



Por uma escola que respeite...

Organizadoras: Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Geísa Orlandini Cabiceira Garrido, Aline Pereira da Silva



 **Pedro & João**
editores

Cintha Ariosi

Por uma escola que respeite...

**Cynthia Magda Fernandes Ariosi
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Aline Pereira da Silva
(Organizadoras)**

Por uma escola que respeite...

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cynthia Magda Fernandes Ariosi; Geisa Orlandini Cabiceira Garrido; Aline Pereira da Silva [Orgs.]

Por uma escola que respeite... São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 303p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1206-7 [Impresso]
978-65-265-1207-4 [Digital]

1. Direitos das crianças. 2. Primeira infância. 3. Infâncias. 4. Respeito. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Prefácio	7
Vital Didonet	
Apresentação	17
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	
... a criança como ser humano	23
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	
... a necessidade de apego dos bebês e crianças pequenas	35
Nathália Ferraz Freitas	
... o sono da criança na escola de Educação Infantil	49
Eduardo Gasperoni de Oliveira e Narda Helena Jorosky	
... a independência da criança na primeira infância, segundo Montessori	79
Amanda Almeida Ribeiro	
... que respeita o pensamento das crianças	99
Eduardo Gasperoni de Oliveira	
... as diferentes infâncias, crianças e suas vozes	129
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido, Narda Helena Jorosky e Eduardo Gasperoni de Oliveira	
... as diferentes infâncias: os caminhos para uma educação das relações étnico-raciais	151
Ana Caroline Goulart	

... o desenho infantil como expressão de linguagem	173
Aline Pereira da Silva e Simone da Silva Alves Andrade	
... as vozes das crianças e priorize os processos formativos dos profissionais da primeira infância	195
Cecília de Carvalho Borges Fabri, Prisciliane Maira Neves Nogueira Ramos e Luciano Cássio Lugli	
... respeite as vozes e os fazeres das crianças educando na sensibilidade	217
Fabiana Zanardo Ferreira, Viviane Barrozo Manfré e Karina Nascimento Oliveira	
... as singularidades da criança e suas múltiplas linguagens	243
Ieda Alves Lugli, Thatiane do Nascimento Castro de Oliveira e Luciano Cássio Lugli	
... a criança vítima de violência sexual: empoderamento e prevenção na escola	269
Gabriele Machado, Rafaela Salvalaggio e Tayana Roberta Muniz Caldonazzo	
Sobre as autoras e os autores	295

Prefácio

O desrespeito à pessoa começou, em nossa América Latina, em 1492, com a chegada das naus *Pinta*, *Niña* e *Santa María*, comandadas pelo navegante genovês Cristóvão Colombo, a serviço dos reis da Espanha e, particularmente no Brasil, em 1500, na esquadra de Pedro Alvares Cabral, sob o governo do rei Dom Manoel I, de Portugal. Em suas naveas, trouxeram o olhar eurocêntrico dos espanhóis e dos portugueses, a concepção do “mundo” (= da Terra) que tinha como padrão e referência a cultura e a civilização europeias. Trouxeram a concepção do ser humano - branco, letrado, que fala uma língua que os conquistadores e colonizadores entendiam. E essa concepção predominou no modo de ver, julgar e agir em relação aos povos e às pessoas que encontraram nestas terras.

Os povos originários, que foram chamados de “índios”, na suposição de que a terra onde Colombo havia aportado fosse a Índia (tanto que um dos nomes a ela atribuída foi de Índias Ocidentais), foram vistos como bárbaros, ignorantes, preguiçosos, cruéis e que não haviam alcançado o estágio de evolução que os tornasse pessoas. Chegou-se a levantar a hipótese de que os índios não tinham alma ⁽¹⁾. Juan Ginés de Sepúlveda ⁽²⁾ defendia a tese de

¹ Em 28 de maio de 1537, o Papa Paulo III escreveu a Bula **Universis Christi fidelibus**, defendendo a visão cristã de que os indígenas são pessoas na inteira dignidade humana, racionais, da mesma espécie e natureza que todos os outros, capazes dos Sacramentos da igreja, e por conseguinte, livres por natureza e senhores de suas ações.

² Filósofo e teólogo dominicano espanhol (1490-1573), em seu livro *Democrates Alter*, baseado em Aristóteles (Política, livro I) justificava a guerra contra os índios e a sua escravidão. Essa obra encontrou forte oposição no frade Bartolomeu de Las Casas e ambos travaram uma forte disputa intelectual por vários anos até que o rei Carlos V convocou uma Controvérsia Pública, em 1550, em Valladolid, perante um júri composto por alguns dos maiores intelectuais da época. Ver em:

que os índios eram seres de natureza inferior, podendo ser usados como escravos.

Algo semelhante ocorreu na conquista da África pela Europa. Inglaterra, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Espanha e Portugal se apropriaram de terras, riquezas e pessoas. Trataram os povos originários, de cor preta, como inferiores e deles se apropriaram e os escravizaram. Negros eram caçados, amarrados, comprados e vendidos, sem liberdade nem direitos.

Bartolomeu de Las Casas (1484-1566), frei dominicano que viveu no México, em Santo Domingo, na Guatemala, em Cuba, no Peru, opunha-se tenazmente aos maus tratos a que os povos indígenas eram submetidos pelos conquistadores; travou lutas ideológicas com Juan Ginés de Sepúlveda, defendendo os povos originários destas terras latino-americanas. Em escritos e verbalmente, relatava a cultura, os valores, as artes e a forma organizada da vida que eles possuíam. Demonstrava que eles tinham leis e governos altamente desenvolvidos. Em cartas aos reis da Espanha e com frequentes viagens à Europa, defendia a vida, a dignidade e a liberdade desses povos e argumentava que deviam ter direitos políticos como povos livres. Em síntese, Las Casas afirmava a perspectiva universal da dignidade da pessoa e a igualdade essencial de todos os seres humanos, tanto que o Frei Carlos Josaphat o chama de “profeta e lutador de todos os direitos para todos”³. O antropólogo Tzvetan Todorov⁴ afirma que Bartolomeu de Las Casas contribuiu para a construção da visão antropológica da alteridade. A luta pela igualdade e o respeito ao outro também começou cedo em nossas Américas, porém, com pouco êxito.

file:///D:/Arquivos/Downloads/frcost,+v.101a19.pdf e <http://dspace.unila.edu.br/123456789/2290>. Consultado em 3/4/2024.

³ JOSAPHAT, Frei Carlos. Las Casas – **Todos os direitos para todos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

⁴ TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

Não é algo semelhante o que ocorre hoje? Discriminação de pessoas, de etnias, de povos e comunidades por motivo de cor, de origem social, situação econômica, condição pessoal de desenvolvimento físico ou mental, pelo tipo, tamanho e qualidade da moradia, por região do país e mais outros motivos histórico-culturais. Leis sobre direitos humanos, sobre a igualdade, a convivência entre diferentes, acolhimento social, inclusão educacional; políticas públicas que visam promover a igualdade, que determinam critérios de equidade nos serviços e no acesso aos bens sociais, educação antirracista, cotas em concursos e empregos, são iniciativas para mudar atitudes e atos racistas, discriminadores. Foi preciso chegar ao ponto de tipificar o racismo e a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional como crimes hediondos, para que eles não mais viessem a acontecer ⁽⁵⁾. Mesmo assim, são quase diários os crimes dessa natureza. Grande parte do noticiário das redes de televisão é tomada por imagens e denúncias de violência, estupro, exploração de criança e adolescente, de pessoa com deficiência, de idosos, abuso, extermínio, genocídio, bullying, discriminação, gestos, palavras e atos de racismo.

O que nos falta, de forma profunda e radical, é a compreensão e a vivência da alteridade. A alteridade nos põe no reconhecimento do outro como outro e, conseqüentemente, no respeito à sua singularidade, à sua identidade, sua existência como um eu em interação e solidariedade com o meu eu. O filósofo Emmanuel Lévinas contesta a filosofia de Heidegger como ontologia autossustentada e autossuficiente (que pode justificar o individualismo e a autonomia do eu em confronto com o tu) e propõe a alteridade como filosofia primeira. A relação com o outro consiste em compreendê-lo, e nisso Heidegger tem razão, mas a alteridade, segundo Lévinas, excede essa compreensão. Não se trata, apenas, de compreendê-lo e, a partir dessa compreensão,

⁵ Lei 8.072, de 1990, alterada e atualizada pelas Leis nº 8.930/1994; 9.695/1998; 12.015/2009; 13.964/2019; 14.344/2022; 14.688/2023; 14.811/2024.

interagir com ele, e sim de captar a sua originalidade: “O outro é em si mesmo significação”; “... é enquanto próximo que o homem é acessível. Enquanto rosto” (6).

Portanto, esperar que leis e políticas acabem com a discriminação, a violência contra a mulher, contra as crianças, os adolescentes, os negros, os indígenas, os ciganos, os quilombolas, que promova a plena inclusão social e educacional, que reduza a níveis mínimos a desigualdade social e econômica, é um esforço de Sísifo. Além de leis e políticas, carecemos de ética. Uma ética deve ser fundada na alteridade, no reconhecimento do outro como outro, com quem não apenas convivo em boas relações, mas de quem recebo tanto o seu significado como o significado de nossa convivência e, conseqüentemente, o que eu mesmo sou e significo. O rosto do outro é o espelho do meu rosto⁷.

A compreensão da alteridade abre o olhar do “eu” para o “tu”, para o outro. Uma grande acuidade do olhar (mais psicológico e sociológico que biológico) é capaz de perceber o outro na sua completude, como pessoa inteira. E aqui vemos uma conexão entre alteridade e respeito. As diversas incursões à etimologia da palavra *respeito* coincidem em que ela provém de *spectare* que, por sua vez, vem de *spicere*, que significa ver, olhar, observar, e do prefixo *re*, que significa de novo, outra vez.

Essa origem da palavra não nos ajuda muito a entender a extensão e a profundidade do direito da criança ao respeito, mas serve de ponto de partida. É preciso ver, olhar, observar a criança, e não apenas num relance, mas atentamente, uma e outra vez, para

⁶ LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós – Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes s/d. Data da publicação original: *Entre nous: Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, 1991.

⁷ Lévinas: “Os homens se buscam em sua *incondição* de estrangeiros. Ninguém está em sua casa. Ninguém pode permanecer em si mesmo: a humanidade do homem, a subjetividade, é uma responsabilidade pelos outros, uma vulnerabilidade extrema. Estrangeiro para si mesmo, obcecado pelos outros, inquieto, o Eu é refém, refém na recorrência mesma de um eu que não cessa de falhar para si mesmo”. Em: **Humanismo del otro hombre**. Mexico: Siglo XXI Editores, 1974.

só então ter um pensamento sobre ela, e dar espaço ao sentimento que, ao vê-la, começa a formar-se dentro da gente. Mas isso é, ainda, muito pouco. O respeito como direito fundamental entre as pessoas vai muito mais longe e penetra mais fundo na singularidade dos sujeitos.

Aqui está o sentido do direito ao respeito: a dignidade da pessoa humana. E essa dignidade, que é ontológica porque consiste no ser da pessoa, é, sobretudo, ética, porque explicita a alteridade.

Em tempos de polarizações como os que estamos vivendo, em que os grupos polarizados se enclausuram em suas respectivas “bolhas” e dentro delas são alimentados e, a partir delas, disseminam o que beberam e comeram, ideias preconcebidas, conceitos fechados, viseiras ideológicas, imagens deturpadas do outro tornam-se as referências para os próprios sentimentos, para a linguagem e os gestos, as atitudes e as expectativas em relação ao outro. Se não se romper a bolha, essa polarização tende a permanecer e aprofundar. Poderá ela ser rompida de fora para dentro, isto é, por força de leis, de políticas públicas, de ações sociais? Ou terá que ser de dentro para fora, pela modificação das pessoas? Ou a ação terá que ser nas duas direções, de fora para dentro e de dentro para fora? Paulo Freire deu-nos, com bastante antecedência, uma resposta: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”⁸.

