. Refletir acerca das diversas possibilidades de exploração e interação no grupo infantil sem propriamente se limitar à decisão do/a professor/a pode trazer novas situações e descobertas.

Às vezes, a relação do brinquedo com a criança não se esgota no tempo cronológico, a criança tem seu próprio tempo, a partir daí surge a necessidade de trazer novamente o brinquedo para a sala, porque para ela a experiência não acabou.

Quando a criança leva o brinquedo de casa para o ambiente escolar é um dia de grande socialização, no qual as crianças têm o contato com outros brinquedos, desenvolvem capacidades de troca, divisão, exploram e conhecem novas possibilidades, e têm a oportunidade de ter acesso e brincar com objetos que muitas vezes sua família não tem condições de adquirir.

Com o passar dos anos, as propostas pedagógicas passaram a ser centradas no desenvolvimento infantil, a partir de muitas pesquisas que trouxeram dados importantes a respeito do desenvolvimento da criança em seu processo criador nas mais diversas manifestações espontâneas e expressivas, a partir de várias formas como linguagem e a articulação de gestos e movimentos.

As situações cotidianas propiciadas pelo/a professor/a nos espaços da Educação Infantil podem ampliar:

as possibilidades de as crianças se apropriarem de formas de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir histórias e recontá-las, ter iniciativa, buscar soluções para problemas e conflitos, [...] cuidar dos colegas que necessitam de ajuda, cuidar do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações e formular um sentido de si mesmo. (OLIVEIRA, 2012, p. 40).



A criança tem desejo de estar junto às pessoas, principalmente seus pares de mesma idade, sendo capazes de interagir e aprender com eles, para compreender e influenciar seu ambiente; é um ser social com uma imensa capacidade afetiva. Suas percepções e compreensões da realidade também são diversas, e por meio dessas trocas sociais com diferentes crianças e adultos/as ampliam suas relações, interações e formas de comunicação, passando a se sentirem cada vez mais seguras para se expressarem e tomarem decisões.

As práticas educativas tornam-se mais significativas para as crianças através das experiências vividas na escola de Educação Infantil, viabilizando o encontro das explicações pela criança com o que ocorre a sua volta e consigo mesma. Ao mesmo tempo, desenvolvem formas de pensar, sentir, agir e solucionar problemas e consequentemente contemplando todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Considerações finais

Ao longo dos anos, as concepções de criança e infância sofreram diversas mudanças, favorecendo o desenvolvimento da Educação Infantil, e contemplando as especificidades dessa etapa tão importante, que prioriza a criança como sujeito ativo na construção de cultura, muito além do ofício de aluno/a. E coloca as interações e as brincadeiras no centro de suas aprendizagens, favorecendo a exploração, a criatividade e as descobertas, garantindo espaços e tempos necessários para todo seu crescimento.

Diversas questões são pontuadas quanto à proposta do “dia do brinquedo”, que inicialmente pode parecer simples, mas é necessário levar em consideração diversos fatores, que partem da especificidade das crianças, a realidade da sala de aula, da instituição escolar, o respeito às famílias e a autonomia docente para que seu trabalho possa ser realizado com intencionalidade pedagógica, garantindo a ludicidade.





Quando se trata de compartilhar brinquedos, fala-se de trocas entre infâncias e culturas. Toda ação na educação demanda intencionalidade. Quando se propõem ações como o “dia do brinquedo”, é possível pensar em experiência, em que a criança compartilha, aprende, sorri, chora, uma ação infinita. Compartilhar brinquedos é mais do que manusear um objeto, pois o brinquedo faz parte de um contexto, traz diversidades culturais, sociais e vivências a serem compartilhadas.

O olhar do/a professor/a pode, portanto, facilitar ou dificultar o desenvolvimento das crianças, a partir da organização e reorganização das atividades propostas, dos objetos e materiais oferecidos, e das formas de execução e de agrupamento das crianças. O/a professor/a deve levar em consideração, já no seu planejamento, as ações que podem contribuir para alcançar seus objetivos diante de uma proposta como essa, facilitando tanto seu trabalho como o aprendizado do/a aluno/a.

Deve-se reconhecer que o investimento em práticas, tempos, rotinas e vivências como de direitos das crianças aos serviços públicos, atendendo-as em todos os sentidos, desde a inserção das regras até o convívio com os/as colegas, garantindo princípios, éticos, políticos e estéticos no ambiente educativo.

Considerando também as características e realidade de cada comunidade e instituição de ensino, e do seu papel social nas expectativas acerca da educação da criança, com escolhas coletivas e particulares, que estabelecerão os diversos modos de inserção e integração das experiências escolhidas.

Lembrando sempre que essa é a etapa mais importante para a formação humana. É na Educação Infantil que a criança inicia seu processo de socialização secundária, e passa a ver o mundo além do seu ambiente familiar, passando a se expressar a partir de várias linguagens que vão construindo sua identidade enquanto sujeitos, com subjetividade sensível, pensante e crítica.





O brinquedo pode contribuir no desenvolvimento da criança, respeitando os limites e ensinando. É necessário auxiliar na regulação de sentimentos e necessidades básicas, estimulando-a e com atitude de respeito, pois, antes de tudo, cada criança tem um processo de amadurecimento diferente em um tempo diferente.

Referências

BENJAMIN, Walter. História Cultural do Brinquedo. *In*: Benjamin, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 244 – 248.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. MEC/SEB/DICEI. Brasília, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1994.

BRASIL. **Resolução nº 5, de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

KANEGAE, M. M. **O dia do brinquedo na educação infantil: perspectivas sob a ótica docente**. Brasília, 2021. 74 p. Monografia (Pedagogia). Universidade de Brasília, UnB.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KUHLMANN JR., M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. *In*. MONARCHA, C (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 - 1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.





MOMM, Caroline Machado. **Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt.** Florianópolis, SC, 2011. 176 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. p. 74-79.

OLIVEIRA, Marta R. Furlan de. **O (in) evitável acesso das crianças às novas tecnologias:** tessituras formativas em tempos atuais. In: Mello, Diene Eire de (org). Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais. 1. ed. Editora Madrepérola: Londrina, PR, 2020. p.218-234.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CRIANÇAS E RELAÇÕES COM (I)MATERIALIDADES: REFLEXÕES QUE ESCAPAM DE UM VIÉS ANTROPOCENTRADO E ADULTOCÊNTRICO

Taís Aparecida de Moura¹⁰³

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa concluída de doutorado em educação, que investigou como se dão as relações de crianças e professoras com materialidades midiáticas no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, neste texto, tem-se por objetivo refletir acerca das relações das crianças com materialidades humanas e não humanas, a partir da emergência de uma concepção pedagógica que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico. Do ponto de vista teórico-metodológico, assumiu-se a cartografia de concepção deleuzo-guattariana, a qual colocou em relevo as principais linhas de forças que estão emaranhadas aos agenciamentos que se expandem. Com contribuições do pensamento pós-humanista, concluiu-se que as relações são essenciais quando se compreende que elas estão emaranhadas em uma malha. A partir de um giro conceitual, entende-se que são urgentes outras lentes teórico-metodológicas que possibilitem mudanças no modo de perceber as relações entre todas as “coisas” e o cotidiano de vida das crianças.

Palavras-chave: Infâncias. Materialidades humanas e não humanas. Relações.

¹⁰³ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Líder do grupo de estudo e pesquisa GIIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens. E-mail: tais.moura@uem.br.



Palavras introdutórias

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado em Educação, defendida pela autora¹⁰⁴, em que se investigou a respeito de como se dão as relações de crianças e professoras com materialidades midiáticas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior paulista. Neste texto, optou-se por apresentar um recorte da pesquisa, tendo por objetivo refletir acerca das relações das crianças com materialidades humanas e não humanas, a partir da emergência de uma concepção pedagógica que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico.

Do ponto de vista teórico-metodológico, assumiu-se a cartografia de concepção deleuzo-guattariana, a qual colocou em relevo as principais linhas de forças que estão emaranhadas aos agenciamentos infantis. Segundo Laura Barros e Virgínia Kastrup (2009), cartografar é acompanhar processos; parte de uma outra leitura da realidade mergulhando no meio, nos afetos e nas pulsações que permeiam os contextos e as relações do que se pretende conhecer e estudar, pois um/a pesquisador/a -cartógrafo/a está imerso/a no plano das intensidades e se abre ao movimento de um território.

Destaca-se ainda que, permeando os Estudos da Infância¹⁰⁵ e com contribuições do pensamento pós-humanista¹⁰⁶, a arquitetura da pesquisa se constituiu. As discussões foram fundamentadas por autores e autoras, como Ana Lúcia Goulart de Faria; Adriana Silva (2021), Heloísa Lins (2021a, 2021b, 2021c); Manuel Pinto (1997), Alan Prout (2005; 2010), Tim Ingold (2012, 2015), Gilles Deleuze; Félix Guattari (1997), Christiane Tragante (2020), dentre outras/os pesquisadoras e pesquisadores nacionais.

¹⁰⁴ O título da tese é *Crianças, professoras e cartografias de suas relações com materialidades midiáticas na Educação Infantil: por uma pedagogia que traz vida às “coisas”*. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sob orientação da professora doutora Heloísa A. de Matos Lins.

¹⁰⁵ Os Estudos da Infância podem ser compreendidos como um campo de intersecção de diversas áreas, como a Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, História da Infância, Filosofia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia da Criança e Pedagogia da Infância. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

¹⁰⁶ O pós-humanismo oferece maneiras de repensar novas relações existenciais que se estabelecem no espaço entre todos os elementos humanos e não-humanos, de forma não hierarquizada.





Portanto, neste texto discorrerei acerca do conceito de infância(s), e apresentarei algumas considerações sobre o que é materialidade. Compreendo que adentrar, mesmo que de maneira breve, na contextualização desses conceitos traz contribuições para entender os caminhos analíticos que emergiram nessa investigação, no tocante às relações das crianças com todas as “coisas¹⁰⁷”.

As crianças e uma pluralidade de infâncias

Para contextualizar esse texto, gostaria de começar afirmando que são minhas experiências enquanto professora-pesquisadora que me provocam a refletir sobre as crianças e suas infâncias, não para encontrar respostas certas, erradas e/ou verdades, mas, num movimento ziguezagueante, sinto que é importante sempre estar-ser-viver a docência numa constante interrogação, sem perder de vista a curiosidade e a criticidade.

Sempre que tenho a oportunidade de conversar com ingressantes do curso de Pedagogia, gosto de perguntar para elas/es que é ser criança e o que é infância. Há alguns anos, ministro no Ensino Superior uma disciplina nomeada Fundamentos da Educação Infantil I e, comumente, me deparo com percepções de que a criança é um ser incompleto, que a infância é apenas uma fase de desenvolvendo, dentre outras falas e ideias que no decorrer de um semestre são colocadas em suspenso, problematizadas, discutidas, analisadas.

Uma das primeiras coisas que sinalizo em diálogos com futuras/os professoras/es é que, conforme Pinto (1997), para qualquer pessoa que se ocupe com a análise de concepções de criança e infância(s), rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições, pois: “Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser” (p. 33).

¹⁰⁷ Quando me refiro ao termo “coisas” tenha em vista que não estou falando de objetos, mas de materialidades humanas, não-humanas; que estão em interconexão e que se afetam mutuamente o tempo todo (INGOLD, 2012).





De acordo com Vanessa Garcia e Maria Walburga dos Santos (2019), o campo dos Estudos da Infância justamente visa problematizar e superar concepções em que as crianças são vistas como seres incompletos e incapazes, que precisam ser controladas para atender às demandas do mundo adulto, isso porque elas são consideradas como sujeitos – atores/atrizes sociais – que (re)constroem sua realidade, que agem e interferem no mundo.

Segundo Allison James e Alan Prout (1997), a infância é uma construção social, pois ela não é um dado universal, nem natural; é uma variável social de modo que sua compreensão não pode estar dissociada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia. Assim, tal autora e autor entendem que os estudos direcionados às crianças merecem ser feitos independente das perspectivas adultas, pois elas são e devem ser vistas como atores na construção de sua vida social, isso porque não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais.

Para complementar, Prout (2010) ressalta que longe de ser uma categoria estável e fixa, a infância é híbrida e conta com a presença de artefatos humanos e não-humanos, discursivos e coletivos que participam de sua definição. Em outras palavras, a infância é uma multiplicidade de naturezas-culturas, uma variedade de híbridos complexos constituídos por diferentes materiais através do tempo; ela é cultural, biológica, social, histórica, material etc. (PROUT, 2005).

Diante dessas breves considerações, pontuo que não compreendo a infância apenas como um período biológico e cronológico, ou seja, não a percebo projetada como uma etapa de preparo, em que a criança comumente é concebida como um ser incompleto, faltante, que ainda não possui todos os conhecimentos para adentrar no mundo. Argumento que sou a favor de uma infância plural, diversa, inventiva e a favor de todas as multiplicidades de existência; reconheço que há diferentes representações de infâncias, pois elas são múltiplas; cada espaço geográfico com seus sujeitos, sua cultura, suas relações e os dispositivos que afetam a vida das crianças desenharam um tipo de infância, ela se faz em sua pluralidade, nas relações macro e microsociais.



Portanto, compreendo que ser criança é viver experiências, independentemente da idade; é estar na busca dos porquês; é explorar os lugares, as paisagens e as múltiplas linguagens que envolvem o cotidiano; é pesquisar, sair das “rotas” é ser um ator/atriz de desejo que se mistura nas agências com materialidades humanas e não-humanas. Contudo, Lins (2021a) sinaliza que ao se analisar as crianças e suas relações é necessário entender que as “coisas” não são objetos fixos e estáveis, mas elementos materiais e imateriais que se movimentam e misturam à vida também humana. Assim, na sequência, o conceito de materialidade será aprofundado.

Relações das crianças com (i)materialidades: apontamentos a partir de uma pesquisa de inspiração cartográfica

Durante o percurso da pesquisa, foi uma preocupação a busca por escolhas teórico-metodológicas que descentralizassem dos olhares adultocêntricos que costumam predominar no modo de acompanhar, de fazer, de viver as pesquisas com/sobre as crianças. Assim, pensar em modo (outro) de encontro com o território-infância, numa perspectiva mais aberta e mais inventiva, me parecia algo necessário, mas ao mesmo tempo desafiador.

Por isso, como se eu estivesse diante de uma colcha de retalhos, esta pesquisa foi abrindo caminhos, sentidos e ideias, num desenho que se movimentou em sua composição, tendo em vista que, para Deleuze e Guattari (1995), uma cartografia, um mapa é sempre aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Para tanto, novamente considerando minhas andanças e memórias como professora-pesquisadora, costumo observar que quando se aborda o tema materialidade, várias pessoas – é preciso ser cautelosa com generalizações – pensam em algo concreto, isto é, relacionam que se trata de um objeto, algo que se pode ver



e/ou tocar. Essa perspectiva, não é muito diferente quando o tema é mencionado tanto com futuras/os professoras/es, quanto com professoras e professores que atuam em diferentes etapas de ensino.

De fato, discutir o conceito de materialidade tem a ver com o material em si e seu uso, mas não só. Isso porque esse conceito também tem relação com encontros, movimentos, transformações e como sentimos a pulsação da vida, os fluxos das “coisas”.

Segundo Ingold (2012), muitos debates contemporâneos sobre a cultura material continuam a reproduzir os pressupostos que subjazem ao modelo hilemórfico (*hyle* = matéria; *morphé* = forma). Nesta perspectiva, a noção de materialidade separa mente e matéria, isto é, evidencia uma forma de pensar que a criação de alguma coisa é reunir matéria e forma. No entanto, pondero que o hilemorfismo é alvo de críticas, pois nesse modelo nada flui, já que seria o objeto algo estável, estabilizado, inerte.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1997, p.78), a insuficiência do modelo matéria-forma justamente incide pelo fato que “este supõe uma forma fixa e uma matéria considerada como homogênea”. Por sua vez, para estes autores em um mundo onde há vida, a relação essencial não se dá entre matéria-forma, mas entre material-fluxos; isso significa reconhecer que “a matéria em movimento, em fluxo, em variação, como portadora de singularidades e traços de expressão [...] só pode ser *seguida*” (p.79).

Para exemplificar um pouco mais, considero importante trazer uma reflexão de Ingold, que talvez possa mobilizar outra percepção de como se desenha a tecelagem das relações com (i)materialidades. Assim, para demonstrar que as “coisas” são trazidas à vida, o autor narra o experimento de montar uma pipa que fez com seus alunos universitários, utilizando um quadrado de papel, vareta de bambu, fita durex, cola e corda. Segundo ele, parecia se tratar apenas de um objeto, mas quando a pipa passou à ação, rodopiando, girando no céu ele questiona: “O que aconteceu? Alguma força vital adentrou nas pipas como mágica, fazendo-as agir de modo alheio à nossa vontade?” (INGOLD, 2012, p. 33).



A resposta é óbvia, claro que não. No entanto, a pipa não é só um objeto, mas uma “coisa” que se transformou em pipa-no-ar, isto é, ela existe na sua coisificação, a pipa-no-ar existe no seu voo. Logo, em consonância com Ingold (2012), entendo que as “coisas” não são um objeto, mas um “parlamento de fios”, pois:

[...] a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (INGOLD, 2012, p. 29).

Portanto, argumento que pensar a materialidade a partir da noção de “coisa” (INGOLD, 2012) mobiliza outros (novos) olhares para as relações, pois se as “coisas” (i)materiais estão inscritas na vida, elas são cheias de fluxos porosos; se dão por meio de forças conduzidas ao longo das linhas de interação. Porém, é preciso marcar que, criticamente Ingold (2012) ressalta a importância de se distinguir a percepção de que as linhas são pontos conectados, pelo contrário, para ele trata-se de uma malha (emaranhados), isto é, uma “malha de linhas emaranhadas de vida, crescimento e movimento” (INGOLD, 2015, p. 147). Nesse sentido, para o autor, as linhas não são uma rede conexões de pontos (ideia da teoria ator-rede, associada à obra de Bruno Latour).

Para complementar, também considero interessante evocar as reflexões de Tragante (2020, p. 46-47), fundamentada em Deleuze, Guattari, Ingold, dentre outros/as autores/as destaca que:

Conceber o mundo dessa forma, em termos de coisas e não objetos, não é pouca coisa! Num mundo feito de coisas, não temos mais a separação entre sujeito e objeto tão cara à ciência moderna. É importante frisar que na empreitada desses autores para devolver vida às coisas, o que está em jogo não é uma simples inversão em termos de agência. Atribuir agência também aos objetos ou ainda dizer que os objetos abduzem a agência humana, ainda é pensar um universo cindido entre sujeito e objeto, enquanto pensar um universo a partir das coisas é esmaecer essas fronteiras e dar primazia às transformações.

Assim, na tentativa de melhor elucidar o conceito de materialidade, sugiro que observe a Imagem 1, e antes de seguir com a leitura, pense na pergunta: o que você vê?

Imagem 1- O que você vê?



Fonte: Página 'Acontece na Bahia' no Facebook¹⁰⁸

Num mundo em que não se veem os fluxos vitais de existência que entrelaçam as “coisas”, esta cena pode ser reduzida à imagem de dois meninos com um chinelo na mão. Seria, neste caso, a expressão de uma noção de “materialidade bruta”, em que sujeito-objeto são cindidos.

Interpreto, ainda, que a mesma cena sendo explicada pela ideia de que a materialidade diz respeito a um “caráter material” do mundo, isto é, parte do pressuposto de que são as agências das pessoas que dão forma aos objetos, possivelmente, outra resposta apontaria que na imagem em questão as crianças estão dando uma outra forma ao objeto e, por isso, o chinelo virou um celular. Entretanto, pondero que dar ênfase apenas na agência humana, ainda significa que o modelo hilemórfico está se sobressaindo, pois se separa matéria-forma.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/AconteceNaBahia/posts/uma-das-fotos-mais-emocionantes-das-redes-sociais/1569977809787162/>



Por sua vez, ao trazer vida às “coisas”, as misturas entre crianças e chinelo não revelam apenas uma brincadeira, mas relações entremeadas por muitas forças, linhas, devires. Nessa direção, vejo forças de imaginação, criatividade, afeto, rizomas que se espalham nesta malha. Vejo uma teia poética de criação, a qual me leva a ponderar que a potência está na relação, nos agenciamentos mútuos entre todas as “coisas” humanas e não-humanas. Assim, as crianças não são os únicos agentes que impõem uma forma, mas elas se misturam com outras (i)materialidades e seguem junto seu fluxo.

Particularmente, eu ousaria afirmar que na figura em análise vejo crianças-chinelo-selfie, pois a relação ultrapassa uma ideia de agência antropocêntrica, em que um dos meninos produz uma força sobre o objeto e cria uma forma. Crianças-chinelo-selfie são coagentes porque as “coisas” estão em movimento, em fluxos que vazam e se misturam.

Desse modo, ampliando a compreensão de que materialidade são “coisas” e fluxos de materiais que se afetam mutuamente o tempo todo, na sequência, sinto-me provocada a pensar as infâncias e as relações das crianças com as “coisas” (humanas/não humanas), sobretudo considerando uma concepção pedagógica que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico.

Discussões e reflexões por uma concepção pedagógica que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico

Buscar vias que escapem de um viés antropocentrado¹⁰⁹ e adultocêntrico¹¹⁰ nas propostas pedagógicas com as crianças não é tarefa simples. Envolve a proposição de relações entre a humanidade e a natureza que sejam imbuídas de maior respeito, cuidado, sustentabilidade e sem hierarquizações. Para Sinivaldo Tavares (2022), em

¹⁰⁹ O antropocentrismo tem se constituído a partir de peculiar atitude/mentalidade assumidas em face das demais criaturas, sendo assim, a identidade do ser humano se afirmaria em termos de superioridade mediante o processo de separação e oposição que lhe daria o direito de instrumentalizá-las segundo seus interesses próprios. (TAVARES, 2022).

¹¹⁰ O “adultocentrismo” foi discutido pela professora brasileira Fúlvia Rosemberg (1976), indicado como uma das formas de colonialismo fortemente presente no contexto da infância; essa lógica adultocêntrica classifica a criança por fases, anulando seu ser, pois considera a criança um potencial adulto que pouco ou nada sabe (GARCIA; SANTOS, 2019).



alternativa às atitudes e mentalidade de exterioridade, superioridade e instrumentalidade típicas do antropocentrismo moderno/colonial, são necessárias proposições de:

[...] relações de pertença, interação e cuidado para com todas as expressões de vida do planeta: com humanos, mas também com outros seres vivos e entes que povoam o cosmos. Isso implica em privilegiar relações e movimento, e não contornos bem delimitados, em um contínuo processo de composição entre organismos, espécies e coletivos. (TAVARES, 2022, p. 440).

Assim, este trabalho de inspiração cartográfica se desenhou justamente contra-argumentando acerca da ideia de uma agência antropocentrada provocando os(as) leitores(as) a pensarem nas linhas de forças e fluxos que envolvem a interconexão entre pessoas e “coisas”, pois:

As coisas (i) materiais possuem capacidade de afetar profundamente o corpo, de diferentes formas e maneiras e algo novo (também do ponto de vista da ação interna) emerge da relação, segundo Karen Barad (2009, citado por Moss, 2019).

Os seres e as coisas tornam-se “agentes performativos”, em emaranhados, em engajamento mútuo (ou malhas/meshwork) - nessa concepção alternativa ao antropocentrismo - configurando uma compreensão de agência expandida. São, portanto, forças sobrepostas e não há limite absoluto entre os corpos. (LINS, 2021b, p. 87).

Além disso, Lins (2021a) argumenta que é preciso imaginar um mundo em que os sujeitos “são” porque estão em relação e influenciando um ao outro, todos enredados, de modo que passa a ser impossível dizer onde está qualquer limite. Toda matéria altera e muda as intra-ações em andamento, como lembra Moss (2019) *apud* Lins (2021a).

Portanto, na perspectiva assumida, compreende-se que as relações são dinâmicas; as crianças se afetam mutuamente o tempo todo entre pares, outros humanos e não humanos. Em outras palavras:



[...] a criança (também agente) não é o centro das coisas, mas parte de uma rede ou de relações emaranhadas que conectam o humano e o não-humano, o trans-humano, a cultura e a natureza, o material e o discursivo. As relações são essenciais para tudo e não as crianças em si mesmas [...] (LINS, 2021a, p. 12).

Para tecer uma análise que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico, por exemplo, retomando o caso das crianças e o chinelo, faz-se necessário compreender a relação entre (i)materialidades como algo poroso, perpassado por fluxos vitais, em que acontecimentos se tramam. Há coagências entre todas as “coisas”.

Para tanto, Ingold (2012) contribui para refletir, por exemplo, que em termos de acessório o chinelo não é um mero objeto, mas enquanto “coisa” porosa e fluida, nos agenciamentos com as crianças as (i)materialidades se transformam, se hibridizam e, também, se tornam coisas para brincar. Então, na perspectiva de trazer vida às “coisas”, as agências infantis se expandem, podendo vislumbrar situações surpreendentes nos encontros, como crianças-chinelo-selfie.

“As, crianças são coagentes. Elas são impactadas pelas coisas. Elas não fariam o que fariam, o que fazem, se outras coisas estivessem em outros lugares, de outra maneira. Então é um outro modo de pensar no que está acontecendo com as crianças” (LINS, 2021c, p. 216). Nesse contexto, as rotas desta pesquisa de inspiração cartográfica revelaram que para pesquisar com as crianças é preciso aprender com os detalhes, é preciso valorizar as interações e as brincadeiras, é preciso uma pedagogia que valorize as relações entre os materiais sejam estes humanos ou não-humanos.

No percurso, compreendo que é preciso aprender com as crianças – aprender a ouvir, a falar, a observar e, principalmente, prestar atenção nas agências que se expandem. Além disso, em consonância com Faria e Silva (2021, p. 15) também sublinho a importância da emergência de “pedagogias descolonizadoras: feministas, antirracistas, antifascistas, anticapitalistas, antipatriarcais, antiburguesas, antielitistas, antiadultocêntricas.”



Enfim, frente às reflexões por uma concepção pedagógica que escape de um viés antropocentrado e adultocêntrico, a presente pesquisa caminha em direção a uma pedagogia que traz vida às “coisas”, que seja porosa e fluida. Argumenta-se que tal pedagogia exige uma outra emergência ética para pensar as relações das crianças com as (i)materialidades, assumindo que há coagências, linhas de interação e fluxos de materiais humanos e não-humanos que vazam, transbordam, escorregam, deslizam, transformam-se em outros possíveis.

Conclusões (sem) finalizações

Ao longo destas páginas, este trabalho buscou expandir a compreensão acerca de materialidade, assumindo que as coisas se relacionam mutuamente o tempo todo. Assim, argumentou-se que é importante prestar atenção às coagências que acontecem entre as relações das crianças com variadas materialidades, sejam elas humanas ou não.

Por sua vez, a pesquisa de inspiração cartográfica num exercício teórico-reflexivo buscou despertar olhares (outros) possíveis para o cotidiano da Educação Infantil, uma vez que se faz necessário forjar nossas relações que abandonem o antropocentrismo e adultocentrismo, no território-infância. Para tanto, a proposição de relações de pertença, interação, cuidado, espírito de coletividade, respeito, solidariedade e reexistências, é pulsante e de primeira ordem.

Enfim, sem finalizações definitivas – apenas provisórias –, destaca-se que é preciso seguir buscando pela descolonização do pensamento, do conhecimento e, também, dos Estudos da Infância, sob a emergência de uma Pedagogia que preste atenção nas faíscas, fronteiras, multiplicidades, no *entre* das relações das “coisas”. A partir de um giro conceitual, entende-se que são urgentes outras lentes teórico-metodológicas que possibilitem mudanças no modo de perceber as relações entre todas as “coisas” e o cotidiano de vida das crianças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina C.; TOMÁS, Catarina A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p.103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 13 out. 2022.

BARROS, Laura P.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v.1. São Paulo: Ed. 34, 1995, 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v.5. São Paulo: Ed. 34, 1997, 264 p.

FARIA, Ana Lúcia G. de.; SILVA, Adriana A. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 293 p.

GARCIA, Vanessa F.; SANTOS, Maria Walburga. Educação Infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **APRENDER - Cad. De Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano XIII, n. 21, p. 90-106, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5564>. Acesso em: 13 out. 2022.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 392 p.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, Allison.; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997, p. 7-33.



LINS, Heloísa A. M. Linhas de voo de um bebê surdo: emaranhados e agências nos processos de subjetivação e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 01-24, abril, 2021a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/J9PqYDwzgsmLcwYWWnvXzdF/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

LINS, Heloísa A. M. Infâncias em tempos de *guerra moral e espiritual* no Brasil.: culturas (i)materiais e subjetivação política (des)democrática. **Rev. Sociedad e Infancias**, vol. 5, n. 2; p. 77-97, 2021b. Disponível em:

<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/78374/4564456559133>. Acesso em: 13 dez. 2022.

LINS, Heloísa A. M. Por rastros do entre: histórias, memórias e o Ainda-Não no território das infâncias. In: FARIA, Ana Lúcia G.; SILVA, Adriana A. (orgs.)

Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica.

Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021c, p. 207-226.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel;

SARMENTO, Manuel. J. (Org.). **As Crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 1997. p. 31-73.

PROUT, Alan. **The future of childhood:** towards the interdisciplinary study of children. London/New York: Routledge Falmer, 2005. 184 p.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkKL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

TAVARES, Sinivaldo S. A ‘invenção’ do antropocentrismo: uma abordagem decolonial. **Perspect. Teol.**, Belo Horizonte, v. 54, n. 2, p. 419-442, mai./ago. 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pteo/a/75YhnXp9KL9S5zRp7mgTQpw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

TRAGANTE, Christiane A. **Devir-criança: cadernos (de)formativos de uma professora-artista.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2020.



AFETOS ALEGRES: A FALA COMO POTÊNCIA E A DIMENSÃO ANCESTRAL DA PALAVRA NA ESCOLA, NA PANDEMIA

Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello¹¹¹

Resumo

Este é um trabalho narrativo acerca das experiências que nos atravessaram durante a vivência do projeto *Os Tesouros das Famílias da turma 53*, construído no primeiro semestre de 2021, por crianças de cinco/seis anos e seus/suas adultos/as parceiros/as, em uma escola de Educação Infantil da Rede Federal do Rio de Janeiro, em tempos de isolamento social pela pandemia da COVID 19, e do uso de plataformas virtuais como possibilidade de educação emergencial. Nosso fio condutor durante este trabalho foi a aposta nos afetos produzidos pela fala humana como transformadora das experiências de vida na Terra e, neste contexto, transformadora dos afetos tristes, que nos marcavam durante o distanciamento da escola, dos/as amigos/as e das perdas de vidas de parentes próximos. Assim, inspiradas nos conhecimentos de povos tradicionais brasileiros e africanos, firmamos o poder das palavras e, nesta direção, neste trabalho, construímos uma cartografia a partir de recortes de trechos dos vídeos das rodas de apresentação dos tesouros materiais e imateriais, cujos sons, os ritmos, a entonação das falas, emolduradas também pelos gestos de crianças e adultos/as, retomaram histórias de superação de seus ancestrais, produzindo afetos de alegria, gargalhadas, sorrisos e sentidos de pertencimento, aumentando as potências de agir, de viver e de sonhar outros sonhos possíveis.

Palavras-chave: Fala-ancestralidade. Currículo do Cuidado. Educação Infantil.

¹¹¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Pesquisadora do Grupo GITAKA - Infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Psicomotora – GEPEP.



A narrativa como caminho possível para uma metodologia *contracolonial* teórico-brincante

A inspiração acontecida neste trabalho se deu a partir de minha inserção no grupo GITAKA – Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental, coordenado pela professora Léa Tiriba e no Grupo de Pesquisa GEPEPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicomotricidade Educacional, coordenado pela professora Kátia Bizzo Shaeffer, que, ao longo de 2020, 2021, me instigaram a pensar alguns conceitos e ferramentas necessários para a construção de uma **metodologia *contracolonial* teórico-brincante** nas ações de Pesquisa, Ensino e Extensão, na Educação e psicomotricidade.

Antes de iniciar de fato os relatos das experiências, é importante registrar que em uma metodologia participante (BRANDÃO; STRECK, 2006), narrativa, não há nenhuma intenção de neutralidade ou de objetificação das relações entre os sujeitos que compõe as narrativas que virão. Pelo contrário, intencionalmente escrevi este trabalho narrativo para exercer minha potência de agir a partir da abertura de uma conversa com o/a leitor/a, além de exercer meu direito à poesia, ao riso e, simbolicamente, ao abraço nas crianças e suas famílias, ações que não pude realizar por tantos dias ao longo do ano de 2020 como gestora, mas, principalmente para documentar a riqueza de possibilidades que encontramos como professoras, a partir do momento em que passamos a ouvir as crianças a respeito do que era possível na Educação, na Pandemia.

Revisitando os materiais audiovisuais, gravados durante cada encontro com as famílias, espreeitei pelas fechaduras do tempo, olhares do/a adulto/a e de sua criança que se reencontravam, durante a narrativa de uma experiência vivida em torno de algum objeto importante para a história deles. Nestes singelos segundos em que o tempo parava, era como se todos nós ali ouvintesoubéssemos novamente naquela nossa casa-infância, em nossa própria história-família, e, imediatamente, a memória daquela memória alegre passava a ser nossa, potencializando-nos.





Nesse processo, deixei-me rememorar como corpo-educador, em meus múltiplos sentidos e funções que ocupei a cada tempo durante quatro semestres, descamando a pele em várias camadas, nas profundezas deste vivido cheio de impossíveis, de muros e silenciamentos quase invisíveis, nas dores dos não saberes e não poderes, como em um processo de cura, ressuscitada pelas sabedorias ancestrais que algumas Pedagogias insistem em negar, na qual o riso, o jogo, o coletivo seguram com as pontas dos dedos o fio da vida, a nossa potência de agir.

Espinoza (1983) afirma que, se uma coisa aumenta ou diminui a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui a potência de pensar da nossa alma, sendo, portanto, absolutamente importante pensar em ações que não dicotomizem corpo e mente, mas que afetem os corpos com afetos alegres, aumentando a potência de agir dos corpos e de pensar das mentes. Isso se o que desejamos é nos tornar sujeitos cada vez mais emancipados, cientes de nossas escolhas e transformadores do nosso cotidiano na educação. (CAVALIERI; MELO; TIRIBA, 2022).

Nas práticas de nossos dois grupos de pesquisa, nomeados acima, a metodologia *contracolonial* teórico-brincante privilegia ações de ensino e formação em espaços abertos, na natureza, nas quais as experiências sensoriais, artísticas e brincantes se entrelaçam e amplificam as possibilidades de reflexões teóricas, em um contínuo de reflexão/ação entre os coletivos de educadores, como condição de um processo de aprender-fazer-sentir.

Nosso intuito de construir uma narrativa em que gestos, palavras e outros elementos se conectam e dão sentido ao conhecimento construído coletivamente, é, na medida do possível, balançar as estruturas que ainda afirmam uma ideia de cognição e de aprendizagens que se dão apenas com os ouvidos e olhos, e abandona todo o resto do corpo e suas vontades.

A terra- nossa casa

Segundo Krenak (2020), em sua obra *A vida não é útil*, a pandemia nos trouxe uma dor que talvez tenha sido importante para questionarmos todos os danos e destruições que temos feito ao nosso planeta e a todos os seres que o habitam, inclusive, questionando o conceito de humanidade, difundido como característica de uma amorosidade e capacidade humana de cuidado maior do que seria comum às outras espécies.

O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. Filho, Silêncio! A Terra está falando isso para a humanidade. [...]. Esse é também o significado de recolhimento. (KRENAK, 2020, p. 84).

Assim como Krenak e tantos educadores indígenas, também nos sentimos convidadas a nos recolher e silenciar por algumas semanas, a partir do momento em que se declarou o fechamento da escola, um sinal concreto de que algo extremo estava por vir. Como professora da rede pública do Rio de Janeiro, desde o ano de 1999, eu sabia que as escolas só fechavam em um dia letivo, caso o comando rival invadissem a favela e a guerra fosse declarada. Não estávamos em uma situação destas de guerra comuns à nossa cidade carioca, mas, da mesma maneira a sensação de necessidade de fuga e proteção de si e dos seus foi imediata. Cada um de nós ouviu o chamado que lhes era possível pela conexão que havia construído, até ali ou não, com a Terra, com seus múltiplos modos de expressão da Natureza (SPINOSA, 1986) com o seu divino.

Ocupando até ali a função de direção pedagógica e sendo convocada a oferecer sugestões no site da escola de atividades para as crianças, exerci a desobediência que aprendi com os meus ancestrais sertanejos. Diante da seca, buscava-se alimentar os bois com mandacarus, as únicas plantas que resistiam com pouca água. Nas primeiras semanas, me coloquei diante do galinheiro de minha infância, no quintal onde cresci, para ouvir e escutar lentamente o que aquela terra ainda guardava de memórias de





minhas conversas com os pés de milho e com minha goiabeira. Vi-me diante de meus pais, agora idosos, mas ainda cantarolando antigas canções enquanto lavavam roupas na bacia.

Foi desta escuta que surgiu a carta que escrevi e revisei junto à equipe pedagógica de coordenadores, na qual afirmávamos que aquele era um tempo de “atitudes” de cuidado com as crianças e conosco, e não um tempo de “atividades. Como educadores/as, estudiosos/as da infância sabíamos que era urgente aproveitarmos aquele tempo para uma reflexão profunda em relação à vida e à educação escolar e fora da escola.

Voltar a colocar os dois pés na terra preta foi imprescindível para revisitarmos fundamentos acerca da escola que desejamos consolidar, com as crianças e as famílias que estavam conosco naquele tempo e agora.