Apresentam-se, assim, três áreas de promoção do respeito: a filosófica (alteridade), a política (garantia pela ação do Estado) e a educacional (formação da pessoa). A propósito da área política, vale recordar Norberto Bobbio: “O problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto de justificá-los, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”⁹.

⁸ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁹ BOBBIO, Norberto. Sobre os fundamentos dos direitos humanos, em **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Este livro trata da área educacional. E escolhe a faixa etária em que se formam os valores, que se estrutura a personalidade, que se constrói a inteligência e organizam as emoções: a primeira infância.

Só construiremos uma sociedade em que as pessoas se respeitem, na extensão e na profundidade do que significa respeitar o outro, se respeitarmos as crianças desde os primeiros momentos da sua vida, na sua identidade e na singularidade da sua pessoa, sua presença e participação social, seus sonhos e desejos, sentimentos e pensamentos, em suas múltiplas formas de expressar-se. E, ainda, se elas se respeitarem e aprenderem a conviver, acolhendo o outro enquanto ser singular e diverso.

O *Manifesto sobre a proteção à criança em tempos de crise*, da Rede Nacional Primeira Infância, diz com lucidez: “A negação de direitos fundamentais às crianças e adolescentes, fazendo com que não vivam com dignidade e não lhes sejam assegurados os meios de desenvolver seu potencial humano, leva à erosão da base sobre a qual a sociedade se funda e sustenta”¹⁰.

Respeitar cada criança como pessoa, cidadã, titular de direitos; respeitar a infância como ciclo de vida com valor em si mesmo e base interativa dos ciclos seguintes; compreender o significado profundo das experiências infantis, das interações com os pares e com os adultos, querer efetivamente que as crianças estejam bem, sejam felizes, tenham um ambiente estimulante... tudo isso é reconhecer a dignidade da criança e assegurar-lhe o espaço de ser e viver em sociedade.

Nesta afirmação, temos duas questões a considerar. A primeira é a ação prática que garanta o direito. A resposta às perguntas: onde, quando, por quem a criança deve ser respeitada é simples e pode ser dada por qualquer pessoa mesmo por aquelas que não tem estudo jurídico nem da legislação, bastando que tenha

¹⁰ Rede Nacional Primeira Infância. **Manifesto sobre a proteção à criança em tempos de crise**. RNPI/CECIP, 2017. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Manifesto-RNPI-assembleia-nov-de-2017.pdf>. Acessado em 2/05/2024.

bom senso. Todos dirão que a criança deve ser respeitada em toda parte, onde quer que ela esteja, sempre e por todas as pessoas. A segunda questão é a ação política. Aqui entra o papel do Estado, pois ele é o guardião dos direitos, com o dever de assegurar seu pleno atendimento. Esta área tem duas dimensões: a das leis e políticas públicas, como ação do Estado e da sociedade civil, e a formação da cidadania a partir da educação.

Está sobejamente afirmado e demonstrado que “a criança é o pai do homem”¹¹, que os valores adquiridos e vivenciados nos primeiros anos da vida, as experiências, sobretudo as de caráter afetivo, imprimem marcas indeléveis na psique da criança e suscitam comportamentos e sentimentos ao longo da vida, as aprendizagens básicas da primeira infância são estruturantes dos caminhos e processos de construção do conhecimento nas etapas seguintes da escolaridade. O que acontece na primeira infância não constitui um registro estático, como livros numa prateleira, mas são linhas de força, como energias geradoras de comportamentos ao longo da vida. Respeito à criança e às infâncias tende a ser respeito a toda a vida.

Esta é a oportunidade deste livro. As autoras e autores fazem citações em profusão de estudiosos da primeira infância, com ampla pesquisa bibliográfica na literatura especializada, demonstrando, assim, o cuidado em fundamentar as sugestões e indicações pedagógicas. E, com isso, ajudam os leitores a ver com os olhos de quem viu a realidade sob a ótica do respeito às crianças, de quem procurou entender a origem e o desdobramento histórico e cultural de comportamentos considerados não respeitosos, de alguém que produziu uma sugestão pedagógica, que é, sobretudo,

¹¹ Poema de William Wordsworth (1770=1850) - *The Rainbow*, que Freud utilizou para acentuar a importância das experiências vividas na infância, como indutoras senão determinantes de sentimentos e comportamentos na vida adulta. Hoje, levando em consideração as questões de gênero, certamente, Wordsworth diria: “a criança é o pai e a mãe do adulto”. Outro poeta inglês – John Milton (1608-1674) canta a mesma canção: “A infância mostra o homem, como a manhã mostra o dia”.

ética, sobre interações respeitadas com a criança, nas suas diversas manifestações.

Os professores exercem ao mesmo tempo duas funções: intelectual e de tomada de decisão. A função intelectual – sirvo-me do que disse Umberto Eco na conferência sobre a guerra¹² – consiste em escavar as ambiguidades para trazê-las à luz. A função de gestor ou tomador de decisões é a de eliminar as nuances e ambiguidades. A importância deste livro consiste da entrega aos professores de um amplo e farto acervo de ideias e sugestões para o exercício dessas duas funções, na perspectiva do respeito à singularidade das crianças e das infâncias.

O livro não se detém num genérico “respeito à criança”, nem nos aspectos físicos, do corpo e sua integridade moral. Abarca múltiplos aspectos, cada um a ser respeitado na inteireza do que significa. Depois da apresentação panorâmica, porém aprofundada e com grande conhecimento, de toda a questão do direito ao respeito, feita pela professora Cinthia Magda Fernandes Ariosi, os capítulos abordam a singularidade e as múltiplas linguagens da criança, o apego ou a vincularidade da criança, o crescimento para a independência, o pensamento, o sono, o desenho como linguagem, as vozes das crianças e a formação dos professores para apoiar o protagonismo infantil, as diferentes infâncias e suas vozes próprias e diferenciais, a educação das relações étnico-raciais num contexto de múltiplas infâncias, a pedagogia da sensibilidade, a proteção e prevenção contra abuso e violência sexual.

Respeitar a criança não é recusar o estabelecimento de limites nem os considerar imposição indevida ou limitação do ser. Não é, também, considerar uma norma moral como privação de liberdade. Nem, igualmente, ver a fidelidade a princípios e acordos como submissão. Seria uma interpretação ultra neoliberal do respeito pensar e agir com a criança como a dizer: seja o que deseja, faça o que queira, diga o que pensa. Respeitar é uma atitude de

¹² ECO, Umberto. **Cinco Escritos Morais**. 5ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

valorização do outro como Outro (*alter*), constituído pessoa e sujeito, autor e responsável por suas decisões e ações, cocriador da riqueza do coletivo, do coletivo em que normas de convivência, respeito mútuo, alteridade e diálogo traçam o contorno das ações.

Sob o enroque do respeito à criança, este livro oferece um “curso” de pedagogia da infância.

Vital Didonet

Apresentação

Por que um livro para falar sobre escola e respeito a criança? A escola deveria ser o lócus do respeito a criança por excelência, mas nem sempre é. Como indica Montessori (2019, p. 26) “O adulto tornou-se um egocêntrico em relação à criança: não egoísta, mas egocêntrico. Por que vê tudo quanto se refere à criança psíquica através de seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda [...]”, essa é a base do adultocentrismo que temos hoje nas escolas, a falta de compreensão da criança faz com que muitas vezes os seus direitos sejam ignorados, desrespeitados e vilipendiados.

Quando uma escola faz suas escolhas com base em questões burocráticas, os direitos das crianças estão ofuscados. Quando um profissional coloca uma teoria científica e pedagógica a frente das necessidades vitais de uma criança, com certeza seus direitos estão obscurecidos. Quando vale mais os interesses e as necessidades dos adultos, sejam eles profissionais e/ou familiares, do que os das crianças, os direitos infantis são menosprezados. Se olharmos para a organização das nossas rotinas escolares, em especial na educação infantil, facilmente perceberemos que por vários argumentos e justificativas, muitas vezes científicos e legais, os interesses e desejos das crianças são esquecidos e deixados a margem das práticas cotidianas nas escolas.

Alguns educadores já têm mostrado como a escola está na direção contrária aos interesses e direitos infantis. Essa sinalização já está presente na literatura pedagógica a algum tempo.

Introduzimos a escolaridade obrigatória, um trabalho intelectual compulsório, registros de fiscalização, censo escolar. Jogamos nos ombros da criança a dura tarefa de conciliar interesses contraditórios de duas autoridades paralelas. Por outro lado, a escola faz as suas

exigências, que os pais atendem com má vontade. Os conflitos entre a família e escola afetam a criança. Os pais solidarizam-se com a escola quando ela lança acusações, nem sempre justas, contra a criança; mas rejeitam os deveres que a escola procura impor (Korczak, 1986, p. 86)

Neste livro queremos ser porta vozes das crianças, não por que elas não têm condições de falar por si, mas porque infelizmente a comunidade educacional tem dificuldade de ouvi-las.

Embora o Plano Nacional da Primeira Infância defenda a participação da criança em todas as ações que lhe diga respeito, infelizmente isso ainda não é uma realidade. Acreditamos que elas podem e devem falar e assim trazemos suas vozes.

Nós temos o direito de brincar, mas não somos obrigados; direito quer dizer que podemos fazer uma coisa. O prefeito e os italianos decidem sobre direitos. As crianças escutam os direitos dos pais; as crianças escutam os direitos das crianças; os pais têm que escutar os direitos das crianças (Meninas - Crianças de 4, 11 a 5,7 anos) (As Próprias Crianças et al., 2023, p. 12).

Ainda na fala das crianças,

Os deveres são as coisas que precisamos fazer e os direitos são as coisas que precisamos ter. o direito quer dizer como um pouco de lei. O direito de fazer. É preciso ter direito, se não a pessoa fica mal. (Meninos - Crianças de 4, 11 a 5,7 anos). (As Próprias Crianças et al., 2023, p. 13)

É evidente que as crianças têm clareza da definição de direitos e deveres, porém é comum os adultos advoguem que não. E por isso, acreditam que devem fazer e decidir pelas crianças,

Os políticos e os legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria

criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (Korczak, 1986, p. 71).

Nesta perspectiva, esse livro pretende ser um alerta aos educadores sobre a necessidade de ouvir a criança, de compreender e respeitar suas necessidades e interesses. Várias situações e realidades são apresentadas. Várias temáticas abordadas. Vários pontos de reflexão são suscitados. Porém de nada vale se não forem refletivos e gerarem uma postura mais atenta, cuidadosa e respeitosa para com a criança. Essa postura nasce de uma escuta da infância que vem com a silêncio e respeito profundo à criança (Antônio, Tavares, 2020; Zavalloni, 2020; Alves, 2018; Malaguzzi, 1923).

Por isso, nossa proposta segue na direção de trazer uma reflexão sobre os direitos das crianças, reflexão essa que construa uma nova postura diante das crianças, que são o motivo de existir da escola e dos pais. Só existe escola porque existem alunos. Só existem pais, porque existem filhos. Por isso,

Se a escola e os pais convergem em direção a uma cultura colaborativa e interativa, que é uma escolha racional e vantajosa para todos que buscam experiências mais carregadas de sentido, então é possível entender o quando é hostil e errônea a pedagogia da autossuficiência e da prescrição e, por outro lado, quando é amiga e fecunda a pedagogia da participação e da pesquisa (Malaguzzi, 1993, p. 63 apud As Próprias Crianças et al., 2023.)

Assim, apresentamos esse conjunto de textos de diferentes autores, frutos de estudos e pesquisas desenvolvidas em grupos de universidades públicas que se debruçam sobre temas da primeira infância. Esses grupos são: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Primeira Infância (GEPPI), sediado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, campus de Presidente Prudente e Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação infantil (GEPICEI), Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Foram dois anos de trabalho para que agora

pudéssemos apresentar esse conjunto de reflexões, que estão à disposição para gerar debates, análises e novas proposições.

Ao total são onze textos que trabalham com o respeito a criança em diversos contextos e situações que são vivenciados pelas crianças no exercício ou não de suas infâncias. Esse livro não está composto por capítulos que se conectam diretamente, mas por textos que abordam diferentes temáticas e problemáticas das diferentes infâncias. Assim, os textos podem ser lidos de forma avulsa, embora tenha existido um desejo de gerar uma organicidade temática ao conjunto de conhecimentos apresentados aqui.

O primeiro texto faz uma reflexão sobre a necessidade de discutir o respeito à criança como ser humano, em especial na escola. Na sequência, é tratada a questão do apego e dos vínculos da criança nos primeiros anos de vida, como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento saudável. O respeito ao sono da criança é discutido de forma aprofundada e fundamentada teoricamente para contribuir na reflexão de educadores, sobre como oportunizar uma soneca com a qualidade adequada. No quarto texto, o tema é o respeito a independência da criança, na perspectiva da filosofia de Montessori.

Frequentemente, os adultos ignoram o pensamento infantil, mas no quinto texto, somos convidados a olhar com respeito para o pensamento das crianças, que são grandes pensadores do cotidiano, haja vista as perguntas que fazem, se lhes dermos ouvidos e atenção. De forma complementar, o respeito as crianças e suas vozes é uma reflexão que é proposta no sexto texto, com um olhar para as crianças que são identificadas como “problema”.

A educação étnico-racial e antirracista ganha espaço na sétima proposta de texto, porque é urgente na sociedade esse debate e na escola já está atrasado. Um tema muito importante que é pouco explorado é o reconhecimento do desenho da criança como linguagem e como a forma mais genuína de expressão infantil, essa é a proposta das autoras do oitavo texto. O processo formativo das professoras e as vozes infantis são a temática abordada no nono

texto que é extremamente relevante uma vez que sem bons professores não há respeito a criança.

Educar para e na sensibilidade é um imperativo dos dias atuais, as crianças têm necessidade de viver de forma sensível o mundo e muitas vezes a escola lhe nega esse direito, por isso o décimo texto é tão importante, a educação sensível é fundamental. Neste sentido, olhar e respeitar a singularidade da criança e suas múltiplas linguagens é um imperativo nos dias atuais, que vem discutido no penúltimo texto do livro. E finalmente, o último texto traz um tema bastante sério que é a questão da violência sexual, argumentando que é preciso empoderar as crianças, pois essa é uma forma de prevenção.

Esse livro que agora você tem nas mãos é um rico material de reflexão e formação em favor de uma infância feliz e respeitada, para que possamos cumprir nosso papel enquanto adultos e educadores.

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

... a criança como ser humano

Cinthia Magda Fernandes Ariosi¹

Aparece obvio e até desnecessário afirmar que a escola deve respeitar a criança, porém muitas vezes, o obvio, não é tão obvio assim. A partir de uma pesquisa exploratória na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e que “[...] integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.”², foi identificado que são pouquíssimas as pesquisa sobre o assunto nos últimos anos. Usando os descritores “respeito e crianças” foram encontrados quatro mil cento e cinquenta e sete (4157) trabalhos, porém essa quantidade se deve ao fato de que são considerados os trabalhos que tem a palavra respeito como indicativo sobre o que se fala no título, como por exemplo: “Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações”. Quando realizada uma pesquisa com aplicação dos mesmos descritores ao campo do assunto, o número encontrado foi de três (3) trabalhos. Em uma outra pesquisa utilizando os descritores “respeito e direito e crianças” foram novecentos e quarenta e oito (948) trabalhos encontrados. Com o refinamento com o filtro assunto ficou apenas um trabalho, que já estava na amostra anterior. Desta forma, fica

¹ Doutora em Educação. Professor do Departamento de Educação da FCT/Unesp, campus de Presidente prudente. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPi).

² Fonte: Site da BDTB. Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 02 jun23.

evidente neste caso, como são escassas as pesquisas sobre o respeito as crianças.

Muitos trabalhos mencionam o respeito aos direitos da criança propostos no Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA), que são: “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Esses direitos são fundamentais e necessários, mas esse texto se propõe a discutir a respeito à criança, como previsto no ECA. Ou seja, a criança como ser humano capaz e construtor de cultura.

Art. 15. 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, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Brasil, 1990).

Acredita-se que falta o reconhecimento da integralidade da criança, deve-se a crença de que a criança é um ser precário, incapaz de sobreviver por si só, dependente, essa condição traz para imagem de criança uma incompletude que parece natural, mas não é verdadeira. A criança é plena e completa em cada etapa da vida. Cada fase do desenvolvimento deve ser respeitada na sua peculiaridade e completude.

Em uma pesquisa de mestrado realizada em 2018/19, ficou muito forte que os adultos investigados têm uma visão um pouco distorcida do que é respeito aos direitos das crianças. Talvez com base em uma concepção um tanto preconceituosa, que supõe que as crianças de um bairro carente têm uma realidade familiar que não supre suas necessidades básicas de alimentação, a professora alega:

Legal falar de direitos infantis. Na minha opinião os alunos têm sim os direitos aqui, porque você vê, olha essa comida que cheirosa. Você acha que eles têm isso na casa deles? Tem um monte aqui, principalmente do integral, que a mãe deixa o dia inteiro só pra comer. A escola é onde eles fazem as principais refeições [...] (Seribelli, 2019, p. 193).

Essa fala apresentada por Seribelli (2019) demonstra que os adultos tendem a valorizar o que acreditam que sejam os direitos mais importantes para as crianças, negligenciando o que as crianças de fato valorizam, pois a fala de uma criança na mesma pesquisa demonstra isso: “[...] o mais legal em ser criança, é morar perto da escola, para poder brincar na quadra depois que a escola fecha” (Seribelli, 2019, p. 194). A criança só exerce o seu direito de brincar na quadra, depois que a escola fecha, sendo assim, é possível aferir que essa escola não respeita o direito básico da criança que é brincar e, também, não respeita a criança como pessoa que tem essa necessidade vital. Sendo assim,

As crianças pequenas ainda não têm credibilidade suficiente aos olhos dos pesquisadores, que optam por falar sobre elas apropriando-se de seus discursos, no lugar de ouvi-las a partir de suas próprias vozes; (Seribelli, 2019, p. 216).

Diante do exposto, reforça-se que a criança é pessoa, ou seja, “Isso quer dizer que ela é matéria e espírito e só poderá realizar-se integralmente se forem atendidas suas necessidades materiais e espirituais” (Dallari, 1931, p. 22). É comum que as discussões sobre os direitos da criança versem sobre as questões que suprem suas

necessidades materiais, mas a criança não é só matéria. Montessori (2019, p. 129) afirma que “É necessário encarar esta realidade impressionante: a criança possui uma vida psíquica que passou despercebida em suas delicadas aparições, [...]”. A criança é vista e acompanhada majoritariamente no seu desenvolvimento físico e cognitivo, porém muitas vezes seu desenvolvimento afetivo e emocional é negligenciado pelos adultos. Talvez, não por mal, mas por falta de conhecimento, quero crer nisso! Assim, é importante difundir conhecimentos sobre o desenvolvimento afetivo e emocional dos bebês e crianças pequenas.

Respeitar as crianças é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos. Mas, se seguirmos essa linha de raciocínio, algo se destaca. Devemos proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos e que aprofundem seu envolvimento na prática e no pensamento. Um ambiente de ‘adultos amorosos’ [...] (Hawkins, 2016, p. 93).

Ser um adulto amoroso parece pouco profissional em se tratando de educação infantil, mas nesta etapa da vida a criança tem grandes necessidades afetivas, emocionais e amorosas, como aponta Gerhardt (2017, p. 57), “Ser amorosamente segurado no colo é o maior estímulo para o desenvolvimento, maior até do que a própria amamentação”. Assim, tanto faz se esse colo é da família ou de uma professora. É lógico que os vínculos familiares são mais intensos, mas a profissional da educação infantil pode exercer uma função subsidiária de afeto, segundo Winnicott (1966), também importante. Considerando que

A dádiva mais maravilhosa não é o amor, mas o respeito pelos outros como fins em si mesmos, como artesões reais e potenciais de seus próprios feitos e aprendizagens, de suas próprias vidas; assim contribuindo, portanto, para aprendizagens e realizações (Hawkins, 2016, p. 93).

Neste sentido é relevante nesta discussão reforçar a necessidade de respeitar o ritmo de cada criança, sem cobranças pré-estabelecidas, sem guiar-se por um padrão que foi definido pelos adultos.

Respeitar os ritmos das crianças também é respeitar as etapas do desenvolvimento delas sem adiantá-las. Precisam que respeitemos suas etapas cognitivas, afetivas, que projetemos a sua inocência sem ceder à tentação de uma redução de tempo da sua infância (L'Ecuyer, 2015, p. 106).

Reforçando esse pensamento Falk (2010, p. 46) afirma que “A criança sente que é aceita quando tem o direito de ser tal como é, quando pode viver segundo seu próprio ritmo de desenvolvimento. Ritmo que não só tem que ser tolerado, mas respeitado”. Esse respeito ao seu ritmo se traduz na criança como o sentimento de aceitação, fundamental para o bom desenvolvimento emocional de todo ser humano.

A criança [que] é considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento (Falk, 2010, p. 26).

O respeito e o amor andam juntos, pode-se aferir que o respeito é a parte visível do amor, é a manifestação social do amor. Quem ama respeita e quem respeita, respeita porque ama. Assim, é impossível profissionais da educação, em especial infantil, que não amem seus alunos, que argumentem que amor não é profissional. Não basta amar a criança para ser um bom professor, mas sem amar, jamais será um.

O respeito assemelha-se ao amor em seu objetivo implícito do aprofundamento, mas amor sem respeito pode cegar e prender. O

amor é privado e espontâneo, ao passo que o respeito é implícito em todas as relações morais com os outros (Hawkins, 2016, p. 93).

O respeito a criança é fundamental para o seu bom desenvolvimento emocional. Montessori alertava que uma criança bem desenvolvida emocionalmente é a base para uma nova sociedade.

Não é a criança física que poderá dar um impulso dominante e poderoso ao melhoramento dos homens, mas sim a criança psíquica. É o *espírito da criança* que poderá determinar isso que será talvez o progresso real dos homens e, quiçá, o início de uma nova civilização (Montessori, 2019, p. 17).

No entanto, talvez ainda seja abstrato falar de respeito a criança, até porque a maioria das pessoas acha que respeita a criança.

Para compreender com mais clareza a noção de respeito a uma criança, imagine que você acabou de ver um homem caindo da escada. Pense em como você reagiria. Mesmo que você tenha força o bastante, você provavelmente não vai sair correndo e levá-lo. Você primeiro falaria com ele, perguntaria se ele se machucou e se precisa de ajuda. Você provavelmente estenderia a mão se ele desse indício de estar bem e demonstrasse vontade de levantar. Você o confortaria se isso fosse necessário. A maioria das pessoas não tem dificuldades em atender um adulto com respeito.