Nesta carta e no projeto que narraremos a seguir, defendemos uma perspectiva de cuidado que, no currículo, possa costurar cada ação cotidiana com as famílias, em qualquer tempo, com pandemia, mas, principalmente, em tempos mais amenos. Desenhado por Boff (1999), defendemos um modo-de-ser-cuidado que, na medida do possível, busca transformar o modo-de-ser-trabalho consumista e utilitarista, sob o qual temos vivido nossos dias. “Cuidar das coisas significa ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (p. 96).

Mas, como cuidar de crianças, famílias e funcionários da Educação Infantil do Colégio Pedro II, uma Instituição Federal reconhecida pela excelência de sua história, com os portões fechados durante os muitos meses em que os epidemiologistas afirmavam o Isolamento Social como única forma de proteção contra o vírus Sars COVID 19?

A escola- muros e amizades?

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. / Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

(A ESCOLA –Paulo Freire)

Nos termos da Lei, a Educação Infantil Escolar é reconhecida como um seguimento que funciona nos prédios das Creches e nas Pré-escolas (BRASIL, 1999), no olho no olho, nas múltiplas formas de colos e brincadeiras entre os pares, portanto, durante muitos meses, houve quem respondesse à demanda de cuidado de nossas famílias, utilizando-se apenas dos termos legais já estabelecidos para o ensino presencial e houve também aqueles que desejaram pular os muros da instituição e construir algo nas brechas entre o que considerava-se como possível entre o inegociável e o inadiável. Na prática, em 2020, da máxima “não faremos ensino remoto” ao acerto de documentos e normativas que valeriam para a Educação Infantil, os encontros pedagógicos entre professores, crianças e familiares, a etapa da Educação Infantil silenciou por seis meses. Com raras ações consideradas quase como subversivas de encontros virtuais mensais, não se ouviu mais as vozes das crianças e dos parentes das crianças. Aos poucos, as vozes de muitos/as educadores/as também não podiam mais ser ouvidas nos fóruns e reuniões on-line.

Assim, sentindo a necessidade de acolhimento de todos/as, alguns/algumas profissionais passaram a enviar vídeos por e-mail e algumas cestas básicas para as famílias. Elas agradeciam e elogiavam muito estas ações, mas, sempre que podiam, registravam por e-mail e por questionários que sentiam falta de ver e ouvir os/as professores e amigos/as das turmas. Este silêncio causou uma dor narrada por famílias e funcionários/as como algo triste. Palavras como “saudades”, “vazio”, “solidão”, “medo” eram as escolhidas por aqueles/as que começavam a apresentar sintomas de ansiedade e depressão.





Assim, após onze meses de longos debates e limites institucionais definidos pelos conselhos deliberativos da escola, para que não realizássemos nenhuma atividade on-line institucional por turmas, normativas federais ordenaram o retorno às aulas no colégio, no modelo remoto, a partir do mês de fevereiro de 2021.

Um grupo, histórias em conexão

Solicitando a minha dispensa da função de Direção Pedagógica, fui convidada a assumir uma turma de crianças de cinco anos, algumas que haviam vivenciado dois anos de escola presencial e algumas que haviam vivenciado apenas um ano de presencial. Como é comum trabalharmos em bidocência e só tínhamos um encontro semanal on-line ao vivo com a turma, naquele momento, em cada encontro éramos três professoras em uma turma com dezoito crianças e seus familiares.

Em fevereiro de 2021 já era o terceiro semestre com a escola fechada.

Era o recomeço da escola, mas, pela primeira vez, por telas de celulares e computadores. Estávamos felizes – e eu, pessoalmente, muito feliz – com esta possibilidade de nos reencontrar. Estávamos vivos e a cada dia de encontro on-line era como se estivéssemos parafraseando Krenak, criando *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*.

Tínhamos notícias da grande decepção de uma parcela das famílias pela demora de iniciarmos as atividades remotas e algumas crianças estavam matriculadas em escolas particulares e explicadoras. Naquele momento era nosso o desafio quebrar o silêncio, mas, precisávamos descobrir como acender o desejo.

Segundo Spinoza (1983, p. 238), “o desejo é a própria essência do homem, isto é, um esforço pelo qual o homem se esforça por perseverar no seu ser. E ninguém pode desejar ser feliz, agir bem e viver bem que não desse ao mesmo tempo ser, agir e viver, isto é existir em ato.”. Portanto, movimentar-se, agir de fato, era preciso, mas, como retomar uma pedagogia da escuta nestas condições de vínculos quebrados e por telas?



Como primeira ação, enviamos um vídeo para as crianças insinuando uma ligação telefônica entre as professoras da turma na qual nos perguntávamos sobre o que as crianças estavam fazendo em casa: o que elas gostariam de fazer no período da escola pelo computador? Que ideias teriam para brincarmos?

Das dezoito crianças, seis crianças enviaram os vídeos respondendo à nossa “ligação”, sugerindo que fizéssemos piqueniques, jogos de adivinhar, piques, e Luan¹¹² sugeriu que a cada encontro um amigo contasse a história de um livro para os demais. Uma criança usou o vídeo para comunicar aos amigos sua notícia importante: a morte do avô. E assim, seguindo as ideias das crianças e o cuidado necessário para viver este tempo, realizamos cada proposta sugerida e outras que foram surgindo nos encontros.

Durante estas propostas, observamos que entre as crianças que menos falavam na tela e protagonizavam as propostas estavam as de famílias negras, portadores de deficiência e as que não contavam com um/a adulto/a disponível na mediação dos encontros. Diante deste desafio, nos reunimos e registramos diferentes observações e estratégias para que pudéssemos pensar em algo efetivo que trouxesse uma oportunidade de voz equânime para cada criança. E foi nesse processo e enquanto buscávamos por histórias para contar para as crianças em nossos acervos pessoais, que nos deparamos com o livro *Os Tesouros de Monifa* (ROSA, 2009) - uma menina que recebia da mãe a missão de cuidar da caixa de escritos de sua avó descendente de escravos e passar este legado para os mais novos.

Assim, entrelaçando os diferentes fios, do desejo de Luan de que cada amigo contasse uma história de um livro para os demais à necessidade de honrar a presença das famílias nos encontros remotos, os convidamos para que cada família contasse um pouco da sua história para a turma através de um resgate de objetos e de memórias que considerassem valiosos.

¹¹² Os nomes das crianças utilizados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade delas nos relatos.



A fala como vibração da vida e potência divina de cada ser

Assim, considerando a fala como vibração da vida e potência divina de cada ser, Hampaté ba nos ensina que, para os povos africanos da savana ao Sul do Saara, a palavra é um dom de Deus. “Em Fulfulde, a palavra que designa ‘fala’ (haala) deriva da raiz verbal hal, cuja ideia é ‘dar força’ e por extensão, ‘materializar’ [...]. Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (yaa-warta, em fulfulde) que gera movimento e ritmo e, portanto, vida e ação.” (2010, p. 172). Por isso, não podemos negar o lugar central da fala para a construção de uma identidade pessoal e de grupo.

Seguindo esta inspiração teórico-metodológica de valorização da tradição oral como testemunho do conhecimento das pessoas, nas próximas linhas trazemos algumas falas e gestos de crianças e adultos/as que conseguimos captar nos vídeos gravados durante as apresentações dos *Os tesouros das famílias da turma 51*, observando a potência dessas falas para a rememoração dos afetos alegres nos corpos dos/as participantes. “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída... (SPINOSA, 1983, p.178)”. Faremos um relato contínuo e circular, como se estivéssemos na mesma roda:

Valente, enquanto apresentava as roupinhas que sua mãe guardava em uma pequena caixa de memórias. Em um momento, ela sumiu... saiu correndo da frente da tela por alguns minutos. Não imaginávamos, mas ela havia ido pegar uma foto que encontrou na mesma caixa de memórias. Em som bem alto, chamou a atenção de todos: “Olha ela, ela está com o cabelo cacheado igual ao meu!”.

A mãe falou com a voz baixa, aparentemente desconcertada, com a fala da filha: “foram meus quinze anos, Valente” [...] a filha parecia muito feliz com a descoberta.

Mariella escutava tudo, aninhada no colo de sua mãe, representando todos os colos de mulheres da família que se ajudaram para cuidar dela desde miúda, diz com uma voz potente e orgulhosa: “Esse vestido foi da titia, da mamãe e agora é meu.”.



Estrela sorri, olha para a sua mãe e diz: “Eu não lembro da história mais”. E as duas se entreolham e trocam sorrisos cúmplices. Sorrimos todos. E sua mamãe responde: “Vamos ver se você lembra. É que na verdade a minha Bisa era índia. Ela foi tirada no laço da tribo, né?”. “Aí eu trouxe umas coisas de quando meus bisavôs moravam na roça. Eles têm mais de 100 anos”. E apresentou o moedor de carne, a panela de barro e o ferro de passar roupa.

Luara e seu pai, já na tela aguardando a vez. O pai com um sorriso estampado no rosto, parecia estar feliz em participar. Luara um pouco mais séria apontava o moedor na tela, que era de sua Bisavó. O pai iniciou a fala: “Este moedor é dos bastidores das nossas festas de Natal... Como era muito bolinho de bacalhau, a minha avó chamava todo mundo para moer um pouco. E enquanto moía a gente ficava ali conversando e era aquela alegria. Naquela época, a gente enfeitava a laje com luzinhas e era tanta criança correndo... A gente só parava para comer os bolinhos.”.

Nós que ouvíamos a história, subimos até a laje, naquela noite de natal e, enquanto crianças que ainda somos, corremos juntos entre as pernas longas dos adultos.

Os avós de Carlos logo de chegada declararam: “este aqui é o orgulho da família. Ninguém esperava que fosse chegar este presente na casa da gente.” Para nós foi uma emoção ouvir aquela voz de avó, já um pouco arranhada, quase frágil, com um ritmo e adocicamento de cada sílaba nos lábios. O mundo se transveu na tela e sentimos na pele dos ouvidos uma espécie de ninho, onde pudemos descansar. Os olhos fixos de Carlos eram na avó e não na tela.

Chegando o dia de Antony apresentar seu tesouro, fomos surpreendidas com a presença de seu pai, já que este havia perdido o pai há tão pouco tempo. Um momento delicado. Seu pai estava com a pele avermelhada na tela ou era impressão? Antony o ouviu e, quando pôde, pegou a palavra e ajudou seu pai, com sua voz firme e pausada e olhar de contador de histórias: “Eu vou te mostrar uma relíquia da minha família. Era do meu avô, que era o pai do meu pai. Este relógio é uma raridade. Ele tem mais de um século. Quando ele morrer, ele vai me dar este relógio. E eu vou dar para o meu filho”. É bem verdade que nossa respiração parou quando Antony falou as duas palavras “vovô morreu” na tela. Seu pai o olhou como quem não cabia em si e como quem o quisesse colocar em um forte abraço, mas, nem deu tempo, Antony seguiu firme com sua narrativa e disse que, quando ele morresse, ele passaria o relógio para o seu filho. E, finalmente seu pai sorriu. Não houve quem não





se admirasse de tanta firmeza de nosso pequeno. Mas Antony ainda estava sério. Então, a professora disse: Este relógio parece um amuleto da sorte. E Antony suavizou e respondeu: E é! O ar de seu rosto mudou. Com o relógio na mão, procurou a melhor posição na tela para mostrá-lo aos seus amigos tão queridos. O pai segurava o menino que segurava o relógio. Era como um objeto transicional que garantia que o fio da vida daquela família permaneceria.¹¹³

A cada encontro, percebíamos que o tesouro não era exatamente o objeto, mas a experiência de Cuidado que ele era capaz de rememorar e, por isso, retomando os afetos de alegria, os desejos de viver e agir eram potencializados.

Da máquina de escrever ao relógio de parede que marcou a hora do almoço de gerações de uma família, cada objeto trazido em meio a uma narrativa afetiva era como chaves para a abertura de um futuro ancestral. Como nos ensina Krenak (2020), em questão de segundos, o filho toma o lugar das crianças que seus parentes foram e, ao mesmo tempo, seus mais velhos se renovam através do brilho de seus olhos e vozes, criando outros futuros possíveis.

Finalizando a narrativa das experiências, afirmamos o quanto saíamos potencializados pela rememoração daqueles afetos alegres entre parentes e crianças em contextos de vida, observando como aquelas histórias orais, a fala de cada um em si, e a fala no ritmo da roda, tinham uma espécie de poder curativo e transformador coletivo. Portanto, cientes da limitação das atividades remotas, da infeliz situação que foi a perda de milhares de vida pelo contexto pandêmico e político, buscamos reafirmar o paradigma do Cuidado e os saberes tradicionais como um fundamento decolonial do currículo e de manutenção da vida na Terra (TIRIBA, 2018).

Nas falas e gestos das crianças e dos parentes, pudemos captar um legado de saberes que desejamos reafirmar como princípios inegociáveis e inadiáveis da Educação Infantil neste pós-isolamento social: uma escola que valorize as histórias e saberes das pessoas envolvidas como centrais para qualquer novo aprendizado ou

¹¹³ Retirado dos registros da professora em seu caderno pessoal.





projetos; e uma pedagogia transcultural, que compreenda os desejos dos corpos como saberes e não privilegie os saberes humanos, sobre outros saberes dos seres que coabitam e se integram neste Cosmos, valorizando tanto os saberes das ciências convencionais, como os conhecimentos dos povos tradicionais. “Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a ‘cultura’ africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Um mundo concebido por um Todo e no qual todas as coisas se religam e interagem.” (HAMPETÉ BÂ, 2010, p. 169). Uma escola que permita a fala de todos. E mais do que isso, uma escola que se permita viver no tempo das experiências, como as crianças da Educação Infantil nos convidam a todo momento.

Nos seis primeiros meses da pandemia, foi perceptível que priorizamos as informações que tínhamos ou valiosamente pesquisávamos a respeito dos princípios legais, para nos respaldar, na medida do possível, mas é preciso que nos questionemos para onde estamos nos movimentando, e ficarmos desconectados de nosso sentir e do sentir das crianças não nos ajudava a viver a experiência que nos passava naqueles dias. Benjamin, nas palavras de Larrosa (2002), afirmou a dificuldade que temos de dar a cada coisa o tempo da experiência, pois nos ocupamos de dar opiniões acerca das coisas a partir de informações que vamos recebendo de vários lugares, mas que não abrimos a escuta amorosa para os sentidos que nos passam, que no atravessam.

A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (BONDIA, 2002, p. 34)

Referências

- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK. Danilo Romeu. (orgs.) **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAVALIERI, Lúcia; MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de; TIRIBA, Lea Velocina. NOTAS DE UMA METODOLOGIA CONTRACOLONIAL TEÓRICO-BRINCANTE: ENCONTROS DE EDUCADORAS E EDUCADORES A 'QUAL' DISTÂNCIA?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 173-190, abr. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p173-190>. Acesso em: 24 de out. 2022
- FREIRE, Paulo. A Escola. **Rizoma freireano**, v. 8, 2010. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 17 de nov. de 2021.
- HAMPATÉ BÂ, A. A cultura viva. In: *História Geral da África*, 1 – Metodologia e Pré-história da África/editado por Joseph Ki-Zerbo. Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- KRENAK, Ailton. **A Vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
- ROSA, Sonia. **Os Tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- SPINOZA, Benedictus de. **Pensamento Metafísicos; Tratado de correção do intelecto; ética; Tratado político; correspondência/ Baruch de Spinoza**: seleção de textos de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TIRIBA, Lea. **A Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



INFÂNCIA, CIDADE E POBREZA NO MORRO DO CARAPINA EM GOVERNADOR VALADARES - MG: QUESTÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO

Valdicélio Martins dos Santos¹¹⁴

Levindo Diniz Carvalho¹¹⁵

Bárbara Bruna Moreira Ramalho¹¹⁶

Resumo

O presente trabalho tem como proposta apresentar os resultados preliminares referente à primeira parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem por objetivo identificar e analisar a presença e ação social de crianças que vivem no Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG, buscando apreender suas interpretações sobre a cidade e seus direitos. A cidade, de porte médio, está localizada na região Leste do Estado de Minas Gerais, possui divisões socioespaciais que segregam territórios e colocam seus/suas moradores/as entre a subalternidade e a resistência, principalmente aqueles/as que vivem em territórios de pobreza. O Morro do Carapina, conhecido como a maior favela da cidade, será o campo desta pesquisa, e os sujeitos serão os meninos e as meninas que vivem, circulam e usufruem dos espaços urbanos. Utilizamos da abordagem qualitativa, apresentando, como levantamento teórico bibliográfico estudos diversos que entrelaçam dois campos teóricos: os Estudos da Infâncias e Estudos Anticoloniais, como forma anunciar as potencialidades das crianças e denunciar a negação de seus direitos. Sobretudo, neste texto, trazemos questionamento que darão norte à segunda parte desta pesquisa, que prevê a inserção ao campo a partir da etnografia em movimento, com uso de métodos participativos visuais como desenhos, fotografias e mapas vivenciais, como forma de escutar as crianças em seus deslocamentos espaciais e, assim, captar os sentidos e as sensações no exercício de suas ações sociais.

Palavras-chave: Infâncias. Cidade. Território. Pobreza.

¹¹⁴ Discente do programa de doutorado Conhecimento e Inclusão Social na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Linha de pesquisa – Infância e Educação Infantil. E-mail: Celinho-martins@hotmail.com

¹¹⁵ Docente do programa de doutorado Conhecimento e Inclusão Social na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Linha de pesquisa – Infância e Educação Infantil. E-mail: levindodiniz@gmail.com

¹¹⁶ Docente do programa de doutorado Conhecimento e Inclusão Social na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: bbramalho@gmail.com





Introdução

O presente trabalho trata-se da primeira parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Para além da linha da pobreza: infância, cidade e (in)visibilidade social de crianças do Morro do Carapina¹¹⁷ em Governador Valadares - MG”, que tem como objetivo identificar e analisar a presença e ação social de crianças do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG, buscando apreender suas interpretações sobre a cidade e seus direitos.

Tal exercício almeja compor uma base teórica e pressupostos conceituais que tematizam as infâncias, o território e as cidades, a partir da participação e circulação infantil. Esta relação pode contribuir com os estudos a respeito da infância, cidade e pobreza, de modo a reconhecer as potencialidades das crianças, em especial do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG, como forma de dar visibilidade às suas vozes.

A escolha por pesquisar as crianças do Morro nos aponta, preliminarmente, que historicamente elas vivem sob a negação de seus direitos básicos, como o direito à moradia, à educação básica, ao saneamento básico, à alimentação, à mobilidade e circulação, o que justifica a importância deste estudo para estabelecer, juntamente com as crianças, um espaço de reflexão e análise de seus direitos.

Esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento, e como primeira parte utilizamos do levantamento sistemático de pesquisas que circundam as temáticas, além de observações preliminares no campo de pesquisa. A segunda etapa prevê a observação, identificação dos atores-chave e circulação no território com as crianças, por meio da etnografia em movimento¹¹⁸.