Então por que os adultos se apressam para levantar uma criança pequena que caiu, sem um prévio momento de pausa? Por que não enxergar primeiro as necessidades da criança? Talvez a única coisa necessária seja um pouco de tranquilização – e não auxílio físico. Talvez a criança esteja brava ou constrangida e precise de um adulto que aceite esses sentimentos e permita que ela os expresse. Talvez a criança não precise de nada e se levante por si mesma (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 11).

A criança, muitas vezes, é invadida nas suas emoções e sentimentos com atitudes que não se teria com adultos. É fundamental olhar para criança como alguém que tem voz e sabe o que quer. Que precisa ser ouvida. É inoportuno dizer que é preciso dar voz à criança, porque voz ela já tem. Muitas vezes grita, mas ninguém ouve ou considera seu grito. É preciso dar ouvido a elas. Um ouvido gentil, atento e amoroso. Um ouvido que olha e vê a criança que está a sua frente e não um ouvido que nem olha na direção da criança

Desde o início, as crianças demonstram que têm uma voz, que sabem como escutar e que querem que os outros lhes deem ouvidos. A sociabilidade não é ensinada às crianças; elas são seres naturalmente sociais (Rinaldi, 2016, p. 238).

Nesta linha de pensamento, a experiência da Escola Te-Arte é muito ilustrativa.

A palavra *cidadão* é usada por Therezita e pelos professores em muitas ocasiões e não está ligada ao modismo de discursos políticos. Significa respeito para com os outros, com os objetos e consigo mesmo. Ser cidadão é, então, um aprendizado corporal vivenciado (Buitoni, 2006, p. 35).

Na realidade mencionada acima, “Os adultos não ficam chamando insistentemente para participação nas atividades. Os ritmos biológico e emocional de cada um são respeitado” (Buitoni, 2006, p. 48). Isso porque acredita-se que “Crianças tratadas com respeito tendem a respeitar mais outras crianças do que aquelas que não são tratadas com respeito” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 38).

Respeitar a criança nos seus ritmos e tempos é garantir a ela um direito que vem sendo vilipendiado constantemente, que é direito a contemplação. Existe uma crença de que é necessário que as crianças estejam ocupadas o tempo todo. Elas são importunadas constantemente, não tem tempo para pensar, para contemplar o mundo, para ficar ociosa e são nestes momentos que as

aprendizagens se consolidam e novas perspectivas se abrem, porém, “A contemplação é um dos maiores prazeres para o corpo e para a mente. Olhar, observar, ficar quieto são ações confundidas com preguiça ou passividade” (Buitoni, 2006, p. 48).

Os adultos, em especial na escola de educação infantil, negam, negligenciam esse direito às crianças, mas essa postura tem relação com a forma como nossa sociedade é organizada.

A contemplação é um bem muito precioso que infelizmente não é valorizado nos dias de hoje. O mundo nos diz que devemos estar sempre produzindo; as paradas são ocupadas com *entretenimento*, também vinculado a uma lógica de mercadoria e de performance que não favorece esse repouso criativo do espírito. A contemplação, por sua vez, ajuda a crescer, ajuda a aprender, ajuda a se entender (Buitoni, 2006, p. 48).

Por isso, é necessário que os profissionais da educação infantil revejam suas crenças e posturas diante da criança. Que concepção de criança está presente em cada prática pedagógica que acontece nas escolas de educação infantil? Essa é uma pergunta que cada profissional deveria se fazer? Pois,

Sua imagem das crianças é uma imagem cultural e social que determina se você as leva em consideração, dependendo da qualidade dos serviços sociais e das escolas que você elabora. A imagem da criança é, portanto, um fator determinante na definição da identidade social e ética do sujeito. É o fator determinante na definição do contexto educacional como direito das crianças e das famílias (Rinaldi, 2002, p. 76).

Quando se fala de escola para crianças pequenas, essas concepções estão presentes, porque é frequente acharem que a crianças pequenas não tem o que falar e acabam por ignorá-las, mas a experiência da abordagem de Reggio Emilia vai numa direção diferente, visto que

A solução que nós adotamos e a escola que organizamos refletem diretamente o nosso conceito sobre as potencialidades e sobre os direitos das crianças, bem como o papel e a tradição que a nossa sociedade elabora para elas (Rinaldi, 2002, p. 75).

Isso porque postula-se que

A imagem que você tem em sua vida, como cidadão, como membro de uma família, inspira suas experiências quando você pensa nas crianças e cria escolas para elas. [...]. A infância é reinventada para cada sociedade; cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis (Rinaldi, 2002, p. 76).

Sendo assim, são escolhas que são realizadas, às vezes sem consciência, às vezes, de forma consciente. Isso acontece, porque

[...] as revelações da criança não são absolutamente difíceis de obter. A verdadeira dificuldade reside nos velhos preconceitos do adulto em relação à criança, na incompreensão e nos obstáculos que uma forma arbitrária de educação, baseada no raciocínio humano e mais ainda sobre o egoísmo inconsciente do adulto e sobre seu orgulho, vieram interpor-se para dissimular os valores da sábia natureza (Montessori, 2018, p. 28-29).

Por isso a escola da primeira infância deve olhar para si mesma, buscando encontrar quais suas concepções e crenças sobre a criança se pauta. Neste contexto os profissionais são convocados a rever suas posturas, concepções e crenças e quem sabe possam promover uma revolução da escola para crianças pequenas.

Crianças não terão mais seus bumbuns invadidos em pleno parque, para verificar se há ou não coco. Nem serão surpreendidos com uma mão que vem de trás para limpar seu nariz, sem avisá-la. Nem serão trocadas no meio da sala, onde os coleguinhas que brincam no tapete. Não serão obrigadas a comer até o fim, porque não podem deixar comida no prato. Nem serão obrigadas a colocar uma blusa, mesmo dizendo que estão com calor. Enfim, as crianças

serão respeitadas, por que “A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche” (Rinaldi, 2002, p. 79).

A autora ainda lembra que as escolas “São lugares de onde podemos oferecer à nossa sociedade uma imagem diferente da criança, uma nova imagem da infância, uma nova imagem do professor, uma nova imagem de família” (Rinaldi, 2002, p. 79). Por isso Montessori (2021, p. 23) reforça que “[...] a sociedade deve ter a criança em consideração, reconhecendo seus direitos e suprimindo suas necessidades” (Montessori, 2021, p. 23).

Desta forma, esse texto buscou trazer uma reflexão sobre a necessidade de olhar para a criança como ser humano, que deve ser respeitada na sua individualidade, na sua completude em cada fase da vida, em seus interesses e necessidades físicas, mas principalmente psíquica, afetivas e emocionais.

Referências

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 02 jun 23.

BUITONI, Dulcília S. **De volta ao quintal mágico:** a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Os direitos da criança. In: DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler:** educação infantil. São Paulo: Editora Omnisciência, 2010.

GERHARDT, Sue. **Por que o amor é importante:** como o afeto molda o cérebro do bebê. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2017.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Diane Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo da

educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HAWKINS, David. A história de Malaguzzi outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

MONTESSORI, Maria. **A formação do Homem**. Campinas, SP: Kirion, 2018.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas, SP: Kirion, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: mente absorvente**. Campinas, SP: Kirion, 2021.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, Carlina. **Reggio Emilia: a imagem da Criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (Orgs.); *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SERIBELLI, Vanessa H. **Direitos da Criança: dizeres e sentires infantis e docente sobre o que é ser criança no contexto educativo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2019.

WINNICOTT, D. W. A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1966.

... a necessidade de apego dos bebês e crianças pequenas

Nathália Ferraz Freitas¹

Introdução

Atualmente, muito tem se falado acerca da palavra “respeito”. Fala-se sobre respeito no trânsito, respeito aos mais velhos, respeito as instituições e etc. Ao discutirmos, no âmbito do Grupo do Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPI), o tema do livro, foi decidido que falaríamos sobre respeito, mais precisamente sobre uma escola que respeite. Mas, o que é respeito?

A palavra respeito deriva do verbo, em latim, “respectāre”, tendo como significado prestar atenção, olhar, observar². Considerando isto, quando se fala em uma escola que respeite, fala-se em uma escola que olhe para a criança com atenção, observando, com um olhar atento e cuidado, que considere todas suas especificidades e necessidades.

Muitos são os pontos que precisam ser pensadas por uma escola que deseja, de fato, respeitar as crianças, neste capítulo será abordado a necessidade de respeito ao apego, como uma dessas questões.

As discussões feitas serão baseadas nos estudos de John Bowlby, principal autor e fundador da Teoria do Apego. Bowlby foi um Psiquiatra e Psicanalista inglês, dedicou grande parte de sua vida a estudar o papel dos vínculos para o desenvolvimento humano, considerando os efeitos das perdas e separações neste

¹ Mestra em Educação – PPGE Unesp/Presidente Prudente. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Primeira Infância (GEPI). Professora de Educação Infantil. nathalia.ffreitas@hotmail.com

² Disponível em: <https://etimologia.com.br/respeito-respeitar/>. Acesso em 09 out. 2021.

processo. A Teoria do Apego tem sua história ligada a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), isto porque, muitos pesquisadores e estudiosos da época queriam saber os efeitos no psiquismo infantil das separações e perdas causadas pela guerra e a importância dos cuidados maternos, sendo apresentada oficialmente em 1959.

Neste capítulo, que é derivado de uma pesquisa de mestrado, na qual estudou-se o papel do apego para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas na creche, será apontado porque o apego deve ser pensado por uma escola que respeite as crianças, considerando o que é apontado pela Teoria do Apego e pelos documentos oficiais brasileiros que fundamentam e norteiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

O apego como uma necessidade dos bebês e crianças pequenas

Quando se discute sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento de bebês e crianças pequenas muitas questões são pensadas, seja no âmbito da família ou da escola. Um destes aspectos, que merece uma atenção especial é o apego, pensando o seu papel e importância para um desenvolvimento pleno e saudável.

Muitas vezes, equivocadamente, acredita-se que os primeiros anos de vida da criança e as relações estabelecidas nesse período têm pouca ou nenhuma importância, pois pensa-se que sua influência é insignificante. Acerca desses primeiros anos, Bowlby (2006, p.37) afirma que “[...] sabemos que os primeiros anos de um bebê, quando, sem que ele o saiba, os alicerces de sua personalidade são assentados, constituem um período crítico de seu desenvolvimento”.

É nos primeiros de vida, que a base da personalidade da criança é construída, as relações vivenciadas nesse período afetam diretamente nessa constituição, pois é partir disso o que “self” é construído. Portanto, os vínculos³ e relações iniciais irão impactar

³ Durante a pesquisa de mestrado da qual este capítulo é derivado, constatou-se que “apego” e “vínculos” são sinônimos. Para muitos pesquisadores da área,

toda a vida do sujeito. Além dessa importância, o apego diz respeito a uma necessidade inata dos seres humanos, como aponta a Teoria do Apego:

A teoria do apego considera a propensão para estabelecer laços emocionais íntimos com indivíduos especiais como sendo um comportamento básico da natureza humana, já presente no neonato em forma germinal e que continua na vida adulta e na velhice. Durante a primeira infância, os laços são estabelecidos com os pais (ou pais substitutos), que são procurados para proteção, conforto e suporte. Durante a adolescência saudável e a vida adulta esses laços persistem, sendo, no entanto, complementados por novos laços, comumente de natureza heterossexual. Embora alimento e sexo tenham, às vezes, papéis importantes nas relações de apego, a relação de apego existe por si só e tem função primordial de sobrevivência – proteção (Bowlby, 1989, p. 118).

Os seres humanos nascem com a necessidade estabelecer relações de apego com outros sujeitos, isso porque, os bebês humanos nascem completamente dependentes, e são essas relações que garantirão a sobrevivência desse sujeito. Para a Teoria, o apego é tão importante para a sobrevivência quanto a alimentação. Bowlby (1989, p. 39) conceitua-o “[...] como uma forma fundamental de comportamento, com sua própria motivação interna distinta da alimentação e do sexo, e de igual importância para a sobrevivência”.

Como dito anteriormente, o apego estabelecido na infância com os cuidadores iniciais exerce grande influência sobre a forma que essa criança irá enxergar o mundo, o outro e a si mesma, como estabelecerá suas futuras relações, se espera ser amada ou não, tudo isso com base nos modelos de apego firmados. Por isso, é essencial

houve um equívoco de tradução do termo utilizado por John Bowlby no inglês “attachment”, que para muitos seria melhor traduzido para o português como “vínculo”. Por isso, neste texto, em alguns momentos usar-se-á o termo “apego” e em outros “vínculos”, compreendendo que são sinônimos e, portanto, sem prejuízos para a compreensão do leitor.

que aqueles que cuidam de bebês e crianças pequenas, seja no âmbito familiar ou da escola, estejam atentos e prontos a atender as necessidades físicas e emocionais dessa criança, estabelecendo com ela uma relação de apego seguro.

Bowlby (2006, p. 175), pontua que:

O comportamento dos pais, e de qualquer pessoa que se incumba do papel de cuidar da criança, é complementar do comportamento de ligação. A função de quem dispensa esses cuidados consiste em, primeiro, estar disponível e pronto a atender quando solicitado, e, segundo, intervir judiciosamente no caso de a criança ou a pessoa mais idosa de quem se cuida estar prestes a meter-se em apuros. Não só isso constitui um papel básico, como existem provas substanciais de que o modo como é desempenhado pelos pais determina, em grau considerável, se a criança será mentalmente saudável ao crescer.

Se a criança não encontra em seus cuidadores o cuidado, proteção e atenção que necessita, se é rejeitada, não tendo suas necessidades físicas e emocionais supridas desenvolverá com este cuidador modelos de apego resistente e ansioso e apego ansioso com evitação (BOWLBY, 2002). Nestes modelos de apego, a criança não espera receber cuidado e proteção de seus cuidadores principais, isso porque, por inúmeras vezes, não foi atendida por eles, o que resultou em um distanciamento emocional entre eles.

De acordo com Bowlby (2006, p. 140):

[...] o tipo de experiência que uma pessoa tem, especialmente durante a infância, tem grande influência sobre o fato de ela esperar ou não encontrar mais tarde uma base pessoal segura, e também sobre o grau de competência que possui para iniciar e manter relações mutuamente gratificantes, quando a oportunidade se oferece.

É fundamental que, para um desenvolvimento pleno e saudável, a criança tenha seus cuidadores como figuras de apego, que lhe servirão como base segura para suas explorações do

mundo, dando a ela o suporte emocional que necessita, tendo com essa figura de apego um vínculo seguro.

A presença de uma figura de apego garante a criança a segurança física e emocional que ela necessita para suas explorações no mundo. A figura de apego, que serve para a criança como uma base segura na qual ela pode retornar nos momentos de medo ou dor, por exemplo, fornecem a ela a certeza que pode explorar o mundo tendo uma base a retornar, certa que encontrará acolhimento, segurança e o encorajamento necessário (Bowlby, 1989).

Diversos pesquisadores têm demonstrado a influência dessas primeiras relações no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, visto que, a arquitetura cerebral é moldada por essas primeiras experiências (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Portanto, ao pensar sobre essas questões se está pensando em garantir as crianças um desenvolvimento pleno e saudável, que respeite as suas especificidades, suprimindo as suas necessidades básicas, não só durante a infância, mas por toda a vida.

Por ser uma necessidade inata e dada a sua importância, a escola de Educação Infantil não pode desconsiderar ou negligenciar essa questão, principalmente pois são nos primeiros três anos de vida que o apego é mais intenso, como aponta Rosseti-Ferreira (1984, p. 7):

O apego surge no decorrer do primeiro ano de vida da criança, sobretudo a partir do segundo semestre, permanecendo intenso durante a primeira infância e passando a diminuir ou modificar suas formas de expressão entre três e quatro anos de idade. Daí em diante, os comportamentos de apego tornam-se menos evidentes, tanto quanto à frequência com que ocorrem como quanto à sua intensidade. Entretanto, persistem como parte importante do repertório comportamental do homem, não apenas durante a infância, como também durante a adolescência e idade adulta, quando novas relações de apego se estabelecem.

A escola de Educação Infantil precisa entender e considerar as especificidades, físicas e emocionais da faixa etária que atende.

Quando se fala em apego na escola, por muitas vezes, têm-se uma ideia equivocada, na qual o trabalho da professora⁴ é reduzido a esfera assistencialista, sendo a profissional diminuída a uma substituta materna.

Se no passado somente havia a preocupação com o cuidado das crianças, devido ao histórico da educação de bebês e crianças pequenas no Brasil, hoje entende-se a necessidade de preocupar-se também com a educação dos pequenos que frequentam as instituições de Educação Infantil sem desconsiderar a indispensabilidade do cuidado, portanto, o cuidar e o educar são indissociáveis.

Os documentos oficiais brasileiros que atualmente regulam e fundamentam este trabalho, apontam acerca do papel, objetivos, função e cuidados que devem ser seguidos nas escolas de Educação Infantil afim de oportunizar a crianças um desenvolvimento integral.

Conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 29, o papel da Educação Infantil é:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Na Educação Infantil é preciso possibilitar experiências que contribuirão para o desenvolvimento integral da criança, portanto é necessário pensar na totalidade do indivíduo, não se pode pensar apenas no desenvolvimento intelectual e físico da criança, por exemplo, é primordial que se olhe a criança com respeito, em sua totalidade, pois é dessa forma que a finalidade apontada na lei será cumprida. Quando um dos aspectos do desenvolvimento não são contemplados a criança perde e a escola deixa de ofertar um trabalho respeitoso as crianças e famílias.

⁴ A docência na Educação básica, em especial na Educação Infantil, é exercida majoritariamente por mulheres. Por isso, neste capítulo optou-se pela utilização do substantivo no feminino.

Para que se cumpra o que é apontado pela LDBEN, é necessário que essa instituição compreenda que nenhum aspecto do desenvolvimento é superior ao outro, mas que se deve olhar para todos os aspectos (físico, emocional, cognitivo, social e motor) com atenção, tendo em mente que a criança, desde a mais tenra idade é um ser integral, um sujeito histórico e de direitos.

Seguindo o que dizem os documentos oficiais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que tem como objetivo direcionar aspectos de qualidade que beneficiem o desenvolvimento integral da criança, afirma que:

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranqüilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (Brasil, 1998, grifo nosso).

O trecho acima aponta sobre a importância de se pensar o componente afetivo na educação de bebês e crianças pequenas, visto que esse, segundo o RCNEI, é um fator indispensável para o desenvolvimento da criança. Como apontado acima, ao se falar da importância e papel do apego, lendo este trecho do RCNEI, torna-se evidente que a escola de educação infantil deve considerar essas questões, para que possa, de fato, ofertar um trabalho de qualidade, com respeito as crianças, suas necessidades e especificidades físicas e emocionais.

Segundo Capelatto e Martins Filho (2012, p. 139) cuidar é uma forma de educar, além disso os autores afirmam que “[...] educar

não é só formar conhecimento. Educar é ajudar no crescimento, no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e participar disso.”

É a partir desse ambiente afetivo que respeita a criança, que está terá os meios necessários para que possa se desenvolver se forma integral, considerando todos os aspectos do desenvolvimento, portanto, respaldando-se no que afirma o RCNEI, não se pode pensar no desenvolvimento físico, por exemplo, sem considerar o afeto, os vínculos que se estabelecem e como esses vínculos são vistos e pensados pela instituição de Educação Infantil, pois como abordado anteriormente, nos três primeiros anos de vida, a questão do apego é muito forte.

Faz-se necessário refletir acerca do que diz Martins Filho (2012, p. 59): “O primeiro ano é fundamental para o desenvolvimento de uma estrutura sadia de personalidade [...] o mais necessário e nobre alimento, pode crer, é o afeto, acompanhado de carinho, prazer e paz.” Tendo em mente que o afeto, e por conseguinte, os vínculos, são fundamentais para o desenvolvimento pleno e saudável do indivíduo, e pelo que já se observou acerca da LDBEN e RCNEI, a educação infantil não pode, jamais, desconsiderar ou negligenciar essas questões.

Renè Sptiz foi um psiquiatra austríaco, seus estudos muito influenciaram o pensamento de Bowlby e corroboraram para suas ideias. Sptiz, com seus estudos, demonstrou o quão importante são os vínculos, cuidados e afeto na infância e como a ausência deles influencia o desenvolvimento da criança como um todo. O autor cunhou os termos hospitalismo e depressão anaclítica. O hospitalismo refere-se à privação afetiva total e a depressão anaclítica a privação afetiva parcial (Pio, 2007). As crianças diagnosticadas com hospitalismo ou depressão anaclítica, recebiam cuidados físicos, eram alimentadas, mas recebiam pouco ou nenhum afeto e, mesmo não possuindo nenhum problema biológico, não se desenvolviam bem, eram apáticas e apresentavam problemas de desenvolvimento nos aspectos motor, psicológico e social.

Segundo Spitz (1979, p. 249 apud PIO, 2007), “[...] a depressão analítica e o hospitalismo demonstram que uma grande deficiência

nas relações objetivas leva a uma parada no desenvolvimento de todos os setores da personalidade”.

Os estudos de Sptiz e as ideias de Bowlby, demonstram o quão importantes e fundamentais os vínculos, cuidados e afetos são para o pleno desenvolvimento das crianças, as instituições de Educação Infantil, devem estar conscientes dessas questões, garantindo o cuidado e atenção que essas crianças necessitam, favorecendo situações em os vínculos professora-crianças sejam firmados e consolidados, pois este é um fator imprescindível para uma escola que respeita as crianças e oferta um trabalho de qualidade.

Seguindo analisando o que trazem os documentos oficiais, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), de acordo com esse documento:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2013, p. 86).

Esse documento reafirma o que já é apontado na LDBEN e no RCNEI, como nota-se no trecho acima em destaque, além disso, as Diretrizes especificam que o trabalho na educação infantil se fundamenta nos princípios éticos, estéticos e políticos. No que tange a indissociabilidade do cuidar e educar, o documento traz que “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (Brasil, 2013, p. 89).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente dos documentos (2018), afirma que

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como

algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018).

Ao reforçar o entendimento já presente nos documentos citados anteriormente sobre o cuidar e o educar, a BNCC, apesar de não o fazer diretamente, traz em sua essência a importância de se pensar os vínculos afetivos no contexto da educação de bebês e crianças pequenas para que se alcance a finalidade imposta a educação infantil pela LDBEN.

Quando se analisa os documentos oficiais brasileiros no que permeia a educação infantil, nota-se uma preocupação e um cuidado com o desenvolvimento integral da criança, apontando a necessidade de se pensar a respeito dos vínculos afetivos e seu papel no desenvolvimento, pois mesmo que não citados explicitamente, quando os documentos citam a indissociabilidade entre cuidar e educar, o respeito as especificidades dos bebês e crianças pequenas, uma ambiente que transmita segurança, tranquilidade, alegria e a atmosfera pensada pelo adulto considerar o componente afetivo, está se citando, ainda que indiretamente essas questões, pois não há como garantir um desenvolvimento integral sem refletir sobre os vínculos na infância.

De acordo com Barbosa (2010, p. 2):

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

Se afeto, intelecto e motricidade estão conectados, não há como desconsiderar a questão dos vínculos, pois impactará negativamente o desenvolvimento da criança, atingindo vários aspectos do desenvolvimento. Os documentos oficiais garantem o respaldo necessário para que essas questões sejam pensadas, sem se tornar uma questão assistencial, pois trata-se de um elemento fundamental do desenvolvimento humano.