¹¹⁷ O termo “Morro do Carapina” se refere a forma como os moradores denominam o território.

¹¹⁸ Proposta que aprofundaremos na segunda parte desta pesquisa, a partir dos estudos de Müller e Sousa (2022) e Iared (2018).





Serão utilizados métodos participativos e visuais, tais como fotografia, filmagem, desenhos e mapas vivenciais, com a intenção de construir, a partir das lentes infantis, novos olhares para às infâncias em situação de pobreza, como forma de anunciar suas potencialidades ou até denunciar a negação de seus direitos.

Neste texto, propomos apresentar parte do referencial que norteia nosso trabalho, com o intuito de dar visibilidades às infâncias “Outras” rompendo com o sentido de ser criança universalmente construído sob os padrões eurocêtricos que inviabilizam e subalternizam outros grupos de crianças como as negras, as indígenas, as moradoras de morros, favelas e ocupações e todas as demais que compõem o Sul Global onde “se encontram outras experiências da vida real das crianças e suas subjetividades” (CASTRO, 2020, p. 52).

Portanto, este exercício não tem como proposta apresentar respostas, mas questões que norteiam uma investigação em andamento em um campo de pesquisa segregado. O conjunto de produções teóricas, embora diversas entre si, comungam da análise crítica do sistema-mundo, a partir da imposição de uma monocultura ‘norte-centrada’ que é racista, patriarcal e capitalista - a Modernidade - e nos ajuda a afirmar a existência de uma diversidade de “outras infâncias.”

Infância e território: quem tem direito à cidade?

A relação entre a criança e a cidade tem sido, nas últimas duas décadas, um dos temas recentes mais relevantes nos Estudos Sociais da Infância. De acordo com Sarmiento (2019), esse crescimento se justifica pelo fato de a grande maioria da população mundial viver em cidades, o que demonstra a importância de estudos que busquem compreender as diversas relações e aspectos que envolvam as crianças, tais como as políticas públicas urbanas, a circulação, a participação, a mobilidade, a segurança e o acesso a equipamentos públicos, dentre outros. Nesta proposta, buscam-se trazer elementos que contribuam na interpretação da ação social das crianças em seu território, a partir de sua circulação e presença, levando em consideração a cidade como um direito de todos e todas, e a infância como parâmetro da intervenção urbana.



As crianças são sujeitos de direito à cidade. Elas participam, circulam e interagem com os espaços em seu processo de produção urbana, que também ocorre pela sua presença no território, "cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares" (GOBBI, *et al*, 2022, p. 18). A cidade é um território de pertencimento de meninos e meninas, que pode ser usado ou transformado por eles/as, por meio de suas ações sociais como um direito à sua presença e circulação.

O debate sobre o direito à cidade, iniciado por Lefebvre¹¹⁹ (1991), contrapõe a visão capitalista do urbanismo moderno, voltado para o lucro, que se pautava em relações mercadológicas que ocultava a natureza dos espaços urbanos voltados para o encontro, descobertas, lazer, arte e relações sociais que logo coisificava pessoas, transformando-as em objetos e mercadorias. Nesse sentido, o direito à cidade diz respeito a muito mais do que a uma dimensão individual de acesso aos recursos urbanos; concerne, ao contrário disso, ao direito de todos/as cidadãos/ãs de mudarem a si mesmos/as e, por consequente, os espaços. Sob essa perspectiva, ao trazer Lefebvre para o debate, buscamos formas de interpretar os dilemas urbanos e desvelar a maneira como cada criança (re)produz o espaço urbano e se apropria da cidade como direito.

O paradigmático debate acerca do direito à cidade inclui a discussão dos processos coletivos e individuais das crianças em sua apropriação, mobilidade e circulação nos espaços urbanos, direitos que, também, estão associados à luta pela habitação, pois as crianças não estão à parte da sociedade. Ao contrário disso, elas fazem parte de uma fração da população que usufrui de práticas desenvolvidas no interior da malha urbana, principalmente nas relações sociais que compõem o mundo urbano, dando vida às cidades como agentes sociais (GOBBI *et all*. 2022).

¹¹⁹ Pioneiro nas discussões sobre o direito à cidade, o autor articula discussões em torno da industrialização e urbanização; os limites das ciências parcelares na explicação da realidade urbana; a ideologia urbanística; as relações cidade/campo e, por fim, o que concebe como de fato o direito à cidade, que passa pelo direito à (re)apropriação da vida urbana. Em seus escritos, define: "O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada" (LEFEBVRE, 1991 [1968], p. 116-117).



O direito à cidade é um paradigma ético e político de defesa à vida plena e digna, em oposição à mercantilização dos territórios, da natureza e das pessoas. Assim, as crianças têm o direito a uma convivência comunitária (ECA, 1990), e tal direito, se efetivado, pode gerar o sentimento de pertencimento territorial.

As crianças, ao se apropriarem de seus territórios em suas ações sociais, criam uma relação de pertencimento com o lugar, o que Santos (1999) chama de apropriação do território usado, ou seja, a relação entre o chão mais a identidade. Neste caso, “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (SANTOS, 1999, p. 8).

Desse modo, estudar as crianças e suas relações com seus lugares de vida remete às “outras” infâncias, suas singularidades e experiências coletivas nos diversos espaços/tempos da infância, que desvelam e demarcam territórios nas relações estabelecidas entre adultos/as e crianças (LOPES, 2008).

As ações sociais desempenhadas pelas crianças, ideia central nos Estudos da Infância, que reconhece a criança como agente social, nos dão pistas para reconhecer como elas se sentem pertencentes ao território, independente do/a adulto/a. Compreendemos que, ao falar de território, estamos lidando com um fenômeno complexo, que define limites espaciais, em um campo de forças. De acordo com Ribeiro (2009), a partir da construção destes limites são estabelecidas regras de convívio no interior dos territórios, são as relações de poder que se estabelecem no centro das malhas urbanas.

Nos territórios, há relações de poder adultocentradas, que podem ter reflexos nas ações sociais das crianças em sua apropriação territorial. Estas relações não estão somente na materialidade do espaço, mas estão presentes nas relações sociais e nas representações de mundo que a sociedade constrói, pois “toda construção da realidade é um instrumento de poder” (RAFFESTIN, 1993 apud HAESBAERT, 2012). Nessa direção, Haesbaert (2012, p. 89) pondera que “toda relação de poder espacialmente mediada é também produtora de identidade, pois controla, distingue, separa e, ao separar, de alguma forma nomeia e classifica os indivíduos e os grupos sociais”.



Dessa maneira, ao observar com afinco a ação social das crianças no território, nos permite perceber os modos como elas significam, circulam e interagem nos espaços de disputa entre seus pares e entre os adultos, inclusive na luta pelo direito à cidade, afinal a cidade está para criança como forma de direito e pertencimento socioespacial, no qual elas podem opinar sobre a construção do espaço urbano. Neste sentido, concordamos com Tonucci (1997) que aponta que, ao transformar uma cidade em que o tempo e o espaço sejam socialmente construídos por e com as crianças, colaboramos na construção de ambientes que podem servir para mudanças de políticas públicas urbanas e educacionais, e as crianças se tornam paradigmas de uma cidade para todos.

É neste sentido que, ao compreendermos a cidade como um direito de todas as crianças, que avançamos nessa discussão, fortalecendo a ideia da construção de políticas sensíveis que deem visibilidade às suas vozes. Partimos do pressuposto de que para haver mudanças no espaço urbano as crianças devem opinar, o que inclui a possibilidade de participação de crianças que vivem em contextos de múltiplas invisibilidades e segregações, e tem seu território como parte de sua história na construção de sua identidade e sentimento de pertença.

Morro do Carapina: que território é esse?

A cidade de Governador Valadares está localizada na região leste de Minas Gerais, e possui 282.164 habitantes (IBGE, 2021). É conhecida pelo seu histórico de imigração, pelo seu monumento natural Pico da Ibituruna e por ser a capital mundial do Voo Livre. A cidade é considerada o nono município mais populoso e a quinto mais violento do Estado (IPEA, 2017). Possui um total de cento e trinta e sete bairros oficiais e, destes, vinte e sete são considerados de alta violência. Dentre eles, destacamos o bairro popularmente conhecido como Morro do Carapina¹²⁰, com alto índice de

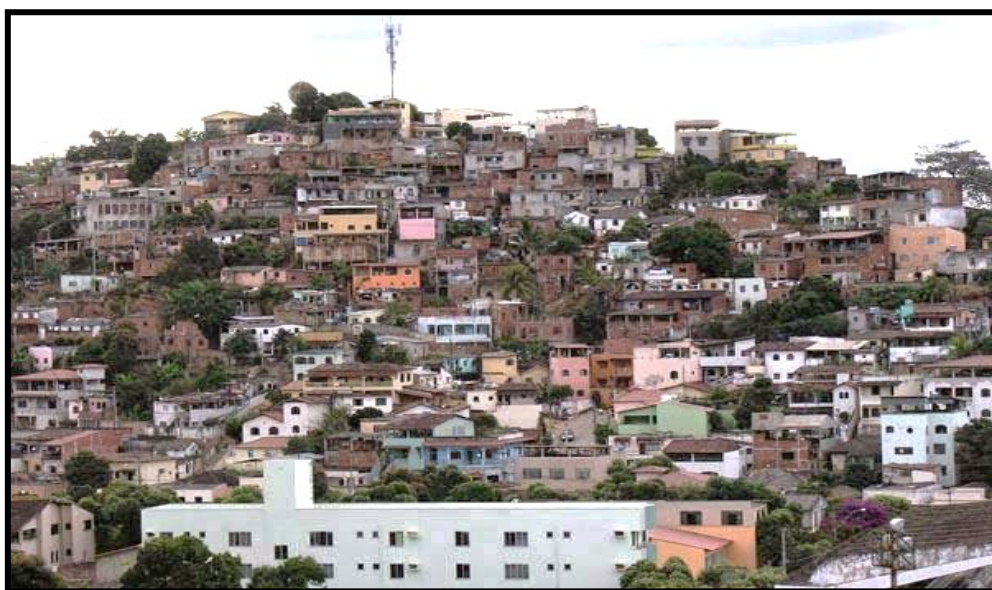
¹²⁰ A região onde se situa o bairro, conhecido como morro do Carapina, fazia parte da antiga fazenda do Senhor Antônio Carapina. O local não possuía ruas e tinha um grande risco geológico, podendo ocorrer



desigualdade social, fenômeno crescente que afeta todo o mundo, em especial os países que ainda se encontram em vias de desenvolvimento, como o Brasil. Este fenômeno faz **parte das relações sociais e determina as posições desiguais, sejam por questões econômicas, de gênero, raça, crença ou grupo social**, o que prejudica e limita o *status* social das pessoas, além de seu acesso aos **direitos básicos** como à educação, saneamento básico, saúde, moradia, direito ao trabalho, entre outros.

O Morro do Carapina é estigmatizado como perigoso, violento e zona do tráfico, muitas vezes inferiorizando o território e seus moradores, características que nos aproximam do pensamento moderno ocidental considerado como abissal, um tipo de pensamento que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo, que consiste na divisão de linhas entre o Norte e Sul Global sob a ótica do dominante e dominado. (SANTOS, 2007).

Figura 1- Visão panorâmica do Morro ¹²¹



Fonte: Foto retirada do Blog Metodista Topázio ¹²²

desmoronamentos e erosões. A partir da criação de uma rua que dava acesso ao bairro, as pessoas conseguiam carregar materiais de construção em carroças ou no lombo de animais (LIBÂNIO, 2010).

¹²¹ A autoria deste texto se responsabiliza legalmente e integralmente pelo uso e pela publicação da referida imagem nesta obra.

¹²² Disponível em: <http://metodistatopazio.blogspot.com>>Acesso em: 10 jan. 2022.

O Morro está localizado em uma zona privilegiada da cidade, mas com menor infraestrutura, ao se comparar com os bairros vizinhos. Este fato dá-se pela falta de atenção do poder público, uma vez que seu relevo é íngreme, composto por moradias precárias, algumas vezes situadas em áreas de riscos de deslizamentos do solo. A falta de saneamento e pavimentação de várias ruas acarreta diversos problemas, como: erosão, deslizamentos e dificuldade de locomoção. Isso clarifica as desigualdades e segregação socioespacial existente, dividindo a cidade, que se constitui como a reprodução de um problema muito maior: a dominação entre nações ou a dominação dos mais desenvolvidos sobre os menos desenvolvidos, dos mais ricos sobre os mais pobres (FANON, 1968).

Figura 2- Mapa Morro do Carapina



Fonte: Mapa elaborado pelo autor (Google Earth) - Arquivo pessoal

Por essa perspectiva, entende-se que há uma tensão territorial presente no Morro em relação aos demais bairros da cidade, principalmente aqueles que ficam em seu sentido limítrofe, nos colocando frente ao mundo colonial, que segrega e exclui. É possível perceber, ancorados nas teorias de Fanon (1968), que há uma divisão socioespacial em Governador Valadares que divide a cidade em duas partes: a do colonizador e a do colonizado.



Neste sentido, as linhas, muitas vezes invisíveis existentes promovem uma divisão, seja do território ou até mesmo do conhecimento¹²³. O retrato dessa divisão demonstra a colonização no âmbito do saber que é “produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 9)

As linhas invisíveis que separam o Morro nos permitem corroborar com as ideias de Fanon (1968), ao apontar que, em territórios segregados, há um lado no qual estão as minorias, os violentados e excluídos, como os povos originários, moradores das favelas, pobres, migrantes e refugiados e do outro lado, estão os emancipados como os colonos, a metrópole, os dominantes. Esse processo nos permite perceber como a desigualdade se reproduz, acelerando as desigualdades raciais dividindo os povos brancos dos negros e indígenas; bem como a divisão socioespacial dos territórios, em que de um lado está o gueto, a favela, e do outro, o asfalto e os condomínios de luxo. As linhas invisíveis mostram o fascismo territorial existente nas terras vistas pela lógica capitalista, sem se importar com seus habitantes, fenômeno presente neste território.

A presença de crianças nesse território nos coloca frente a diversos questionamentos referentes à negação dos direitos das crianças, e aponta para a necessidade de estudos mais horizontais sobre as ações sociais e experiências do corpo-político das crianças, na produção de um mundo afrodiaspórico, ou seja, evidenciar a cultura negra e suas formas de reinvenção.

É neste ponto que trazemos a perspectiva anticolonial para o debate, quando notamos que a maioria das pessoas que moram em favelas e periferias são pessoas negras, que “precisam” lutar diariamente pelo direito à vida e a plena circulação no

¹²³ A divisão do conhecimento gera, algumas vezes, o epistemicídio, que, segundo Santos (2009, p. 183), consiste na “destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.”



território, sem serem taxadas como um perigo para a sociedade (CARNEIRO, 2011). Esse modo de resistir e lutar pelos direitos se caracteriza como um tipo de racismo estrutural, por vezes velado, que atua como “princípio constitutivo, que estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 11).

Dessa forma, entre os becos, vielas, ruas, escadarias, casas e barracos no Morro do Carapina, vivem crianças que circulam, deslocam e ocupam múltiplos territórios. Crianças que vivem suas infâncias de formas diversas, o que nos permite colocar lentes anticoloniais para dar visibilidades as suas potencialidades e analisar seus processos históricos de exclusão ou de privação de direitos, bem como à negação da oferta de serviços públicos que as colocam em maior risco e vulnerabilidade.

Outras infâncias: quem são essas crianças?

No Morro do Carapina vivem cerca de trezentas crianças, que circulam e se apropriam dos espaços do território. Ancorados em Seixas, Tomás e Giacchetta (2022), concordamos que as crianças não são objetos de estudo, e sim sujeitos de direitos, o que fortalece nosso desejo de dar visibilidade às vozes das crianças presentes no Morro.

Historicamente, o sentido de ser criança foi construído sob padrões eurocêtricos, que invisibilizavam e subalternizavam outras crianças “fora da norma” (LIEBEL, 2019; CASTRO *et al.*, 2021). Em síntese, dessa “infância global” (CASTRO *et al.*, 2021), ausentes estão as crianças negras, indígenas, moradoras de favela e todas as demais que compõem o Sul Global¹²⁴, no qual “se encontram outras experiências da vida real das crianças e suas subjetividades” (CASTRO, 2020, p. 52).

¹²⁴ Os estudos com referência no Sul Global, conhecido como Epistemologias do Sul (SANTOS, 2009), surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um





Tendo em vista a diversidade de “outras infâncias” presentes nesse território, e as formas pelas quais as crianças interagem e apreendem o mundo, buscamos identificar e analisar suas ações sociais e o modo como elas interpretam o mundo a sua volta. Crianças que são atravessadas por marcadores sociais de raça, gênero e classe, que vivem cerceadas de seus direitos e nos convidam a denunciar os processos de subalternização que as vulnerabilizam, mas também nos provoca ao reconhecimento de suas existências e processos de resistência que demarcam as “condições e modos diferentes e mutáveis de vida em suas dimensões espaço-temporais” (LIEBEL, 2019, p. 21).

Concordamos com Gobbi (2022), ao afirmar que as crianças moradoras de favelas e comunidades convivem em meio ao espaço adultocentrado e à negação do direito, presença e ação social na cidade, prevalecendo as relações de poder “materializadas nas vidas levadas a cabo entre chacinas e balas perdidas – modo como o Estado se faz presente em favelas e comunidades. Trata-se de uma perversa e bem tramada lógica de extermínio e rechaço aos pobres” (GOBBI; ANJOS, 2022, p. 271), ou seja, em territórios de pobreza, há fissuras que desarticulam os direitos das crianças à cidade que tensionam os processos de urbanização dos espaços, denunciando as “catástrofes” na sociedade.

As crianças do Carapina, estigmatizadas como as mais pobres da cidade, convivem em meio ao caos e criam brechas para vivenciar suas ações sociais no território. Mas, por que elas são consideradas as mais pobres? Por que estas crianças carregam esse estigma? O que seria, afinal, a pobreza infantil? Seria possível medir a pobreza na infância?

Estas e outras questões são pertinentes para compreendermos os mecanismos explicativos da conformação do sistema-mundo segregado em que vivemos. Para Quijano (2003, p. 172), o processo de colonização ampliou as desigualdades sociais,

projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.





raciais e as relações de poder existentes entre os povos, fortalecendo a ideia de que "os não europeus têm uma estrutura biológica não somente diferente da dos europeus; mas, sobretudo, pertencente a um tipo ou a um nível "inferior". Ou seja, a colonização separou raças e classes, ampliando as desigualdades e, por conseguinte, a pobreza.

Muitas das perguntas apresentadas ainda não têm respostas, porém, vale refletir acerca de alguns pressupostos conceituais. A pobreza pode ser compreendida a partir de, pelo menos, duas abordagens. De acordo com Rego e Pinzani (2013), a primeira delas caracteriza-se pela renda de cada indivíduo, e diz respeito à falta de acesso a serviços essenciais (como alimentação, saneamento básico, saúde, educação, energia elétrica, dentre outros) e a bens materiais necessários para a manutenção da vida em condições básicas.