A Educação Infantil deve estar atenta ao desenvolvimento integral das crianças, pois esta é sua finalidade como bem colocam os documentos norteadores. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 48) pontuam que:

Desenvolvimento, aprendizado e apego estão vitalmente relacionados. Do apego surgem sentimentos de confiança e segurança. Atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e durante a alimentação.

Uma escola que respeita as crianças, que deseja ofertar um trabalho de qualidade, deve estar atenta a questão do apego, seus impactos no desenvolvimento, seu papel e importância, pois isso é essencial para seu desenvolvimento e deve fazer parte do trabalho na Educação Infantil.

Considerações finais

O apego é fundamental para o desenvolvimento pleno e saudável do indivíduo. Muitas pesquisas recentes⁵ tem demonstrado o quão o cuidado inadequado, a ausência de apego seguro influencia negativamente o desenvolvimento das crianças, em diversos aspectos. Fato este que já era apontado por John Bowlby e sua Teoria do Apego, logo após a Segunda Guerra Mundial, como visto no decorrer deste capítulo.

Respeitar a necessidade de apego dos bebês e crianças pequenas é respeitar algo imprescindível para o desenvolvimento das crianças, uma escola que se propõe a isso é uma escola acolhedora, receptiva, que reconhece as especificidades e necessidades das crianças, considerando as diferenças entre as crianças e suas famílias e que entende as especificidades do trabalho na Educação Infantil.

Muitas vezes, a dificuldade em considerar o apego como algo importante e como uma questão a ser ponderada pela escola de Educação de Infantil e pelas professoras, encontra-se na resistência em compreender que a docência na Educação Infantil, em especial na faixa etária de zero a três anos, é diferente da docência no ensino fundamental, em que a professora tem atribuições diferentes, como por exemplo, na educação infantil a professora troca fraldas, alimenta, dá banho, o que não é realizado no ensino fundamental.

Ao longo deste capítulo tentou-se evidenciar que o apego é algo inato aos seres humanos, fundamental ao seu desenvolvimento e, portanto, deve ser pensado não somente pela família, mas também pela escola, dada a sua importância. Utilizando-se de documentos oficiais que fundamentam e norteiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil, mostrou-se que pensar acerca disso não é algo

⁵ Pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina da Universidade de Washington demonstrou que as crianças que recebem mais carinho, afeto e cuidado na infância, tendo suas necessidades físicas e emocionais atendidas possuem melhor desenvolvimento cerebral. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral/2016/04/160427_cerebro_amordemae_mdb_if. Acesso em 12 out. 2021.

ilusório ou fora do contexto, pois percebeu-se que a questão dos vínculos e sua importância para garantia de um desenvolvimento integral, como aponta a LDBEN, são citadas, ainda que não diretamente ou utilizando-se a Teoria do Apego.

É mais do que urgente que as escolas da infância tenham um olhar especial para o apego, que os cursos de formação inicial e continuada de professores abordem esta questão, para que haja, cada vez mais, escolas que respeitem as crianças, que respeitem as famílias e que ofereçam um trabalho qualificado.

Como visto no início do capítulo, respeitar é olhar com atenção, por isso, uma escola que respeita as necessidades de apego dos bebês e crianças pequenas é uma escola em que as necessidades físicas e emocionais dessas crianças são olhadas com atenção, pois compreende-se que a criança é um ser integral, que merece e precisa ser olhada com cuidado, em todos os seus aspectos.

Este capítulo encerra-se com a certeza que as discussões sobre o apego não se esgotam aqui e que precisam ser cada vez mais pensadas e ampliadas, pois ainda há um árduo e longo caminho a ser percorrido, para que cada vez mais docentes e escolas reconheçam e valorizem essa questão.

Referências

BARBOSA, M.C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigomec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOWLBY, J. **Apego e perda: apego – a natureza do vínculo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 jul. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 31 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 07 mai. 2020.

CAPELATTO, I.; MARTINS FILHO, J. **Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível**. 4. ed. Campinas: Papirus 7 mares, 2012.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIO, C. **Da concepção ao primeiro ano de vida: reflexões sobre o relacionamento mãe-bebê**. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 11, set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300013&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 12 abr. 2020.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **O apego e as reações da criança à separação da mãe**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1984, n. 48, p. 3-19, 1984.

... o sono da criança na escola de Educação Infantil

Eduardo Gasperoni de Oliveira¹
Narda Helena Jorosky²

Introdução

De acordo com Reis (2017, p. 686), as ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil devem primar pelo protagonismo infantil. Portanto, cada momento da rotina é de suma importância, “[...] pois é com a rotina que a criança irá aprender a se organizar”.

Geralmente, na Educação Infantil, a rotina, que organiza as atividades e os procedimentos por meio de horários estabelecidos tanto ao planejamento docente quanto às crianças atendidas em período integral, influencia “[...] na satisfação ou insatisfação [...]” do desenvolvimento infantil (Reis, 2017, p. 686).

Todavia, esta rotina, que incute o momento do descanso ou do sono, é imposta às crianças e, na maioria das vezes, ‘agrada’ e facilita a atuação laboral do adulto, ou seja, é estruturada em detrimento das necessidades dos profissionais da unidade escolar, desconsiderando demasiadamente as necessidades e as especificidades das crianças. No momento do sono ou do descanso, por exemplo, a imposição, a interrupção ou mesmo sua privação, não respeita o ritmo e o relógio biológico das crianças pequenas.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – em 2016. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI-UENP) E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

² Mestra em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI-UENP) e integrante do Grupo de pesquisa Travessias Luso-brasileiro na Educação da infância (UEL).. E-mail: nardajorosky@gmail.com

A qualidade do sono desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, afetando não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional, aspecto social e cognitivo da criança.

Muitas vezes, profissionais da Educação, sejam professores, sejam profissionais de apoio, numa tentativa “burocrática” e cruel de seguir “normas” e regulamentos, tentam controlar esse estado fisiológico humano, forçando as crianças a dormirem no ambiente escolar da Educação Infantil, embora regularmente, a importância deste costuma ser negligenciado no contexto escolar.

Como justificativa, queremos levar à reflexão de que o sono adequado é essencial para o crescimento, o aprendizado e o desenvolvimento saudável das crianças. Durante o sono, ocorrem conflitos de consolidação da memória, processos teciduais, fortalecimento do sistema imunológico e regulação emocional.

Além disso partimos de algumas inquietações, pois, infelizmente, muitas crianças estão sofrendo de privação de sono devido a diversos fatores, incluindo sobrecarga de atividades extracurriculares, excesso de estímulos eletrônicos e falta de rotina adequada.

Em contraposição, há aqueles profissionais que desconhecem a importância da participação e da autonomia das crianças no estabelecimento da rotina, incitando ou mesmo forçando o sono daquelas que não querem dormir. Esses parecem compreenderem o momento da rotina como uma sucessão de atividades e tarefas, a fim de ocupar o tempo das crianças na unidade escolar, incluindo o momento da “soneca”. O sentimento de negação do sono por parte das crianças é, muitas vezes, compelido com castigos, conhecidos – e nada pedagógicos – como “cantinhos do pensamento”.

Buscamos destacar a importância de se respeitar sono infantil. Já, especificamente, pretendemos buscar subsídios que apresentasse a relevância do respeito do ritmo biológico do sono das crianças na Educação Infantil; investigar os efeitos da privação bem da incitação controlada do sono no desenvolvimento global delas; compreender a importância do sono para o desenvolvimento

infantil; identificar as principais barreiras e desafios enfrentados pelos educadores ao promover o sono adequado e respeitoso na rotina escolar; refletir acerca da organização laboral da rotina do sono como um momento de educação, cuidado e acolhimento das crianças; e, por fim, sugerir estratégias e práticas pedagógicas que respeitem o sono da criança, promovendo, assim, um ambiente escolar saudável.

Realizou-se, para tanto, uma pesquisa bibliográfica para buscar subsídios teóricos que buscassem responder as seguintes questões: 1 – A privação ou mesmo o cerceamento do sono pode impactar negativamente o desenvolvimento integral das crianças? 2 – Nesse sentido, há a possibilidade da existência de uma escola que respeite o sono das crianças na Educação Infantil, considerando os desafios e as barreiras enfrentadas pelos educadores e os benefícios do sono adequado para o desenvolvimento infantil?

As hipóteses são positivas e indicam que um ambiente escolar que respeita a criança, adotando práticas que promovam a qualidade e a quantidade adequada de sono, terá efeitos positivos no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

A legislação vigente e os apontamentos sobre o protagonismo infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, descritas na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009, apontam na seção II, os princípios éticos, políticos e estéticos, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e abordando a importância de defender o protagonismo, a autonomia e a identidade das crianças, considerando-as como sujeitos ativos que participam da construção do conhecimento, ao oportunizar experimentação, exploração, criação, interação, etc. Além disso, garante às crianças o direito de vivenciar práticas educativas e capacidade de pensar e agir de forma independente (Brasil, 2010).

O protagonismo é rememorado nas D.C.N.E.I (Brasil, 2010, p. 12) ao abordar sobre a Educação Infantil que, concerne, pois, a uma forma de educação sistemática voltada à criança a qual, por sua vez é assim compreendida: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), ao apresentar ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que deverão ser asseguradas aos educandos por meio de dez competências, traz que a 10ª deve contemplar ao sujeito: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 10). Nesse sentido, defende-se o estímulo do protagonismo e da participação ativa da criança nas atividades propostas, “[...] nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

Com isso, torna-se necessário a participação das crianças nas escolhas dos conteúdos bem como a valorização do brincar e das múltiplas formas de expressão por meio de um ambiente acolhedor, que ofereça experiências que estimulem a curiosidade, o questionamento e a autonomia, bem como a valorização do brincar e das linguagens múltiplas expressivas. Além disso, por meio dos pilares brincadeiras e interações, assegura o direito de aprendizagem e desenvolvimento “participar”, haja vista que as crianças têm direito de participar de forma ativa dos planejamentos relacionados à escola e das atividades apresentadas em sala de aula, inclusive optando por dormir ou não.

Por meio dessas legislações, é possível constatar que as instituições de Educação Infantil são responsáveis por promover um ambiente seguro e acolhedor, atendendo às necessidades

físicas, emocionais e sociais das crianças. Isso inclui atender suas necessidades de sono e descanso. É importante que as escolas defendam espaços apropriados para o sono, como salas de descanso e criem rotinas que deveriam valorizar o momento em que as crianças descansem garantidas, cabendo à escola e aos educadores garantir que as crianças tenham a oportunidade de descansar durante o período da Educação Infantil, respeitando as necessidades individuais de cada criança e que promovam o protagonismo delas.

A hora da soneca: considerações em torno do sono que abrange seus benefícios para o desenvolvimento infantil

Para Geib (2007, s/p.), pode-se definir o sono enquanto um estado de atividade cerebral por meio da interação complexa de processos comportamentais e fisiológicos, que implica em dois estados distintos e quantitativamente mensuráveis, os quais abrangem mecanismos bioquímicos e alterações dos processos fisiológicos, que são acompanhadas por alterações “[...] eletroencefalográficas características e por imobilidade postural imediatamente reversíveis por estimulação externa”.

Todavia, o entendimento da complexidade do sono e sua relevância ainda são questões pouco recentes. Para Soares (*apud* Alves, 2016, p. 5), o sono era considerado “[...] como um desperdício de tempo”, até à primeira metade do século XX, tratava-se de um período de estagnamento cerebral a fim de que o corpo ganhasse energia às atividades diárias do dia posterior, o que deduz que, em muitas culturas do Ocidente, a uma progressiva diminuição das horas habituais para dormir.