Já a outra interpretação toma a pobreza enquanto um fenômeno que deve ser lido ou caracterizado de maneira multifatorial e contextual, associando-a, assim, à renda e às posses dos indivíduos no contexto no qual vivem (REGO; PINZANI, 2013). Essa análise nos parece imprescindível, já que nos convoca a compreender a configuração da pobreza em diferentes localidades, e, de forma mais específica, nos contornos do Morro do Carapina, em Governador Valadares, MG.

Em um panorama geral, as condições de vida das crianças pobres, no Brasil, são marcadas pelo paradoxo da convivência entre um conjunto de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde voltados para a categoria da infância, e as "evidências de persistentes casos de crianças e jovens em situação de privação, colocados à margem de seus direitos sociais" (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 10).

Essa contradição, entretanto, é mais incidente entre os meninos e meninas negros e negras. De acordo com a Oxfam Brasil (2017), em nosso país, 60% das crianças negras são pobres, representando, assim, o maior grupo nos indicadores de desigualdade social de baixo padrão de vida. Isso significa ratificar que falar da pobreza infantil é também falar das desigualdades étnico-raciais em nosso país.



Sob essa perspectiva, preliminarmente, notamos que as crianças do Morro são atravessadas por marcadores de raça, classe e gênero que se correlacionam com o território vivido, estampando as desigualdades existentes que invisibilizam pessoas. Estas questões demarcam as relações de poder entre pessoas e territórios que “caminham junto com as questões raciais e revelam o predomínio da produção de espaços socioeconomicamente e racialmente hierarquizados.” (BIZZOTO, 2022, p. 241)

Nesse debate, interessa-nos, também, a compreensão de que, paradoxalmente, mesmo nas mais precárias de suas configurações de habitação e serviços básicos, as favelas e comunidades são territórios onde as pessoas afirmam sua presença no espaço urbano, por meio da luta e resistência, o que nos permite e propõe ampliar nossa visão sobre as crianças pobres e suas formas de presença e ação social no território, como é o caso das crianças do Morro, que criam brechas para potencializar suas formas de ser e estar no território: por meio das brincadeiras, das artes e apropriação dos espaços.

A criança moradora da favela, morros ou ocupações constrói sua identificação com os lugares de seu território, criando estratégias que lhes permitem circular e se deslocar nos espaços, estabelecendo “relações afetivas com as brincadeiras que consolidam suas identidades” para romper com as fissuras da negação de seus direitos básicos (CASTRO *et al.*, 2021, p. 95).

Neste caso, notamos que as crianças no Morro, mesmo sob a negação de muitos direitos, brincam e usufruem dos espaços urbanos, utilizando das escadarias, corrimãos e becos como lugares de brincadeiras, deixando suas marcas na constituição de suas territorialidades.

Estes resultados preliminares indicam a necessidade de ampliar os estudos sobre “Outras” infâncias que vivem em “outros” territórios, “fora da norma”, como forma limpar lentes míopes para enxergar as potencialidades de viver e conviver em diferentes espaços. Os Estudos Anticoloniais entrelaçados aos Estudos Sociais da Infância nos permitirão compreender outras formas de mobilidade e circulação das crianças que vivem em favelas e periferias, compondo uma análise em dupla escala: a perspectiva infantil e a escala urbana no território, em que o deslocamento, a interação e agência infantil assumem contornos peculiares a serem decifrados.

(...) (In)conclusão (...)

Nesta breve descrição, buscamos trazer elementos que contribuam com o diálogo entre os Estudos Sociais da Infância e Estudos Anticoloniais e seus possíveis desdobramentos, que possibilitem à articulação, reflexão e aprofundamento sobre infância, ação social, circulação e presença das crianças nas ruas, atravessadas pelos marcadores sociais de raça, gênero e classe, de modo que as especificidades e singularidades, sejam elas culturais, econômicas, históricas e sociais, possam nos dar pistas para romper com a ideia de infância global.

A mobilização do campo teórico apresentado nos possibilita a análise crítica da relação adulto-criança ou, mais especificamente, do adultocentrismo em nossa sociedade. Essa relação é atravessada pelo racismo e pelo sexismo constitutivos do sistema-mundo moderno que, mais do que isso, analisa o silenciamento e a invisibilização da infância sob o discurso do *dever* submetido à adultez.

As crianças exercem o direito à cidade a partir de sua circulação e presença nos territórios, e quando escutadas elas tendem a exercer seu sentimento de pertencimento. Ou seja, é preciso dar visibilidade às vozes das crianças e não somente permitir que os/as adultos/as falem por elas, como uma maneira de reconhecer suas potencialidades como sujeito político de direitos.

É nesse sentido que este estudo nos provoca a repensar os métodos de fazer pesquisa com as crianças, em espaços não institucionalizados, dando voz às outras infâncias em locais diversos em nossa sociedade, a qual nos referimos, especificamente, à crítica produzida pelo campo relacionado às desigualdades epistêmicas, cuja desestabilização correlaciona-se ao reconhecimento da legitimidade dos lugares de enunciação não hegemônicos, como os territórios estigmatizados, como no caso o Morro do Carapina.





Para tanto, anunciamos que o processo de escuta às crianças na segunda parte desta pesquisa, será importante para ouvirmos o que estes sujeitos têm a nos dizer sobre seus modos de usufruir dos espaços do Morro. É nessa parte que utilizaremos de métodos visuais como desenho, fotografia e mapas vivências para apreendermos suas interpretações sobre a cidade e seus direitos.

Por fim, é importante pensarmos que este texto é um meio de anunciar a existência de outras infâncias presentes no interior de Minas Gerais, como uma forma de erguer a voz e dar visibilidade aos meninos e às meninas estigmatizados/as pelo pensamento colonizador de parte da cidade e do Estado. Nosso intuito não é só revelar o racismo velado e os estigmas que segregam os espaços e partem a cidade, mas de anunciar as potencialidades das crianças na luta pelos seus direitos de circular, e usufruir dos espaços públicos como todo/a e qualquer cidadão/ã.

Referências

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **Territorialidades infantis na ocupação Rosa Leão**. 2022 307 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/47024>. Acesso em 11 de set.2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1990.

CARNEIRO, Sueli **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Maria Lucia Rabello. Why global? Children and childhood from a decolonial perspectives. **Childhood**, V. 27(1) 48–62, 2020.

CASTRO, Lucia Rabello *et al.* **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia Ltda, 1968.



GOBBI, Márcia Aparecida *et al.* **O direito das crianças à cidade:** Perspectivas desde Brasil a Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022. 467p.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. “Vó na ocupação”: na cidade, cuidados e deslocamentos nas margens do estado e as insubmissões cotidianas. *In:* GOBBI, Márcia Aparecida *et al.* **O direito das crianças à cidade:** Perspectivas desde Brasil a Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do censo demográfico** 2010/2021. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência.** Fórum brasileiro de segurança pública. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7956>. Acesso em 20 jan. 2022.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Documentos, 1991.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO; Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO; Paulo Felipe Lopes. Pandemia de covid-19, projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 711-728, set./dez. 2019.

LIEBEL, Manfred. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. MILLCAYAC - **Revista Digital de Ciencias Sociales**, Vol. 3, N° 5, 2016. pp. 245-272. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>. Acesso em 20 jan. 2022.

LIEBEL, Manfred. **Infancias dignas, o cómo descolonizar-se.** Lima: Peru, 2019

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23 (79), jan./jun. 2008. p.65-82. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em 20 jan. 2022.

MAYALL, Barry. **Towards a sociology of childhood.** Buckingham: Open University, 2002.



MULLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

MULLER, Fernanda. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação**, v. 41 (2), p. 177-188, maio 2018. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30544>. Acesso em 20 jan. 2022.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**: um retrato da desigualdade brasileira, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em 21 jan.2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2003.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: UNESP, 2013.

RIBEIRO, Maria Tereza Franco. Introdução. In: RIBEIRO, Maria Teresa Franco; MILANI, Carlos Roberto Sanches (orgs). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea**: o território como categoria de diálogo interdisciplinar [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209322>. Acesso em: 07 de ago. 2022

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais à uma ecologia dos saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, Milton. O território e o dinheiro. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, set. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Apresentação do dossiê crianças e suas infâncias na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, v.21, n.49, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26179>. Acesso em 20 de jan. 2022.

SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina, GIACCHETTA, Niccolò. Produção social da Infância nos parques urbanos de Lisboa. In: GOBBI, Márcia Aparecida *et al.* **O direito das crianças à cidade**: Perspectivas desde Brasil a Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de losNiños**: un modo nuevo de pensar laciudad. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.



RUPTURAS E POSSIBILIDADES OUTRAS EM DEFESA DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA

Viviane Ache Cancian¹²⁵

Juliana Goelzer¹²⁶

Resumo

Neste texto, relatamos uma experiência de rupturas e de descobertas de possibilidades outras, vividas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM/RS), nos últimos catorze anos. Trataremos especificamente de uma ruptura e de uma grande e importante possibilidade vivida nesse contexto: a reorganização das turmas em multi-idades, e a aposta na constituição da Unidade enquanto espaço formativo para estudantes em formação inicial e continuada, e profissionais que atuam com a Educação Infantil. Hoje, avaliamos o quanto elas possibilitaram que, nesse espaço, pudéssemos, a partir da formação, garantir um movimento de rupturas de práticas cristalizadas, de descolonização da infância (FARIA, *et al.*, 2011), de garantia dos direitos das crianças e de suas infâncias, o protagonismo delas, o respeito às diferenças, com a inovação de práticas pedagógicas para uma sociedade incluyente de fato, que prima por justiça social, o que veio consolidando a UEIIA como um espaço que produz e socializa conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Multi-idade. Formação. Descolonização.

¹²⁵ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (MEN/CE/UFSM). E-mail: vica.acancian@gmail.com. Presidente Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil e Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) e do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (CD/MIEIB).

¹²⁶ Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/FACED/UFRGS). E-mail: julianagoelzer.ufrgs@gmail.com. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI).





O início de uma história de rupturas

Neste texto, relatamos parte da experiência que vivemos enquanto gestoras da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Unidade que, ao longo dos últimos anos, veio se constituindo em um espaço de luta pela sobrevivência, pelo não fechamento, que se consolidou através de um movimento nacional em defesa das Unidades Universitárias Federais nas Universidades, juntamente com a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), com a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) e com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Movimento que resultou na Resolução número 1, de 10 de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro da Educação, que versou sobre as normas de funcionamento das Unidades nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A Resolução nº 1, em seu Art. 1º, reconheceu as Unidades nas IFES e estabeleceu o prazo de um ano para a regularização das Unidades nas Universidades, e foi nesse contexto que a Ipê Amarelo conseguiu sair da condição de um projeto de ensino, pesquisa e extensão do Centro de Educação da UFSM, para se tornar uma Unidade de Ensino da UFSM.

No ano de 2021, em razão de se passarem dez anos das unidades terem regularizado suas situações nas universidades e continuarem sem orçamento, vivendo uma luta em que a resposta era sempre do lugar da impossibilidade de um orçamento, mais uma vez a ANUUFEI iniciou uma negociação com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC). Novamente veio a resposta da impossibilidade, de que não era possível uma nova matriz orçamentária; no entanto, nesse momento, o MEC acenou a possibilidade de as unidades fazerem parte da matriz orçamentária dos colégios de aplicação. A ANUUFEI protocolou um processo de nove



unidades que tinham interesse e, em setembro de 2022, as sete unidades que cumpriram as exigências da portaria se tornaram colégios de aplicação¹²⁷, dentre elas, a Ipê Amarelo.

A luta pelo reconhecimento e pelo financiamento juntava-se a outras lutas da Unidade, como a de ter todos/as os/as professores/as federais da carreira do magistério federal em seu quadro de professores/as, pois ainda precisávamos contar com a terceirização de docentes para não fechar turmas, para garantir os direitos de todas as crianças a partir do acesso às vagas num espaço público federal, que garantisse o ingresso universal de crianças.

Internamente, mas simultaneamente a estas, outra luta era vivida na Unidade: a busca pelo rompimento de processos formativos colonizadores, trazendo para a proposta da Unidade uma pedagogia que ousa, que desafia todos/as os/as envolvidos/as a militarem em defesa das crianças e de suas infâncias, num convívio diário de trocas de saberes, em um espaço coletivo, uma realidade em que as diferenças são constituidoras de uma outra educação, uma educação que luta por justiça e inclusão social, que luta pela garantia da legislação que defende os direitos de todas as crianças, pela garantia do respeito às diferenças, pela garantia da convivência de meninos e meninas de idades diferentes em uma mesma turma. Tratava-se da defesa de uma outra organização curricular, outra organização institucional, outros espaços e tempos, uma defesa das múltiplas infâncias, das culturas infantis.

A luta sempre foi em defesa de uma unidade universitária como lugar de ousadia, de inovação, de grandes rupturas, lugar de produção do conhecimento, de busca constante para consolidar a Ipê Amarelo em um espaço de ensino, pesquisa e extensão, um espaço formativo qualificado para o campo de estágio, de modo que

¹²⁷ Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades. Diário Oficial da União, 26 de setembro de 2022. Federais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 4 fev. 2023.



acadêmicas e acadêmicos pudessem pensar, racionalizar, organizar, analisar, interpretar e conduzir suas intervenções na realidade, articulando sua formação acadêmica como um todo.

A luta é em defesa de um campo de investigação e práticas que possibilitassem a formação profissional e acadêmica das/os estudantes de graduação e pós-graduação a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. Um espaço que viabilizasse a construção de estratégias capazes de darem conta das situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente, pois é imprescindível, além de considerar a situação do cotidiano como um fenômeno prático, complexo, incorporar o componente da reflexão ou da investigação reflexiva com a situação problemática concreta, que reconhece as crianças como produtoras de culturas, reconhecendo o lugar dos diferentes grupos sociais, o lugar dos negros, dos indígenas, dos deficientes, dos homossexuais, sujeitos de direitos, sujeitos reais.

O convívio, em sua estrutura institucional, entre a formação inicial e a continuada, é o diferencial de uma Unidade de Educação Infantil universitária e, portanto, o espaço para pensar nas implicações dos processos formativos. Convivemos, simultaneamente, com momentos de intervenções das/os acadêmicas/os dos diferentes cursos da UFSM e de outras instituições de Ensino Superior (IES) na UEIIA, através de observações, de estágios, do desenvolvimento de pesquisas, e com a formação continuada das/os profissionais da UEIIA e de colegas professoras e professores de outras escolas que buscam na UEIIA um apoio para a construção de suas propostas pedagógicas. Tal propósito buscou e busca garantir uma descolonização da infância (FARIA, *et al.*, 2015), os direitos das crianças e a garantia de suas infâncias, o protagonismo delas, a inovação de práticas pedagógicas e a consolidação constante da UEIIA como um espaço que produz e socializa conhecimentos.



A defesa de uma escola que respeita as crianças: rupturas necessárias

A defesa de uma escola que respeita as crianças passou por pensarmos uma outra escola, que também apostasse no rompimento de grupos etários (baseados nos anos iniciais do Ensino Fundamental), mudança essa que iniciou no ano de 2008 e que seguiu até o final da nossa gestão, no ano de 2022, tendo em vista as inúmeras avaliações positivas realizadas pela comunidade da UEIIA. A avaliação a seguir de uma mãe, que não era da área da educação, mas sim da saúde, registrada por ela ainda no início da proposta de turma multi-idades – naquele momento denominada turma integração – inquietou-nos, provocando-nos a pensar nas propostas que legitimamos sem uma reflexão, sem uma racionalização sobre nossa coerência entre o proposto e o vivido, entre o proposto e os nossos discursos. Essa mãe, ao final do ano de 2008, ao registrar por escrito sua satisfação com o pertencimento da filha à Turma Integração, revela em seu depoimento que: “[...] *minha declaração se embasa na diferenciação vivenciada com esta modalidade visto possuir um outro filho que também frequentou esta mesma escola sob outra modalidade (berçário,... ou seja, séries)*” (UEIIA, 2016, grifos nossos).

Para conhecimento, o termo modalidade a que a mãe se refere diz respeito à turma multi-idades, que em 2008 ainda era denominada de turma integração, experiência piloto na UEIIA, e o termo séries era a terminologia usada para os agrupamentos nas turmas do Ensino Fundamental de oito anos. O depoimento foi resultado do primeiro ano de uma turma multi-idade na UEIIA, resultado da avaliação dos pais no final do ano (cuja avaliação positiva resultou na continuidade da proposta), que nos mostrou o quanto ainda desenvolvemos práticas arraigadas, cristalizadas, inclusive na Educação Infantil, as quais realizamos sem a devida discussão teórica, sem compreensão, clareza teórica, conceitual das nossas defesas.





Práticas em que legitimamos um processo de escolarização em que os anos iniciais passam a ser referência para a *Educação Infantil*, em que muitas vezes acabamos negando o direito das crianças serem crianças e de viverem suas infâncias em espaços coletivos de Educação Infantil, por compreensões equivocadas voltadas para um trabalho pedagógico preparatório para o Ensino Fundamental, um trabalho mecânico, de reprodução, de atividades soltas, com foco na bengala da instrução, de apostilamentos, de livros didáticos, com jogos num discurso de ludicidade, mascarando o objetivo de “ensinar” letras e números de forma descontextualizada.

Dar mais atenção a essas propostas que se repetem ano após ano, mudando apenas os “atores”, convidou-nos a resistir, a ousar na defesa de uma proposta curricular inovadora, na implantação e implementação de turmas multietárias com crianças de dois anos de idade a cinco anos e onze meses, apostando numa maior diferença de idade na mesma turma, uma defesa de um outro processo formativo, que rompe com uma racionalidade técnica instrumental, uma defesa da pedagogia da escuta (RINALDI, 2014), da pedagogia das diferenças, desafios de um trabalho pedagógico voltado para a garantia das infâncias, dos direitos das crianças. Essa organização curricular aconteceu desde 2008 e, em 2016, o número de turmas multietárias foi ampliado e todas passaram a ser compostas por crianças de dois anos a cinco anos e onze meses, mantendo duas turmas de berçário, com crianças de quatro meses a dois anos.

Essa luta perpassou por um movimento que buscava romper com a visão adultocêntrica, de negação das crianças, lutando pela escuta delas, uma luta que buscasse respeitar o processo de cada uma das crianças, o que elas vivem fora das instituições e o processo que passaram a viver internamente na Ipê Amarelo, na turma. As turmas multi-idades se constituíram em um encontro de diferenças, fortaleceram a defesa de descolonização da infância, do pensamento pós-colonialista, e legitimaram a UEIIA dentro da universidade por ser um espaço de ousadia, de produção do conhecimento, de realização de pesquisas, de práticas inovadoras que rompem com práticas cristalizadas que não respeitam as diferenças.