O modo de conciliar o relógio que realiza o controle da vigília e do sono com as necessidades dos adultos, quer pais ou educadores se dá por meio “[...] da educação e do condicionamento”. Assim, como outras atividades da rotina inerentes, a soneca se estabelece por meio de treino diário com paciência, estabilidade e persistência. Aqui, nós autores ainda

inserimos com afetividade, respeito e acolhimento. Posto isto, a forma como o adulto “[...] perspectivam os hábitos de sono está diretamente relacionada com o seu modo de encarar os aspetos de desenvolvimento em geral” (Cordeiro apud Alves, 2016, p. 18).

De acordo com Dias *et al.* (2022, p. 4194), a hora da soneca é importante para o desenvolvimento da criança e o ambiente colabora para acolher a chegada do sono. Esse instante da rotina, “[...] é um dos momentos da rotina [...]”, percebendo o quanto os espaços bem como os tempos organizam-se à margem das práticas sociais que os sujeitos reais que a constituem devem realizar.

Ribeiro (2023) aponta que o sono desempenha um papel fundamental na saúde e no desenvolvimento adequado das crianças. Durante o sono, o corpo passa por processos importantes, como: consolidação da memória, crescimento físico, reparação celular e regulação hormonal. Por isso, é crucial que as crianças tenham uma quantidade adequada e uma qualidade de sono satisfatória para seu desenvolvimento saudável.

O artigo *Relação do sono com o desenvolvimento infantil* (2022), ao relacionar o sono infantil com o desenvolvimento, traz apontamentos fundamentados em pesquisas brasileiras que apontam que problemas de sono, abrangendo sono fragmentado, latência prolongada do começo do sono e sono em escassez são comuns em crianças. Análises denotam que, em aproximado, 20 % a 30 % dos pais, queixam-se que problemas de sono em seus filhos pequenos. Porém, pouco se sabe acerca da relação do sono com o humor ou mesmo com o desenvolvimento em bebês e crianças pequenas.

Porém, é válido ressaltar que a qualidade do sono é fundamental para o crescimento das crianças. Durante o sono, o corpo produz hormônios, incluindo os hormônios do crescimento, que desempenham um papel crucial no crescimento e aprendizado. Além disso, estudos demonstraram a relação entre o sono e o humor, assim como o impacto nos processos de desenvolvimento cognitivo em bebês e crianças pequenas (Geib, 2007).

Existem várias áreas do desenvolvimento que são influenciadas pelo sono. Em termos de crescimento físico, durante o sono, ocorre a liberação do hormônio do crescimento, fundamental ao adequado desenvolvimento corporal. Além disso, o sono profundo contribui para a síntese de proteínas, auxiliando no crescimento e na reparação dos tecidos (Ribeiro, 2023).

De acordo com Ribeiro (2023), a falta de sono adequado pode afetar o equilíbrio emocional, aumentando a irritabilidade, propensão à problemas de hiperatividade, impulsividade, agressividade e dificuldades de controle comportamental, tornando as crianças mais ansiosas, levando a transtornos como ansiedade e depressão. No sistema imunológico, a privação crônica de sono pode enfraquecê-lo, tornando as crianças mais suscetíveis a problemas de saúde.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo, Ribeiro (2023) profere que o sono desempenha uma relevante função ao consolidar a memória e no processo de aprendizagem. Durante o sono, no cérebro há a reorganização e armazenamento das informações adquiridas ao longo do dia, como: a prática da capacidade de concentração, atenção, resolução de problemas e desempenho intelectual em geral. Além disso, o sono também desempenha um papel importante na saúde emocional das crianças. Em relação ao desenvolvimento do sistema imunológico das crianças, durante o sono, este sistema é fortalecido, ajudando a combater doenças e incompatibilidade.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – O.M.S *apud* Nações Unidas, 2019, p?), ao abordar novas diretrizes em torno de atividades físicas, comportamento sedentário e sono para crianças com menos de cinco anos, recomenda: “Entre o zero e os três meses, os bebês devem ter de 14 a 17 horas de sono de boa qualidade, incluindo momentos de repouso. Já entre os quatro e 11 meses, o recomendado é ter entre 12 a 16 horas”.

É importante ressaltar que a quantidade de sono necessária varia segundo a faixa etária. Recém-nascidos precisam de mais horas de sono, enquanto essa necessidade vai atendida à medida

que as crianças são acompanhadas. Por isso, é essencial observar as recomendações de sono adequadas para cada idade, assegurando que as crianças tenham um descanso suficiente para seu desenvolvimento saudável. Observe a relação à faixa etária e ao tempo recomendado, de acordo com Ribeiro (2023, s/p.) e Alfano (2017, s/p.): “ – 0 a 3 meses – 14 a 17 horas; – 4 a 11 meses – 12 a 15 horas; – 1 a 2 anos – 11 a 14 horas; – 3 a 5 anos – 10 a 13 horas; – 6 a 13 anos – 9 a 11 horas; – 14 a 17 anos – 8 a 10 horas”.

Conforme mencionado por Bell e Zimmerman (2010), Carter *et al.* (2011) e Snell *et al.* (2007), a quantidade e qualidade do sono estão positivamente associadas à aprendizagem e saúde das crianças, enquanto uma duração mais curta do sono tem efeitos negativos em sua saúde e bem-estar social (*apud* Silva, 2018).

Peculiarmente em relação ao bebê, acerca dos problemas de saúde relacionados ao sono, em termos de desenvolvimento, grande parte das análises realizadas até o momento concentra-se na relação “[...] entre distúrbios respiratórios do sono e resultados cognitivos. Por exemplo, um estudo com 35 bebês (com idades entre 7 e 9 meses) descobriu que o ronco estava associado a pontuações mais baixas no índice de desenvolvimento mental” (Relação do sono com o desenvolvimento infantil, 2022, s/p.)

Além disso, existem muitos parâmetros fisiológicos e anormalidades respiratórias e cardíacas relacionadas aos estados de sono infantil, o que torna importante o conhecimento desses aspectos por parte de enfermeiros e de cuidadores domiciliares e educacionais (Geib, 2007).

Estudos recentes, conforme Owens (2011), Petit e Montplaisir (2007) e Thoman (2005), mostram que a falta de sono suficiente e/ou de qualidade podem prejudicar diversas áreas do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Além disso, os padrões de sono perturbados têm efeitos que refletem no bem-estar dos pais (*apud* Silva, 2018).

Evidências empíricas indicam que a sonolência diurna resultante de sono inadequado ou perturbado está associada a disfunções do humor, como mau humor e diminuição do afeto

positivo. Além disso, tanto a quantidade quanto a qualidade de sono também podem afetar a regulação do humor e o desenvolvimento da regulação afetiva, com possíveis consequências de longo prazo para a saúde emocional (Owens *apud* Silva, 2018).

Acrescentando, Owens (*apud* Silva, 2018) destaca que a falta de sono adequado também pode ter efeitos potencialmente negativos nos sistemas cardiovasculares, imunológicos e metabólicos, incluindo a função endócrina e o metabolismo da glicose.

“As funções cognitivas superiores reguladas pelo córtex pré-frontal [...]”, como: flexibilidade cognitiva, capacidade de pensamento e pensamento abstrato, são particularmente sensíveis aos efeitos do sono perturbado ou insuficiente, discorrem Turnbull *et al.* (*apud* Silva, 2018, p. 95). Problemas comportamentais, como: ansiedade, hiperatividade e sintomas depressivos, assim como perturbações comportamentais no Transtorno do Espectro Autista, também podem ser influenciados pela quantidade e pela qualidade de sono (Anders *apud* Silva, 2018).

A privação de sono pode levar a respostas comportamentais desreguladas, incluindo desregulação da tentativa, atenção prejudicada e dificuldades na sequência de respostas experimentais – baixo controle de impulsos. Além disso, a privação de sono pode afetar os processos de aprendizagem e memória, aumentar as falhas de atenção e causar déficits mensuráveis no funcionamento cognitivo, como observado em estudos experimentais com crianças em idade pré-escolar (Curcio *et al.* *apud* Silva, 2018).

Por fim, Brazelton e Sparrow (*apud* Silva, 2018) afirmam que aprender a dormir faz parte do processo de aprendizagem da autonomia da criança. Ensinar o bebê a dormir e permitir que ele se separe e se distancie durante a noite é uma oportunidade para que ele aprenda a se tornar independente.

A atuação docente na hora da soneca: momento que requer planejamento, acolhimento e, sobretudo, respeito

De acordo com Pereira e Oliveira (2020, p. 56), é sabido que, na Educação Infantil, o campo da docência vai além da sala de aula, o que necessita que esse profissional “esteja ancorado por um conjunto de saberes necessários a um trabalho significativo e de mais qualidade”, nesse sentido à otimização das capacidades infantis em suas distintas linguagens, é relevante a valorização do cuidar e do educar no processo de desenvolvimento das potencialidades emocionais, corporais, estéticas, cognitivas, psicológicas e éticas desde a mais tenra idade. Pois: “É necessária a tarefa de reconhecimento da instituição infantil enquanto espaço que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos, que parte da realidade social, cultural, histórica que fundamenta no tempo-espaço da criança por meio do convívio familiar e educacional”.

Nos dias contemporâneos, a docência exige uma formação que integre aspectos culturais, éticos e estéticos, bem como processos de afirmação da autoestima e identidade dos professores. Assim, ao educar e ao cuidar das crianças, o professor não apenas oferece conhecimento, mas também se expressa por meio de ações reflexivas em que sua atuação laboral implica em sensibilidade para as linguagens da criança, estimulando sua autonomia e mediando a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, além de desenvolver a empatia, essencial no estabelecimento de vínculos com as crianças (Barbosa, 2009).

Há uma clara especificidade no trabalho do professor de Educação Infantil que exige sensibilidade para as linguagens da criança, estímulo à autonomia, mediação na construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, e a capacidade de se colocar no lugar do outro, aspectos indispensáveis para estabelecer vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa abranger o desenvolvimento das sensibilidades e habilidades intelectuais dos professores, já que eles são

profissionais para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho (Barbosa, 2009).

A organização do trabalho pedagógico envolve planejamento, espaço, tempo, rotinas e brincadeiras, exigindo formação profissional para a Educação Infantil em que a intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes, levando em conta aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ou seja, a ação pedagógica é um ato educacional com intencionalidade, sendo resultado do pensamento, planejamento, debates e estimativas. Essas ações refletem as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, moldando uma pedagogia mais significativa e humanizadora (Barbosa, 2009).

No entanto, aborda Barbosa (2009), é importante lembrar que é intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente, e ela só é conquistada por meio de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como a disposição de oferecer às crianças oportunidades de conhecer o que há de mais instigante e importante no mundo por meio de situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, as acolham.

Na prática pedagógica, a reflexão do binômio cuidar e educar, peculiarmente na rotina pedagógica, em especial, a hora da soneca, incita reflexões sobre sua relevância para o desenvolvimento físico, mental, orgânico e cognitivo da criança, especialmente quando há a organização adequada e cuidadosa desse instante. Pois: “Ao planejar as aulas, o professor deve elaborar um plano de ação oferecendo o direito a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem onde cada criança será a protagonista na construção de seu próprio conhecimento” (Bemfinca, 2022, p. 330).

A menção em torno de um currículo democrático que envolve diálogo compartilhado entre os pares e atores sociais, deve considerar que, nos dias contemporâneos, o direito das crianças à participação, expressa as opiniões e os sentimentos, respeitando suas dúvidas e conhecimentos. Tal mudança na concepção do direito à participação das crianças se deve à Convenção da ONU

(*apud* Barbosa, 2009) sobre os Direitos da Criança, que recomenda a escuta das crianças em situações relevantes para suas vidas.