Encontramos, ao longo desses anos, referenciais teóricos importantes para pensar essas rupturas, para pensar nas práticas excludentes fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, com etapas e domínio de habilidades. Nesse processo, destacamos os estudos italianos, com foco principal em Malaguzzi (1999) e sua defesa em seguir as crianças e não os planos, na obra *As cem linguagens das crianças*. Somam-se a estas outras referências, como Rinaldi (2014), Pezzini (2013), Prado (2015), Mata (2015), Goelzer (2020), Goelzer; Cancian; Fonseca (2019), Nigris (2014), Russo (2009), Abramowicz (2011), Corsaro (2009; 2011), Faria; Finco (2011), Sarmento (2005; 2008), Qvortrup (2011); Abramowicz; Rodrigues (2014). Ressaltamos que esses estudos foram garantidos por contarmos, a partir do ano de 2015, com algumas professoras federais com carreira de dedicação exclusiva na UEIIA, com professoras/es terceirizadas/os com horas para formação, planejamento, registros, tempos que permitem qualificar os processos vividos na profissão, na docência¹²⁸.

Nosso lugar de gestão em uma universidade pública, que produz e socializa conhecimentos, desafiou-nos a ousar na defesa de uma outra Educação Infantil, na defesa de uma outra organização curricular, de organização por multi-idades. Pesquisas no Brasil mostram a dificuldade de rompermos com um currículo já pré-estabelecido, a dificuldade de mudarmos, o quanto ainda temos que não apenas vestir novas roupagens, mas o quanto é importante e urgente o conhecimento, a superação da visão adultocêntrica, de práticas colonialistas, e a urgência de mudanças estruturais, com práticas que escutem as crianças e garantam os seus direitos na escola da infância. Uma superação de processos de escolarização de modelos que são passados de geração em geração.

As leituras, em especial os estudos da Sociologia da infância, convidaram-nos a olhar para as diferentes culturas, para o conhecimento social, para a cultura de pares,

¹²⁸Vídeo institucional, que pode ser acessado no link <https://farol.ufsm.br/video/30-anos-unidade-de-educacao-infantil-ipe-amarelo> e o livro “Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes” (CANCIAN; GOELZER; BELING, 2019), Repositório digital da UFSM no link <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19436>.



muito além das dificuldades das relações, numa superação dos enquadramentos e organizações nos pressupostos da Psicologia do desenvolvimento. Um processo difícil mesmo na Universidade, pois romper com processos pedagógicos na Unidade de Educação Infantil da UFSM significa romper também com uma pedagogia colonialista muito presente nos nossos cursos de pedagogia, pois a Unidade sempre contou, nas turmas, com alunas/os de diferentes cursos e centros, principalmente dos cursos de Pedagogia e educação especial.

Estar professora na Pedagogia e orientar estágios na Unidade nos colocava num lugar em que não só escutávamos as crianças, mas também os/as alunos/as da graduação e pós-graduação. Um desafio de romper com uma racionalidade técnica instrumental de aplicabilidade de planejamentos, planos sem a escuta das crianças, pois os alunos observavam as práticas e voltavam para os cursos para planejar e posteriormente voltavam para fazer as intervenções. Ao retornarem uma semana depois, a turma não era a mesma, as perguntas, as curiosidades já eram outras. Qual Pedagogia para superar essa racionalidade? Como pensar um planejamento que respeite as crianças, um planejamento que segue as crianças e não os planos (MALAGUZZI, 1999)?

A organização curricular por turmas multi-idades nos desafia a uma outra docência, pois as diferenças geracionais, de classe, gênero, sexualidade, religião, raça, etnia, contextos, experiências, saberes e culturas estão presentes, são complexas, marcam um território de inseguranças para processos formativos em que repetimos práticas, muitas vezes acreditando que os recursos didáticos são determinantes para lidar com o inesperado. Em uma turma multi-idades todos os dias temos muitos encantamentos com a forma com que as crianças de diferentes idades lidam com as relações que estabelecem, com os sentimentos, com os conflitos, com a amizade, com processos criativos, com o convívio coletivo marcado pelas diferenças, ora imitando, ora transgredindo, ora buscando acolhimento, ora buscando desafios.





Muitos foram as organizações dessas turmas em relação às faixas etárias, como já apresentado, ora com maior diferença de idade, ora com menor, mas a certeza que tínhamos era de que a idade não poderia ser determinante, mas sim as crianças e suas especificidades. Os grupos eram organizados com um cuidado de que as crianças com mais experiência, que já eram da unidade, pudessem acolher os que ingressavam anualmente com a abertura de novas vagas, pois as crianças mais experientes passavam a ser referência. Observamos as crianças menores imitando, reproduzindo, transgredindo, construindo, inspirando-se nos mais velhos, aprendendo os desafios de um trabalho coletivo, os desafios das interações, do convívio no social, o que também era vivido pelas crianças maiores, que acima de tudo passavam a se desafiar mais para serem exemplo, e passaram a ser mais solidárias e cooperativas. Observamos turmas mais unidas, mais cuidadosas, mais respeitadas. Observamos a competição dando lugar à cooperação, pois, ao invés de competir com o/a colega da mesma idade, o desafio primeiro era ajudar e/ou ser exemplo para o/a colega menor.

É evidente o crescimento de todos/as, principalmente em relação às linguagens, suas funções sociais, as perguntas, as hipóteses, a capacidade de lidarem com os problemas já vividos pelas outras crianças. Um exemplo foi a forma como uma criança de cinco anos, após ter lidado com a morte da mãe quando tinha um ano de idade, ter acolhido um colega menor, anos depois em outra turma, e o ajudado a enfrentar a morte do pai, da mesma forma como foi acolhido pela turma e pelas professoras quando bebê, em uma linguagem em que os iguais se compreendem. E assim foi se dando a construção de um outro lugar, de um lugar das infâncias e das crianças que só é possível com uma escuta e com a compreensão de que as crianças são capazes, possuem repertórios de conhecimentos sempre provisórios, portanto abertos à criação.





A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com as experiências negativas, ao mesmo tempo que estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2003, p. 11).

As crianças produzem culturas, apresentam-nos uma outra forma de construção de relações, que não a referendada pelos/as adultos/as, que muitas vezes falam pelas crianças, portanto nos convidam a uma outra docência, desde que abertos a ver como recriam o mundo através de um corpo de linguagens, das cem linguagens (MALAGUZZI, 1999). Como acolhem as diferenças e respeitam compreendendo que são crianças, e não crianças que são classificadas pelos/as adultos/as de acordo com estágios de desenvolvimento, avaliados com testagens que marcam o não saber, com características que acabam segregando, marcando lugares, patologizações, a exclusão.

Os anos de pesquisa, de acompanhamento de práticas, nos mostraram o quanto as crianças respeitavam seus coetâneos, os sentimentos expressos, o dito e o não dito, o expresso em outras formas de linguagens, as exigências que se faziam no grupo, mesmo quando os obstáculos se tornavam gigantes para os/as adultos/as que se constituíram em outros processos educativos, formativos, já formatados pelo sistema em concepções teóricas filiadas nos modelos de cunho psicológico. Uma experiência que certamente marcou gerações. Gerações de crianças, de famílias, de professoras/es em formação permanente, e que, além disso, marcou toda uma equipe de profissionais e colaboradoras/es da escola.



A UEIIA como espaço formativo, de encontro entre a formação inicial e continuada

A UEIIA veio se constituindo, ao longo desses anos, em campo de investigação e de práticas dentro da Universidade, possibilitando a formação profissional e acadêmica das/os estudantes de graduação e pós-graduação, de diferentes Cursos e Centros de Ensino. A formação continuada contribui para a formação acadêmico/profissional de acadêmicas/os e profissionais da Educação Infantil, por meio da qualificação do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, seja a partir do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino; possibilita que as/os acadêmicas/os dos Cursos de Pedagogia, Educação Especial, de outras Licenciaturas (Música, Teatro, Ed. Física) e de outros cursos das demais Unidades de Ensino (Arquitetura, Psicologia, Odontologia, Medicina, Fisioterapia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Desenho Industrial, Arquivologia, etc.) da UFSM, bem como de outras IES, tenham um espaço de ensino, pesquisa e extensão para realizarem suas intervenções e atuações; propicia a interlocução entre pesquisadoras/es, professoras/es, acadêmicas/os e o processo educacional vivido na Unidade.

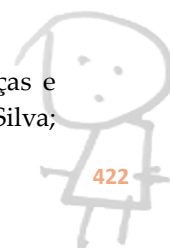
Tornar esse espaço na universidade um espaço formativo demandou muitas mudanças institucionais, estruturais, desde mudanças arquitetônicas, de mobiliário, de investimento nos espaços externos, na organização de uma proposta pedagógica democrática, aberta ao acolhimento de todos, das crianças, das famílias, da comunidade interna e externa. Demandou abertura para dialogar com a universidade como um todo, para além da Pedagogia e da Educação Especial, num trabalho com os Cursos de Arquitetura, Desenho Industrial e Técnico em Paisagismo, por exemplo, a partir da escuta das demandas das crianças que nos alertaram para a importância e necessidade de pensar espaços, projetar móveis, camas, cadeiras para os bebês, brinquedos para todas as crianças da Unidade, reestruturação das áreas externas com projetos com diferentes pisos, plantas, aromas, casinha da árvore, com espaços para as crianças habitarem, brincarem com terra, com barro, com água.



Em parceria com os cursos de Desenho Industrial e Terapia Ocupacional, com projetos de inserção dos acadêmicos na UEIIA, foi projetada uma cadeira especial para uma criança com Osteogênese Imperfeita, que era atendida na Unidade. Todos os móveis foram projetados pelo Desenho Industrial e pela Arquitetura, as áreas externas também com o paisagismo, uma interlocução importante com outras áreas do conhecimento, com outros cursos, envolvendo alunos e professores da UFSM, num lugar de possibilidade, para pensar com as crianças. Fizemos um recorte de algumas ações projetivas que exemplificam algumas mudanças, muito longe de relatar todos os processos vividos nos últimos anos, as interlocuções realizadas, a visibilidade das crianças na universidade, a descolonização também projetual de um/a adulto/a que pensa e cria para as crianças, para um adulto que acompanha o trabalho na Unidade para projetar com as crianças e profissionais da Educação Infantil, escutando o que significa ser um espaço de acolhimento e respeito às infâncias.

Nesse interim, a UEIIA, em parceria com o Ministério da Educação, participou do Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às Redes e Sistemas de Ensino na Implementação do Proinfância, em cento e cinquenta municípios, abrangendo a região central, norte e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Tratava-se de um projeto de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria de Educação Básica (SEB), Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), executado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CE), em parceria com a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), com a Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e a Universidade de Passo Fundo (UPF). Dessa forma, o projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a Universidade e a Educação Básica, articulando ações da pesquisa, da gestão e das práticas pedagógicas para e com a Educação Infantil¹²⁹.

¹²⁹ As ações do projeto acima incluem a Publicação do livro “Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil”. (Cancian, Viviane Ache; Gallina, Simone Freitas da Silva;





Implementou também o “Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil”, instituído pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através da execução do projeto pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CE) em parceria com a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), e com a Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), colocando-nos em um lugar de diálogo com as redes e sistemas, sobre a docência na Educação Infantil. O curso buscou construir uma articulação com o cotidiano vivido nas escolas, legitimando a importância da formação continuada. A primeira edição contou com uma única turma na sede, em Santa Maria (2012 a 2014); e a segunda edição (2014 a 2016), com duas turmas, uma em Santa Maria e a outra em Ijuí, em parceria com a UNIJUÍ e com a colaboração das professoras Eulalia Marin e Noeli Weschenfelder¹³⁰.

Na pandemia, em 2020 e 2021, não foi diferente, pois um lugar de formação e interlocuções já estava construído. Continuamos realizando formações em parceria com redes e sistemas de ensino, fóruns regionais e estaduais e com outras IFES. Em função da pandemia, no ano de 2020 as ações ocorreram de forma on-line, foram organizadas através de *webinários*, reuniões via *google meet* e outras plataformas, com o objetivo de dialogar, difundir, democratizar e socializar o conhecimento produzido na Unidade com a comunidade interna e externa¹³¹.

Essas ações vividas, num lugar de possibilidades, de conquistas que romperam com práticas colonizadoras, abriram espaços para demandas por visitas com

Weschenfelder, Noeli Valentina), 2016. Disponível no Manancial – Repositório digital da UFSM no link: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. E a publicação Publicação livro “Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempos”. (Mello, Débora Teixeira de; Correa, Aruna Noal; Cancian, Viviane Ache), 2016. Disponível no Manancial – Repositório digital da UFSM no link: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19436>.

¹³⁰ Publicação do livro *Formação para a docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contextos*. (MELLO, Débora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva), 2017. Disponível no Manancial – Repositório digital da UFSM no link: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19437>.

¹³¹Playlist, através do link <https://www.youtube.com/playlist?list=PLX-niZZsZXV0CRuzWwKraBw8qTxAPgMWi>





formação continuada na UEIIA: desde 2014 a UEIIA recebe diferentes grupos de professoras/es e estudantes de Magistério e Cursos de Pedagogia de diferentes municípios do RS e de fora dele, para conhecerem a proposta da escola. Além de professoras/es das diferentes redes e sistemas de ensino, recebemos visitas de pesquisadores/as nacionais e internacionais, de diferentes universidades, e realizamos interlocuções, comprometendo-nos com a formação, cumprindo com a função de uma unidade de Educação Infantil em uma universidade, de ser um espaço formativo.

A consolidação de uma outra cultura

A UEIIA foi consolidando-se em um espaço que viabiliza a construção de estratégias capazes de dar conta das situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente, pois é imprescindível, além de considerar a situação do cotidiano como um fenômeno prático, incorporar o componente da reflexão ou da investigação reflexiva com a situação problemática concreta, que reconhece as crianças como produtoras de culturas, reconhecendo o lugar de grupos sociais, o lugar dos negros, dos indígenas, dos deficientes, dos homossexuais, sujeitos de direitos, sujeitos reais.

Acreditamos que essa aposta em grupos multietários e na constituição da Unidade como um espaço formativo tem contribuído para a construção de uma outra cultura da infância na Educação Infantil, bem como para o fortalecimento e consolidação das Unidades de Educação Infantil nas Universidades, como espaços formativos, espaços de ensino, pesquisa e extensão. Espaços de garantia de direitos, de escuta, de outras práticas, que também dialogam com os processos formativos nos cursos de graduação e pós-graduação, numa perspectiva pós-colonialista, fazendo com que a Universidade cumpra seu papel de instituição pública, que prepara para a vida, para a abertura do diálogo, para o respeito às diferenças, para uma sociedade incluyente de fato, que prima por justiça social.



Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A Pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando a Pesquisa com Crianças e Três Obstáculos, **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução Nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE/CEB. Brasília: DF, 2011.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez. p. 31-50, 2009.

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

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Orgs). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, ALB, 2015.

GOELZER, Juliana; CANCIAN, Viviane Ache; FONSECA, Karla Madrid. Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. In: CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; Beling, Vivian Jamile. (Orgs). **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes**. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM, 2019.

GOELZER, Juliana. **Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idade da UEIIA**. 2020. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.





MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATA, Adriana Santos da. **Multi-idade na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônia Appezzato (Orgs). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEZZINI, Patrícia Nunes. **Os agrupamentos multietários e a proposta pedagógica das turmas integração na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação Infantil**: contrariando a idade. São Paulo, Képos, 2015.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, v.22, n.1, 2011. Tradução Maria Letícia Nascimento. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>. Acesso em 22 jan. 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral, (orgs.) **Territórios da Infância**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

SARMENTO, M.J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, nº 91, p.361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: Correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

UEIIA - **Proposta Político Pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2019.



CONTRA UMA PRESENÇA AUSENTE: INVESTIGAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS

Igor Souza Rodrigues Rezende¹³²

Marcelo Paraíso Alves¹³³

Resumo

Descolonizar e promover a justiça social e cognitiva é necessário, para isso não basta apenas colocar no currículo palavras referentes ao corpo-território negro, tal ato não se constitui ferramenta suficiente para promover a descolonização histórica, assim sendo, é válido questionar se e sob qual ótica o negro vem sendo abordado no currículo e os caminhos emergentes para diminuir a colonialidade social sobre este corpo-território. Diante disso, este trabalho visa investigar o corpo-território negro no currículo escolar das aulas de Educação Física do município de Volta Redonda, para isso se aproximando da perspectiva Pós-abissal de Boaventura de Souza Santos na busca por uma visão crítica e descolonial do currículo. Foi encontrado que o currículo da referida rede apresenta traços de colonialidade por meio de silenciamentos e normatizações que pouco orientam para efetivamente decolonial do no negro nas aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Epistemologias do Sul; Negro; Decolonialidade.

¹³² Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME/VR). Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Graduado em Bacharelado e em Licenciatura em Educação Física pelo UniFOA.

¹³³ Professor Titular do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra. Graduado em Educação Física pela Fundação Oswaldo Aranha.



Introdução

Neste texto, A presente produção pode ser compreendida como um fragmento de uma pesquisa strictu-sensu que se encontra em desenvolvimento e possui os estudos com/do/no cotidiano (Pais, 2003) como referência para seu desenvolvimento. Para que melhor possamos nos localizar, torna-se importante saber que esta produção intenciona compreender como o Pensamento Abissal influencia a produção do currículo da Educação Física Escolar nos anos iniciais do município de Volta Redonda-RJ.

Para se ater aos limites deste documento, este fragmento contará, de forma central, com o uso dos dados de revisões bibliográficas e análises documentais colhidos até o presente momento, estando em diálogo com a pesquisa originária. Na busca por se distanciar criticamente do pensamento abissal e de um processo da pesquisa colonizado (SANTOS,2020), esta pesquisa buscará utilizar métodos de análises pautados no Paradigma Indiciário, que tem os escritos de Ginzburg (1989) como uma referência. O autor nos conduz a refletir sobre o valor informativo presente nos mais negligenciais detalhes no que se propõe a investigar, desta forma, ele nos traz a busca pela observação dos indícios. Indícios estes que em muitos casos não podem ser capturados por uma metodologia científica quantitativa, e que apenas uma visão cuidadosa e transescalar do cotidiano pode nos revelar. Este paradigma é bem trabalhado por ele em sua obra intitulada 'Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História', todavia ele também é abordado em outros textos tal qual o de Leandro e Passos (2021).

Posto isso, em um primeiro momento teremos algumas reflexões sobre o pensamento abissal, com sua racionalidade indolente, em diálogo com a racialidade para que possamos adquirir bases epistemológicas para melhor compreender algumas análises e considerações. Em um segundo momento direcionaremos o nosso olhar para a produção curricular de Volta Redonda-RJ, buscando um olhar atento para as questões da diáspora africana, para os silenciamentos e para o que está sendo





produzido como ausente nas aulas de Educação Física. O que nos leva a questionar: até que ponto os currículos oficiais contribuem para a permanência de uma visão eurocentradas e colonializada do corpo negro nas práticas pedagógicas?

Na continuidade desta produção, faremos um pinçar de elementos emergentes pautados nas epistemologias do sul (SANTOS, 2002; 2006; 2010; 2020) até aqui encontrados, que podem auxiliar na produção de uma aula descolonial/decolonial, pós-abissal e antirracista. Daremos um discreto destaque para o potencial contributivo presente no uso da racionalidade estético-expressiva em favor da ruptura com o pensamento abissal/colonial/patriarcal/capitalista.

Torna-se importante, desde já, destacar que não teremos a menor pretensão de, em apenas um ensaio, esgotar as discussões de uma temática tão vasta e importante para o nosso social.

Razão indolente e racialidade

A racialidade é um fator de destaque para se pensar o colonialismo moderno e o pensamento abissal (MACEDO E MACÊDO, 2018; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSGOUEL, 2020). Estruturas como o racismo estão presentes nos meios sociais através da forma como se pensa a sociedade, as políticas, a educação, dentre outros aspectos (Ribeiro, 2019). Almeida (2018, p. 25, grifo meu) nos aponta que o racismo pode ser compreendido como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. Torna-se importante, desde já, destacar que não teremos a menor pretensão de, em apenas um ensaio, esgotar as discussões de uma temática tão vasta e importante para o nosso social.



A racialidade Diante disso, não pensar que não há uma razão, ou razões, que fundamente o racismo enquanto estrutura social, algo que sirva de arcabouço epistemológico de sustentação dessa estrutura genocida. Para o autor acima citado, a noção de raça com intuito de distinguir seres humanos é um fenômeno da modernidade, que foi apoiado por diversas teorias, e escolas de pensamento¹³⁴, que buscavam o status de cientificidade, como a teoria do determinismo biológico e a teoria do determinismo geográfico. Modernidade esta que Santos (2002; 2006; 2007; 2020) identifica como sendo fundamentada por um Pensamento Abissal.

A forma como o racismo se apresenta em nosso âmbito social nos remete a aspectos do pensamento abissal que fundamentaram a modernidade. Para Santos (2020, 2007, 2006), o pensamento abissal é uma estrutura de pensamento que gerou/gera verdadeiros abismos entre sociedades, povos e culturas. O pensamento abissal é fundamentado por uma razão denominada de *razão indolente*, que se subdivide em quatro outras principais formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. O autor destina certa atenção às razões metonímica e proléptica.

Para o autor, a razão metonímica contrai o nosso presente, a nossa percepção dele, por meio do uso das chamadas monoculturas. Assim como o racismo, esta razão é excludente, e não aceita outras concepções de mundo que não sejam a ocidental eurocêntrica. E assim é metonímica por que reduz a multiplicidade de conhecimento e saberes existente no mundo (Santos, 2006). Se pensarmos o negro afrodiaspórico neste contexto podemos pensar que esta produção sistemática de monocultura eurocentradas que fundamentou a modernidade é a mesma que contribuiu para dar invisibilidades a todo o corpo-território do negro afrodiaspórico.

Na medida em que o racismo traz esse vínculo com as relações de poder e dominação utilizando-se do viés da raça para justificar uma soberania de um

¹³⁴ Podemos citar como as três principais escolas: a Escola Étnico-biológica; a escola Histórica; e a Escola do Darwinismo Social (Carvalho *et.al*, 2012)





determinado grupo social sobre o outro (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019), podemos aqui traçar outro paralelo com a razão metonímica, ao passo que na mesma podemos localizar a produção da chamada *monocultura da naturalização das diferenças*. Esta monocultura traz as hierarquias das diferenças/dos diferentes como um processo simplesmente natural. Algo muito similar ao que fez as diversas escolas de pensamento racial modernas que contribuíram para o racismo estrutural, tal como: as escolas étnico-biológica, que vinculava raça à mutações e privilegiava a chamada raça branca; a escola histórica, que trazia a história e o desenvolvimento como comprovação da superioridade racial; e a escola do darwinismo social, que se apossava das teorias de Charles Darwin por meio de um silogismo falacioso e considerava os *brancos* europeus em uma escala evolutiva acima das demais populações (Carvalho *et.al*, 2012).

Nas teorias citadas também podemos identificar aspectos de uma outra monocultura, a do *tempo linear*, que traz a ideia de que o desenvolvimento caminha em uma única direção, tomando os parâmetros modernos eurocêtricos como exemplo de ponta do desenvolvimento social.

Quando analisamos aspectos históricos, assim como faz Aguas (2011) e Gonzalez e Hasenbalg (2022), podemos identificar traços de sistemáticas tentativas de produção de não existência na população negra, um grande exemplo está na forma com que tratavam a população negra ao vê-los como objetos, mercadorias a serem expostas e vendidas para múltiplas finalidades, e na divisão racial dos espaços.

Por traz desta forma sistemática de discriminação racial acima citada se apresenta uma lógica característica do pensamento abissal moderno, sendo esta, a chamada lógica da apropriação-violência (Aguas, 2011). Isso dito pois para Santos (2007, 2018, 2022) a lógica da apropriação-violência se constituiu uma lógica que reconhece apenas o direito de coisas e não de pessoas, gerando assim subumanidades. Esta lógica assume diferentes figurações, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2007a, p. 75). Ou seja, o que não se foi



apropriado foi violentado. Tais figurações marcar e descrevem relevantes aspectos do que foi e vem sendo feito com a população negra no Brasil e em outros países. Para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) o racismo é um princípio constitutivo que está presente na modernidade:

uma forma [...] tão cruel é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm direito de viver e os que não o têm [...] O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

Santos (2020, 2006) apresenta saídas que se contrapõem a essas razões e logicas excludentes, sendo assim apresenta as sociologias das ausências e das emergências como ferramentas das epistemologias do Sul e do pensamento pós-abissal. Das ausências por visar a identificação das diversas formas de produção de inexistência que a apropriação-violência geram; e das emergências por buscarem possíveis saídas emergentes que estão sendo cotidianamente produzidas e podem auxiliar no contexto das lutas contra as opressões e subalternidades, dentre elas o racismo.

O currículo da rede: buscando um olhar pós-abissal para as aulas de educação física

A BNCC é um documento de 600 páginas de caráter normativo que define as chamadas *aprendizagens essenciais* para a educação básica nacional. Ela se subdivide em três etapas da educação básica formal, sendo elas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A etapa do ensino fundamental é subdividida em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Ela é organizada em áreas de conhecimento, onde a Educação Física se encontra como um componente curricular da área de linguagens.

Cada componente curricular possui competências específicas de conhecimento a serem trabalhadas consecutivamente através de unidades temáticas que possuem objetos de conhecimento que por sua vez apresentam habilidades. Para as aulas de



Educação Física dos anos iniciais a BNCC realiza a seguinte divisão: para o 1º e 2º ano são destinadas 4 unidades temáticas, sendo elas as de *jogos e brincadeiras*, *Esportes*, *Ginástica* e *Dança*; para o 3º, 4º e 5º são as mesmas quatro unidades acrescida somente da unidade de *Lutas*.

Ao iniciarmos a nossa busca por indícios que possam nos desvelar respostas para os questionamentos aqui apresentado, optamos por analisar inicialmente o documento que orienta as aulas de Educação Física do município, por meio de uma viagem não programada (Estecanela, 2009) para que, assim, possamos melhor nos abrir aos indícios. Partiremos, desta forma, das análises do currículo proposto pela rede.

Ao analisarmos o currículo proposto pela referida rede é possível observar que o mesmo apresenta uma reprodução fiel das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC. Quanto as habilidades, as mesmas também foram reproduzidas, porém feitas subdivisões por ano de escolaridade. Ou seja, o currículo é uma reprodução da BNCC.

Neste ponto é valido ressaltar que durante as duas elaborações do currículo oficial, nos anos de 2021 e 2022, em que participei atuando como professor da rede, o mesmo chegou aos professores como uma proposta pronta, onde não foi observada a participação ativa do coletivo professores da disciplina no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os profissionais. Tal posicionamento por parte dos elaboradores demonstra uma criação de um conteúdo curricular de caráter pouco participativo e democrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção destes currículos, os professores e estudantes.

Torna-se valido ressaltar que meu vínculo e incomodo com a rede, e que motivou este estudo, se estende para antes da minha chegada como professor, pois fui estudante e estagiário da mesma.



Se a intensão da SME é criar um currículo capaz de atender as necessidades do município, tornasse de extrema importância que esta construção venha por meio de um *conhecer com* (SANTOS, 2020), ou seja, que se tenham uma escuta dos profissionais que possuem um lugar de fala importante (RIBEIRO, 2019) que vem a partir do cotidiano das escolas da rede.

Em reuniões de equipe com o coordenador de área da Educação Física, um dos principais responsáveis por elaborar o currículo, foi explicitado que os professores possuíam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto. Por meio do cenário destas colocações, a aparente impressão que se tem é que a intensão da proposta era garantir o mínimo exigido em caráter obrigatório pela BNCC, deixando que os professores tivessem liberdade para adicionar novos conteúdos.

Mas aqui cabe pensar que se não há diálogo ativo para a criação do documento, este pode abrir brechas para disfarçar omissões e subalternidades sob o véu da suposta liberdade, na medida em que vivemos em uma sociedade que se depara cotidianamente com estruturas de machismo, racismos, misoginias, discriminações étnico-religiosas etc. E, se neste processo onde há pouco diálogo, possivelmente há pouco do que Arroyo (2014) de *autoria*, por dos professores, no processo de construção do currículo municipal, onde os profissionais não podem ser autores da montagem do currículo. Assim deixando esta autoria para a prática pedagogia, desde que *se cumpram o mínimo dos currículos*. É válido ressaltar que não se discute aqui, a necessidade de se ter liberdade, mas sim o que tal liberdade pode mascarar se não houver diálogo e reflexão quando abordamos uma proposta curricular com pretensões de atingir uma rede, ainda mais levando em consideração que vivemos em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo, assim como outros *ismo*.

Neste ponto, algumas colocações se fazem necessárias. Segundo Arroyo (2014, p. 38), o currículo está atrelado a um projeto de sociedade, assim sendo, “[e]m toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Torna-



se pouco provável que a criação de um currículo com pouco diálogo possa garantir um projeto de sociedade democrático que abarque as demandas dos cotidianos. Por sua vez, a característica de pouco diálogo não se limita ao currículo proposto pela rede como também está presente na própria criação da BNCC ao qual se espelha, segundo investigações de Niera (2018).

O negro no currículo

Com a intenção de caminharmos em direção os objetivos, mas sempre com um olhar de viajante¹³⁵, cabe questionarmos: como o negro se apresenta no currículo na rede?

Se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estipulado na BNCC, ao analisarmos o currículo proposto, também estaremos analisando aspectos da própria BNCC. Ao direcionarmos o nosso olhar, tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos observar que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiaspórica. Assim sendo, para as autoras Macedo e Macêdo (2018) “O cerceamento das culturas dos subalternizados (negros, indígenas, quilombolas, entre outros) reverbera discriminação e preconceitos nos espaços escolares, prejudicando a convivência entre os seus pares e a aprendizagem desses sujeitos.”

Dos 5 objetos de conhecimento propostos, dentre as 4 unidades temáticas (Jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas dois fazem alusão à aspectos culturais. Sendo esses: *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional* e *danças do contexto comunitário e regional*.

¹³⁵ Segundo Pais (2003) o pesquisador turista vai com um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros. Um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.



Cabe aqui um questionamento: esta omissão de se tocar diretamente na cultura afrodiaspórica não estaria indo também na contramão de aspectos legais aparados pela lei 11.645/08?

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiaspóricos são encontradas somente no currículo do 3º, 4º e 5º ano, onde dos 10 objetos de conhecimentos que se encontram divididos dentre as 5 unidades temáticas (dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e lutas), 3 citam diretamente a cultura de matrizes africanas. Sendo elas: *Danças de matriz indígena e africana; Lutas de matriz indígena e africana; e Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.*

Por meio destas colocações podemos entender que a cultura afrodiaspórica tem espaço no currículo proposto, mas de forma clara somente do 3º, 4º e 5º ano. Mas mesmo tendo este espaço nada é falado sobre combate ao racismo, preconceito e discriminação. Tal observação nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que estes conteúdos não aparecem de forma clara para os estudantes do 1º e 2º ano? E certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a falta de clareza não poderia levar a uma omissão? Por que as unidades temáticas de ginástica e de esportes não fazem nenhuma alusão à cultura afrodiaspórica?

Torna-se importante aqui salientar que a presença destes objetos de conhecimento não garante um processo de *ensinoaprendizagem* efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos¹³⁶ e muito menos uma não reprodução de uma visão colonializada sobre a cultura afrodiaspórica, por isso dialogar se torna tão importante. Outro ponto importante é que a palavra racismo não é citada no currículo de Educação Física da rede e nem na BNCC de Educação Física, desse modo falar de matrizes africanas não necessariamente implicam em uma educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo, assim, estar sendo produzida sob um viés

¹³⁶ Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.



reprodutivista da colonialidade. Assim como é necessário identificar a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordar o racismo para que se possa promover uma educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e jogos e brincadeiras é um indicio de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo do esportes e da ginastica – onde é valido lembra que no Brasil já teve caráter eugenistas e elitista por meio de uma Educação Física higienista. Tal movimento contribui com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginastica, e a história do negro é transversal a estes dois campos. E falar de matrizes africanas no 3º ao 5º ano sem um direcionamento específico mais parece que o conteúdo está ali por força de lei¹³⁷ do que por uma educação decolonial e antirracista.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200), sobre o negro no currículo:

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2021, p.88) a BNCC é “[...] um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da educação”. O currículo possui um papel norteador da educação e fazer uma reprodução simplista da BNCC como currículo de uma rede sem que haja dialogo é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (SOUZA e CARVALHO, 2022).

¹³⁷ Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008



Educação, corpo e conhecimento: possíveis caminhos para se pensar aulas de educação física contra hegemônicas

Para as Epistemologias do Sul, o conhecimento é corporizado, o corpo e a mente não se dão de forma dicotômica. Dessa forma, indo na contramão das perspectivas coloniais modernas que privilegiavam a mente, ou que viam o corpo como um obstáculo ao conhecimento, tal qual Schopenhauer. A experiência, as vivências e os sentidos ganham destaque na produção de conhecimento para as epistemologias do sul (SANTOS, 2020). A Educação Física é uma disciplina com um enorme potencial para se trabalhar a partir das epistemologias do sul dentro da educação escolar, uma vez que trabalhar com o corpo como um todo e suas experiências faz parte do seu processo ou deveria fazer.

Mas não podemos pensar a produção de um currículo *pensadopracaticado* contra-hegemônico a partir do Sul utilizando-se de uma forma de pensar derivativa do norte. Para que isso não ocorra gostaríamos de pinçar alguns elementos que podem auxiliar na construção de um currículo que atenda as questões afrodiáspóricas. Um primeiro passo está em Santos (2020), ao entender que para se pensar um currículo a partir das epistemologias do sul torna-se essencial a identificação desta linha.

Podemos destacar como elementos de auxílio a chamada *visão profunda*, que busca ver o invisível no visível, e também o inimaginável (Santos, 2020). Ver o invisível no visível é buscar ver o que está sendo produzido como invisível, o que está sendo produzido como inexistente.

Outro elemento de destaque é a *escuta profunda*, onde através desta podemos escutar o que geralmente é inaudível para ouvidos treinados na epistemologia do norte. O que nos leva a pensar: o que não está sendo escutado na escola? Escutamos o que vem dos nossos estudantes? Ou somente construímos currículos através de um estereótipo imaginário de estudantes?





Outro elemento está na *pedagogia sensorial pós-abissal*, que leva por meio do uso dos sentidos a nos aproximarmos do que é produzido como estranho. Tal pedagogia “exige que o investigador pós-abissal se distancie daquilo que conhece e esteja disposto a familiarizar-se com aquilo que lhe é estranho.” (SANTOS, 2020, p. 262)

Podemos também encontrar outros elementos que estão para além de Boaventura e que carregam grandes contribuições que caminham na contramão do pensamento abissal e para abordagem do corpo-território negro no currículo, tais como a interculturalidade crítica (WALSH, 2012; MACEDO E MACÊDO, 2018), a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2018), as formas de interpretar características da exunêutica (MIRANDA, 2020), dentre outros mais que possam juntar-se ao coro pós-abissal, decolonial/descolonial, contra-hegemônico em favor de uma educação justa em amplo aspecto.

Levando em consideração a proximidade das aulas de educação física com os movimentos, o corpo e a expressão, também gostaríamos de dar destaque ao uso da chamada racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020) o corpo tem tanto uma dimensão individual como também coletiva, e possuem diversas formas de se manifestar na luta contra a opressão, tal como o corpo sofredor, o moribundo e o corpo jubiloso. No corpo jubiloso se encontra uma dimensão de resistência que se expressa por meio da alegria, das expressões, das festas, dos encontros.

Para as epistemologias do sul a dança e o canto adquirem certo destaque de valor epistemológico:

O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos. (SANTOS, 2020, p. 143)

Para o autor, “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança.” Desta



forma a dança é vista como um conhecimento corporal estando atrelado a uma racionalidade estético-expressiva, racionalidade essa tão valiosa pelo fato da modernidade não ter conseguido dominá-la por completo e por assim ser se tornar um importante meio para se romper com as epistemologias do Norte.

Desta forma, utilizar da racionalidade estético-expressiva nas aulas como contramovimento ao racismo, ou qualquer outra forma de opressão, pode se tornar uma importante ferramenta. E no currículo de Educação Física a dança já se encontra com um potencial imerso nesta racionalidade, mas dependerá de quem cria o currículo usar a racionalidade estético-expressiva como um contra movimento ao pensamento abissal moderno.

Algumas considerações parciais

Faremos aqui algumas considerações que não tem o objetivo de finalizar o assunto, levando em consideração que este trabalho ainda prosseguirá em outros desdobramentos e levando em consideração que aqui surgiram questionamentos que cabem ser respondidos em pesquisas futuras.

Tendo em mente a pergunta da introdução, que versava sobre até que ponto os currículos contribuíam para uma visão eurocentradas do corpo território negro, podemos dizer que o que foi encontrado é que tanto a BNCC quanto o currículo da rede de Volta Redonda apresentam indícios que contribuem para uma visão eurocentradas e colonializada na medida em que não abordam o racismo estrutural e institucional como parte fundante do currículo; invisibilizam as contribuições da cultura negra no âmbito dos conteúdos de ginástica e esportes; e não explicitam esta abordagem no 1º e 2º ano de escolaridade.

Tendo em vista que o racismo é estrutural, ou seja, ele já faz parte do *status quo* social, se omitir à aborda-lo é concordar com o *status quo* vigente. Abordar jogos, danças e lutas de matrizes africanas com intuito de valorizar estas contribuições, não



é sinônimo de aborda-los de forma decolonial ou antirracista. Podemos questionar até mesmo a própria valorização que é intuída. É valorizar sobre sob qual ótica/epistemologia de valor? Seria a colonial, que traz as contribuições do negro somete no âmbito folclórico? E ainda, no caso específico do currículo da rede de Volta Redonda, não promovem diálogos para a construção curricular.

Através do que o currículo da rede diz, mas principalmente sobre o que ele se cala, é possível identificar que no mesmo há uma estrutura de pensamento abissal e, portanto, colonial que ainda o orienta. Vertentes conservadora historicamente tendem a se alinhar com o pensamento abissal, e Neira (2018) identifica na própria BNCC, que rege o currículo da rede, uma criação calcada no conservadorismo social.

Mas, diante de olhares sobre o é produzido silenciosamente como ausente, também é possível ver saídas a partir de olhares para o que é emergentes. É possível e necessário criar currículos e transgredir ao currículo frio da BNCC, mas isso não se dará sem diálogos, sem debates, sem discussões. Ou seja, é preciso que se permita criar e estar em encruzilhadas¹³⁸ de conhecimentos outros. Se para Santos (2020), não se atinge a justiça global sem a justiça cognitiva global, podemos dizer que não se atinge a justiça cognitiva global fechando os olhos na produção do currículo para o racismo que se encontra velado.

Não podemos nos contenta que o corpo-território negro afrodiaspórico esteja presente no currículo como um subterfúgio para cumprir uma lei. Se faz necessário refletir sobre ele, sua história e suas lutas, sob uma visão que não é a do colonizador.

As aulas de educação física têm muito a contribuir através das esplenologias do sul, seja por meio da sua proximidade com a racionalidade estético-expressiva, seja pela compreensão de aprendizado em movimento através de um corpo que é um, e não parte obsoleta em função de uma mente.

¹³⁸ Ver pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018)



Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. 1. ed Curitiba: Intersaberes, 2012.
- CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655>. Acesso: 20 dez. 2022.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt> Acessado em: 20 jan. 2022
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais**. Volume I. Bueno Aires: CLACSO, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas a razão indolente: contra o desperdício de experiências**. São Paulo: Cortez, 2002.





SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2006.

SOUZA, Ellen de lima Souza; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA101_ID614_30092021190655.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 11, n. 27, p. 301-312, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1a98/3bad7cd453f8ab40bbc868b3e73b2790fd79.pdf>. Acessado em: 02 jan. 2023

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

POBREZA, INFÂNCIAS E EXCLUSÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): A VERSÃO DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS DE IDADE DA CLASSE TRABALHADORA

Ivone Garcia Barbosa (NEPIEC/UFG)¹³⁹

Elenice Belcholina da Serra¹⁴⁰

Resumo

Este texto apresenta reflexões da pesquisa desenvolvida no ano de 2021 com crianças de quatro a seis anos de idade, matriculadas na Educação Infantil do município de Itaberaí, no estado de Goiás, Brasil. Seguindo premissas do materialismo histórico dialético, a pesquisa procurou considerar às percepções das crianças para compreender como crianças pobres da classe trabalhadora vivenciaram suas infâncias durante a pandemia da Covid-19. Pretende-se ampliar discussões e compreensões a respeito das realidades das crianças da classe trabalhadora no Brasil, em especial, aquelas pertencentes às camadas mais pobres da sociedade que, historicamente, têm sofrido impactos negativos das políticas adotadas pelo capitalismo neoliberal. Crianças ainda relegadas ao estereótipo de seres sem vez e voz.

Palavras-chave: Pobreza; Criança da Classe Trabalhadora; Infâncias e Pandemia.

¹³⁹ Doutora em Educação (FE-USP). Mestre em Educação (FE-UFG). Profa. Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>

¹⁴⁰ Mestre em Educação (FE-UFG). Doutoranda em Educação (PPGE/UFG). Profa. Titular da Educação Básica do município de Itaberaí-GO. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7423-3390>. E-mail: eleniceserra@gmail.com / elenice_serra@discente.ufg.br .



Introdução: fundamentos da pesquisa

No ano de 2020, devido à proliferação mundial do vírus SARS-Cov2, denominado “novo corona vírus” foi declarado pela Organização Mundial de Saúde o estado de pandemia. A doença provocada por este vírus, a Covid-19, teve seus primeiros casos registrados na China no final do ano de 2019, mas rapidamente se espalhou pelos demais países do mundo.

No Brasil, durante o período pandêmico, as camadas mais empobrecidas da população vivenciaram o agravamento de sua condição político-social, havendo a retirada de direitos e incertezas quanto ao futuro. A pandemia se personificou, ainda, em uma crise sanitária sem precedentes no país, cujos resultados imbricaram a falta de acesso aos serviços básicos de saúde, tratamento adequado e falta de ações precisas dos governantes se somaram a outras crises cíclicas e conjunturais próprias do modo de produção capitalista (Barbosa; Silveira; Soares, 2021), ampliando a condição de pobreza, as desigualdades sociais e exclusões, delineando uma sindemia.

Enquanto pesquisadoras, conscientes da importância de alinhar os objetivos da investigação contextualizando-os ao modo de ser e estar das crianças, pautamos nosso estudo na possibilidade de análise e compreensão dialética sobre o modo pelo qual as crianças de quatro a seis anos, de famílias de baixa renda, constituíram suas percepções sobre pobreza, cotidiano infantil e percepções das infâncias no período pandêmico (2020 a 2022), em que ações de grupos sociopolíticos hegemônicos, assumindo as diretrizes do neoliberalismo, geriram os instrumentos de poder e políticas públicas.

Para tanto, seguimos os caminhos trilhados nos debates iniciados por Barbosa, Silveira e Soares (2021) sobre a autopercepção da criança a respeito de seu “modo de viver”. Concordamos com as preocupações dos citados autores quanto à apropriação, internalização e assunção pelas crianças de baixa renda de padrões/critérios do modo capitalista de viver. Destacamos a categoria trabalho e sua naturalização no bojo da existência infantil em família, bem como a compreensão das contradições nas posturas



infantis, bem como das suas condições para ampliar a consciência crítica sobre a realidade vivenciada por/em seu grupo social. Uma questão norteadora dessa análise diz respeito à condição das crianças conseguirem superar os elementos que favorecem o processo de alienação, já aparentemente, presente nas expressões socioculturais das crianças de Educação Infantil de quatro a seis anos.

A base metodológica da pesquisa foi pautada no método dialético, com orientação no materialismo histórico dialético (MARX, ENGELS, s./d., Barbosa. 2006). A partir de contatos feitos com diferentes municípios goianos participantes do Fórum Goiano de Educação Infantil, realizamos as investigações, integrando parte das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), desenhando objetivos e realizando diálogos com as crianças. Parte do resultado da análise dos dados que construímos compuseram o escopo da dissertação de mestrado de uma das autoras do presente trabalho (Serra, 2023). Em virtude do período pandêmico, a etapa empírica da pesquisa se mostrou desafiadora e necessária. Foi possível notar que, além das crianças pobres já sofrerem de forma mais dura as desigualdades e exclusões, como mostraram os estudos de Almeida (2010); Assis (2019); Barbosa e Soares (2021); Codes (2021); Fernandes (2009), Sarmento (2010) e Serra (2022), aquelas sofrem também com estereótipos que lhes são imputados e que elas próprias acabam por internalizar. As crianças, em muitos lugares e por diversas vezes, são consideradas seres “sem voz”, incapazes, imaturos ou incompletos, cujas vozes muitas vezes são ouvidas apenas nas falas dos adultos sobre e para elas.

As etapas da pesquisa englobaram a revisão da literatura com temas relacionados à história da classe trabalhadora em meio ao processo de exploração imposto pelo capital; às classificações trazidas pelos marcadores de pobreza adotados no Brasil em suas classificações quanto a adultos e crianças; as concepções de infância e o posicionamento frente à pobreza infantil no Brasil (Soares, Barbosa, 2021). Ademais, procedemos a leitura e análise de leis, decretos e normas publicados no período pandêmico avaliando seus impactos para a classe trabalhadora pobre do Brasil



e as crianças deste grupo. Valemo-nos também da leitura e análise de dados referentes à proliferação da Covid-19 e seus impactos em crianças e adultos. Estas leituras foram somadas a uma revisão bibliográfica de teses e dissertações com filtragem feita pela chave de busca (infância OR infantil OR crianças) AND “classe trabalhadora”.

A etapa empírica da pesquisa foi realizada no ano de 2021, mediante autorizações e Termos de Livre Esclarecimento previamente assinados, que definiram os sujeitos com os quais dialogamos na pesquisa: duas gestoras, três coordenadoras, seis professoras e 17 crianças, entre quatro e seis anos de idade, cujas autorizações foram assinadas por seus pais/responsáveis legais e mediante também o consentimento das próprias crianças matriculadas nas turmas de Jardim I (crianças de quatro anos de idade) e jardim II (crianças de cinco e seis anos de idade) da rede municipal de Itaberaí, Goiás.

Devido ao período pandêmico, as primeiras conversas e entrevistas ocorreram de forma *on-line* e por meio de acompanhamentos e análises de diálogos e aulas desenvolvidos via aplicativo de mensagens (imagens, áudios e vídeos). Nestes grupos eram postadas atividades escolares e informes pelos docentes, mas também as crianças e seus pais/responsáveis, que tinham acesso à *internet*¹⁴¹ interagiam entre si trocando falas e mensagens com os colegas e professoras. Com o retorno às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, os diálogos e entrevistas passaram a ser feitos de forma presencial. Com algumas crianças dialogamos nos espaços escolares e outras em suas residências, visto que algumas delas se mantiveram acompanhando as atividades (chamadas de “aulas”) pelo ensino remoto emergencial até o final de 2021, não regressando de imediato ao espaço escolar. Duas crianças com quem dialogamos permaneceram em suas casas devido à falta de condições dos pais de levá-las para a unidade educacional.

¹⁴¹ Como em muitos lugares do Brasil e do mundo, grande parte da classe trabalhadora, de baixa renda, ficou sem condições de participar das aulas em modelo remoto durante a pandemia devido à falta de recursos para conectividade. Os grupos que acompanhamos durante a pesquisa tinham as interações/atividades enviadas em formato de textos, vídeos e diálogos das professoras, mas alguns só conseguiam acessar em horários determinados por causa do uso dos “dados móveis

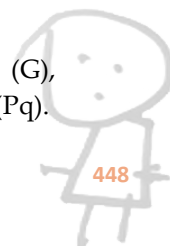


Para esses diálogos com as crianças seguimos algumas propostas desenvolvidas por Fernandes (2009): roteiros pré-elaborados, contação de histórias, produção livre e/ou temática de desenhos e brincadeiras. Os diálogos foram gravados e transcritos, sendo os nomes substituídos por siglas¹⁴² para identificar as falas das pessoas com as quais dialogamos, de modo a lhes garantir o anonimato. Nos diálogos foi possível observar as compreensões das crianças sobre o contexto vivido durante a pandemia, suas percepções sobre pobreza, pandemia e os eventuais impactos em suas vidas e de suas famílias. Esse movimento possibilitou importantes reflexões sobre como as crianças vivenciaram suas infâncias, junto com suas famílias, no contexto da pandemia da Covid-19.

Percepções a partir do estudo: classe trabalhadora, pobreza, infâncias e exclusões

Ao analisarmos o contexto da pobreza e seus impactos na classe trabalhadora observamos, a partir dos estudos de Alves (2015), Codes (2008), Dowbor (2018), Serra (2022), Satel, Cruvinel (2018), que os mensuradores utilizados para mediar a pobreza no Brasil seguem modelos adotados por outros países, sendo que alguns utilizam as premissas do “estado de bem-estar social” usadas para implementação das “políticas para os pobres”. Isso, no entanto, não tem conseguido indicar reais formas para superação desse problema, seja por alinharem padrões unilaterais do que se entende por pobreza ou por serem usados como indicativos amplamente numéricos para políticas paliativas de combate à pobreza. Podemos citar como exemplo as políticas de transferências de renda, que muitas vezes exercem controles sobre os pobres, além de não garantir “condições efetivas de mudanças socioeconômicas”, como propunha Marx e Engels (1989). Tais mudanças, se efetivadas, “implicariam em permitir sair da zona da pobreza” muitos trabalhadores e suas famílias.

¹⁴² Na transcrição dos diálogos no texto dissertativo utilizamos as seguintes siglas: Gestoras (G), Coordenadoras (C), Professoras (P), crianças (Cça), Pais/responsáveis legais (PR) e Pesquisadoras (Pq).





A pobreza, a baixa renda, a diminuição no poder de compra das famílias mais pobres trazem impactos maiores sobre as crianças que são seres ainda mais vulneráveis, em maior desigualdade e fragilidade social que os adultos (Barbosa, Soares, 2021; Sarmiento, 2010). Os impactos dessas dificuldades impostas aos mais pobres ficaram tangíveis em diferentes momentos de nossa pesquisa, aparecendo nas falas de muitos dos quais dialogamos, seja na preocupação dos pais/responsáveis com o não recebimento dos kits alimentares distribuídos pelo poder público que implicavam na insegurança alimentar ou nas dificuldades de acesso à *internet* para manter os filhos estudando e no acesso a recurso do sistema de saúde.

Diversos profissionais das escolas relataram situações das famílias e das crianças, muitas acometidas da perda de emprego, da falta de alimentos, dentre outros pontos que levavam eles próprios a organizarem rifas e cestas básicas. Ao dialogar com as crianças sobre usos possíveis para recursos financeiros por elas, estas apontaram prioridades: em primeiro lugar a aquisição de alimentos, remédio para um dos pais... As crianças com as quais dialogamos revelaram realidades próprias da classe trabalhadora pobre brasileira. Em suas falas foram relatadas preocupações com problemas de habitação precária, envoltas nas dificuldades dos pais/responsáveis em resolvê-las. Ouvimos relatos de não acesso pleno ao ensino, em tempo de pandemia, pela falta ou dificuldade de acesso à *internet*, e também do não retorno ao modo presencial de ensino refletida na dificuldade financeira da família em arcar com deslocamento das crianças até o espaço escolar. Ouvimos também histórias felizes, desejos, sonhos e sorrisos que mostram que, apesar das adversidades vividas no contexto da pobreza e da pandemia, tanto por parte dos adultos quanto pelas crianças, elas guardam desejos de um futuro melhor e sonhos variados.

As crianças conseguiam, à sua maneira, viver suas infâncias mesmo em período de limitação do ir e vir advindos dos momentos de afastamento social. A escola reafirmou sua importância em quanto espaço de reflexão, apoio, acolhimento, transformação social e prática contra hegemônica.





Faz-se necessário registrar que as crianças de quatro a seis anos não ficaram alheias aos acontecimentos ocorridos durante a pandemia da Covid-19. Seus relatos trouxeram até nós a realidade das mortes e perdas de entes por Covid-19, além de momentos em que a pandemia lhes tirou o prazer de estar na escola e em outros espaços, interagindo e constituindo suas identidades com outras crianças. Reafirmamos, como destacado por diferentes autores e também em nossa pesquisa, que defender os direitos das crianças e a garantia de materialização destes direitos passa pelo ouvir e dialogar com elas, independente de suas idades, evitando que sejam adotadas para elas decisões e propostas pautadas na unilateralidade adultocêntrica. O protagonismo como categoria caracterizadora das infâncias se mostrou, assim, fundamental.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Ismael Gonçalves. Da caridade ao welfare state: um breve ensaio sobre os aspectos históricos dos sistemas de proteção social ocidentais. *Cienc. Cult.* [online]. 2015, vol.67, n.1, pp.52-55. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000100017> . Consultado em 13 de agosto de 2021.

ALMEIDA, Renato B. de. **Concepção de infância e crianças em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação; Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

Barbosa. Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da Infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, Filomena Maria Arruda, MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). **Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – ANPED Campo Grande MS EdUFMT**, 2006.



BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M.; SOARES, Marcos Antônio. Infância, educação e trabalho: relações contraditórias na vida da criança no contexto capitalista. In: CONDE, Soraya, HERMIDA, Jorge Fernando e BARBOSA, Ivone G. (Org.) Dossiê “Da infância abstrata às crianças reais: relações entre infância, trabalho e práxis educativa”. Goiânia **Polyphonia** / Revista do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Cepae/UFG, v. 32, n.2, jul./dez., 2021, p.39-58.

BARBOSA, Ivone G. SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan/jan., 2021.

CODES, Ana Luiza M. de. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza**: em direção a uma visão complexa. Brasília, 2008. Disponível em IPEA.
https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4888%3Aa-trajetoria-do-pensamento-cientifico-sobre-pobreza-em-direcao-a-uma-visao-complexa&catid=170%3A2012&directory=1&Itemid=1. Consultado em 01 de outubro de 2021.

DOWBOR, Ladislau. **O era do capitalismo improdutivo**: por que oito famílias tem mais do que a metade da população do mundo? 2ª ed. São Paulo: Outras Palavras e Autonomia Literária, 2018.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

SARMENTO, Manoel J. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. In.: SARMENTO, Manoel J.; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Manoel Jacinto Sarmento e Fátima Veiga (org.). Ed. Humus. 2010. 179-191.

SATEL, Clécia Ivânia R.; CRUVINEL, Evelyn de C. **Perfil dos inscritos no CadÚnico em Goiás**. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, Goiânia, 2018.

SERRA, Elenice B. **Pobreza, infâncias e exclusões no contexto da pandemia (covid-19) em Itaberaí, Goiás**: dialogando com crianças de quatro a seis anos de idade da classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Alfa-Omega, s./d. v. 1, 2.



Organizadoras

Adriana Alves Silva

Professora, pesquisadora, palhaça, Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Multimeios (Depto de Cinema) pela Instituto de Artes da Unicamp e Pedagoga pela Unicamp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio cultural - Gepedisc - Culturas Infantis Unicamp.

Ana Lúcia Goulart de Faria

Professora permanente aposentada colaboradora da FE Unicamp. coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural Gepedisc - linha culturas infantis -. Membro do grupo gestor do FPEI- Forum Paulista de Educação Infantil.

Elina Elias de Macedo

Professora, doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação e Pedagoga pela USP, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - Gepedisc - Culturas Infantis Unicamp e do Centro Interdisciplinar de Estudos e Defesa da Infância - CEDIn USP

Solange Estanislau dos Santos

Doutora em Educação; Membro do Gepedisc-linha culturas infantis (UNICAMP), do Geppeci (UFAL) e do grupo gestor do FPEI. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil (SEDUC/São Sebastião-SP).

Vanderlete Pereira da Silva

Pedagoga, com Mestrado em Educação pela UFSC (2012), Doutorado em Educação (2021) pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Grupos de Pesquisa: GEPEDISC - linha Culturas Infantis e GEPEC/UEA. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.





Os Anais da terceira edição do Seminário Infância e Pós-colonialismo reúnem parte dos trabalhos apresentados no evento. A proposta é divulgar a produção de conhecimentos que problematizem as articulações que perpassam a educação das crianças, construindo interlocuções com as lutas sociais, as demandas dos/as professores/as de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos/as profissionais docentes e não docentes que estão diretamente com as infâncias; dos movimentos sociais que atuam em defesa dos direitos das crianças em vivenciarem suas infâncias e com temas correlatos, como os feminismos, movimentos negros, movimentos por moradia, direitos dos povos originários e proteção ao meio ambiente.