De acordo com Dias *et al.* (2022, p. 4197), cabe ao educador o desenvolvimento de um plano de ação flexível e dinâmico, levando em consideração aspectos da Educação Infantil, pois a figura docente “[...] é um fator chave nessa organização e as crianças são as protagonistas desse processo [...]”.

Dessa forma, para Barbosa (2009, p. 50):

[...] o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação.

As práticas educativas que aceitam a participação das crianças, permitindo que elas sejam consultadas, expressem suas interpretações e opiniões, tenham seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, questionamentos e conversas recebidas e ouvidas, criam outras possibilidades para o encaminhamento do processo pedagógico (Barbosa, 2009).

Na reflexão de Barbosa (2009), a participação das crianças na escola, embora essencial, não é absoluta e está condicionada por experiências, desenvolvimento, direitos e deveres. É importante reconhecer que essa participação é processual e exige mudanças nas práticas cotidianas.

Portanto, é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões coletivas da escola não se limita à atenção aos desejos individuais e aos interesses momentâneos de um grupo, e muito menos à espera dos adultos por uma “clareza” verbal que comunique interesses ou opiniões sobre o que afeta o coletivo (Barbosa, 2009).

Para planejar seu trabalho e conhecer as crianças, o professor precisa desenvolver um olhar interrogativo que implica na disposição em educar o olhar à observação de cada criança e do coletivo, a fim de compreender e apreender as experiências vividas

para elas a partir de seus ritmos. Além disso, deve colocar em prática a escuta das crianças, buscando compreender suas formas de sentir, pensar, agir, perguntar, desejar e planejar. É também uma forma de se aproximar das tensões, situações conflituosas, cooperações, interferências e alegrias que ocorrem quando um grupo de crianças se reúne. Ao observar e ao escutar as crianças, o professor aprende a perceber a complexidade de suas ações. Ao expressarem seus anseios, pensamentos e sentimentos, ocorre o debate argumentativo com os outros e, ao fazerem suas escolhas, “[...] elas se tornam conscientes e participam das decisões [...]”. Dessa forma: “Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar” (Barbosa, 2009, p. 92). Pois: “As vozes das crianças precisam ser escutadas no dia a dia, pois elas, no encontro com o grupo, formulam a construção das suas histórias grupais e pessoais” (Barbosa, 2009, p. 105). Enfim, essa atitude que envolve diálogo compartilhado, escuta atenta e olhar sensível implica em respeito à criança.

A possibilidade da participação infantil não se trata do incentivo “atitudes nem indivíduos desordeiros, nem submissão por parte dos adultos”, mas concerne à experiência complexa de interações em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, de modo principal, “do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório e da realização das ações de um determinado projeto” (Oliveira *apud* Bemfinca, 2022, p. 333), por isso a relevante atuação docente nesse processo se torna importantíssima.

Colocar a criança no protagonismo de suas vidas, é dar o papel de ator principal de suas vidas a ela, fazendo com que esta criança se torne um ser pensante e participativo nas tomadas de decisões, que possua a capacidade de escolher, tornar-se mais crítico, determinado e com autorresponsabilidades (Sieves *apud* Bemfinca, 2022, p. 333).

Na reflexão de Silva (*apud* Bemfinca, 2022, p. 333), o protagonismo da criança, coloca-a no centro do processo de aprendizagem, ao ativar a tomada de decisões, com liberdade ao desenvolvimento em torno de sua autonomia e sua responsabilidade. É tirá-la do papel de espectadora e posicionando-a como autora de sua história, entendendo que ela pode colaborar com suas opiniões e ideias, “é jamais subestimá-las”.

Nesse sentido, compreende-se o protagonismo infantil como “[...] uma das mais inovadoras formas de se pensar a educação, já que assume que a criança tem total autonomia dentro de sua aquisição de conhecimentos” (Pascual *apud* Bemfinca, 2022, p. 333).

[...] pensar no protagonismo da criança é um exercício diário, que exige refletir sobre o relacionamento com os baixinhos. Afinal, é fundamental acreditar no potencial da criança e jamais menosprezar seus saberes, assim como abandonar comportamentos autoritários que possam ser praticados no processo de educação e deixar de julgar os pequenos como seres submissos às ordens e comandos dos adultos (Silva *apud* Bemfinca, 2022, p. 334).

Estratégias didático-pedagógicas em torno do momento do sono

Educar e cuidar não se limita à satisfeita técnica de necessidades fisiológicas ou físicas, mas envolve ações relacionadas às necessidades subjetivas das crianças. Por exemplo, a hora do banho, da alimentação ou do sono podem se tornar situações de intensa aprendizagem para a criança, pois são oportunidades de compartilhar e ampliar conhecimentos, além de contribuir para a construção de autonomia, identidade, manifestações corporais e expressivas e experiência lúdica, elementos fundamentais da pedagogia da Educação Infantil (Barbosa, 2009).

A intencionalidade pedagógica transfigura espaços físicos para ambientes educativos. À composição de um ambiente, é preciso conhecer as pessoas que o habitam e construir com elas uma experiência de vida nesse ambiente. O ambiente envolve aspectos físicos, afetivos, sensitivos, sociais e culturais. Ao pensar no

ambiente, é necessário levar em consideração os odores, as cores, as palavras, os ritmos, os gostos, as luzes, os móveis e as regras de segurança, pois cada ambiente possui uma identidade própria (Barbosa, 2009).

Como todo o espaço é pedagógico, a proposta educacional está presente em todos os ambientes, inclusive, por exemplo, na organização do momento do descanso. Um ambiente seguro, limpo e confortável proporciona privacidade, movimento, aconchego, conforto, atividade, descanso, exploração minuciosa, autonomia, encontro entre parceiros de diferentes idades, vivência de medos, frustrações e conflitos, e das dimensões múltiplas que compõem o ser humano (Barbosa, 2009).

Ao abordar critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, Campos (2009) aborda o respeito de modo peculiar relacionado às práticas concretas que são adotadas na atuação com crianças.

Os critérios à unidade escolar creche – 0 a 3 anos e 11 meses e 29 dias – respeitam a criança. Dentre esses critérios em relação ao respeito ao sono infantil, Campos (2009, p. 13) destaca que:

[...] Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. [...] Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. [...] Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. [...] Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche [...].

Em relação ao direito à atenção individual: “[...] A criança é ouvida [...] Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor [...]” (Campos, 2009, p. 16).

Acerca da assecuridade a um ambiente estimulante, seguro e aconchegante, segundo Campos (2009, p. 17): “[...] As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades

calmas. As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono [...]”.

Ou seja, as reflexões acerca dos critérios apontados por Campos (2009) podem estar relacionadas à soneca, haja vista que um período de descanso e de sono saudáveis trarão benefícios à sua saúde física e mental; um ambiente planejado para este momento consta na atuação laboral docente que, deve respeitar seu ritmo, ouvi-la, inclusive lançar mão de estratégias em seu período adaptativo que incute o momento da soneca e do descanso.

Pereira e Oliveira (2020) evidenciam que momento da soneca é importante para o desenvolvimento infantil e o ambiente corrobora a fim de acolher a chegada do sono ou outras ações destinadas às crianças. Acerca disso, Batista (*apud* Pereira; Oliveira, 2020, p. 59) aponta que:

A hora do descanso é um dos momentos da rotina em que se percebe o quanto os tempos e os espaços da creche são organizados à margem das práticas sociais que os sujeitos reais que dela fazem parte devem realizar. A hora do descanso para algumas crianças parece ser muito mais um tormento. Em função daqueles que de fato necessitam dormir, tem que ficar deitados sem fazer outra coisa qualquer. Para as crianças que não dormem, a opção é muitas vezes brincar com o próprio corpo, com o lençol ou ainda ficar conversando baixinho consigo mesmo.

Portanto, há a necessidade de levar em consideração “[...] o relógio biológico de cada criança e suas singularidades”. A resistência até o último momento, divertindo-se com algo que está ao seu entorno, de certo modo, rompe com uma imposição [adulta], convidando a [re]pensar possíveis alterações que usem mais atividades lúdicas sobre a soneca, levando em conta que se trata de uma fase de acolhimento e de adaptação às crianças pequenas (Pereira; Oliveira, 2020, p. 59).

Para garantir uma boa higiene do sono, é importante estabelecer uma rotina regular de horários de sono,

proporcionando um ambiente propício para tal, livre de estímulos agitados, estresses excessivos e atividades físicas intensas. Evitar o consumo de alimentos pesados e de bebidas estimulantes, como: chocolate, refrigerantes e chá mate ou cafeinados, durante a noite também é recomendado (Geib, 2007).

No caso de crianças pequenas que têm dificuldades para adormecer, é aconselhável colocá-las na cama ainda acordadas, transmitindo confiança e segurança. Em alguns casos, um objeto de transição, como um brinquedo, manta ou travesseiro, pode auxiliar no processo de adormecimento (Geib, 2007).

É importante destacar que a quantidade ideal de sono varia de acordo com a idade da criança, desde os recém-nascidos até os adolescentes e adultos jovens. Estabelecer uma quantidade adequada de horas de sono de acordo com a faixa etária contribui para o desenvolvimento saudável e o bem-estar geral (Geib, 2007).

Dessa forma, compreender os padrões de sono e adotar medidas para promover um sono de qualidade nas diferentes fases do desenvolvimento infantil é essencial para o crescimento, aprendizado e saúde física e mental das crianças (Geib, 2007).

Cabe lembrar, que a hora do sono não deve relacionar-se à obrigatoriedade em que todas as crianças devem dormir ao mesmo tempo a fim de que possam depois brincar no parque, pintar, desenhar, etc. Há a necessidade da flexibilidade da organização desse momento, haja vista que a criança pode apresentar algumas alterações ao longo do ano que resulta na diminuição do sono, sendo a “idade que condiciona a necessidade e a dependência do sono” (Geib, 2007, s/p.).

De acordo com Montenegro (*apud* Pereira; Oliveira, 2020, p. 59), o educador tem a tarefa de mediar a criança e o conhecimento, questionando a relevância da profissionalização dos educadores de Educação Infantil, perguntando que tipo de formação estão recebendo e de que modo estão sendo repassados esses conhecimentos. É importante que não deva haver rigidez na quantidade de sono, todavia, isso não quer dizer que o descanso não seja essencial, porém que dormir não deva se tornar o único

objetivo, sendo que nessas ocasiões há o estabelecimento de “[...] trocas mútuas, como os movimentos, o toque, as conversas, a exploração do ambiente e do momento, já que estão sobre os colchões”. Segundo Barbosa (2009, p. 8): “Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional”. Tais indagações apresentadas revela a necessidade da atenção às práticas pedagógicas desenvolvidas visando o favorecimento da emancipação infantil, libertando as crianças “[...] de uma rotina homogênea e com lógica escolarizante que submete à condição de adulto miniatura”. Além de que a pouca flexibilidade ocorrente nessa ocasião se deve “[...] à ausência de conhecimento dos profissionais de educação acerca dessa temática, ao tratar esse momento apenas como uma parte da rotina que deve ser cumprida no dia a dia de maneira rígida, fria e sem planejamento”.

Mindell (2015, p. 93) destaca ainda a importância de estabelecer rotinas consistentes de sono desde a infância, que podem ser adaptadas para a Educação Infantil. Nesse sentido, há a necessidade de criar um ambiente propício para o sono, com práticas consistentes, estáveis e reconfortantes, que ajudem as crianças a adquirir habilidades de autorregulação e de autonomia na hora de dormir. Haja vista que: "Uma rotina ajuda a criança a se sentir segura, sabendo o que esperar e o que virá a seguir".

Na mesma linha de reflexão, Owens (2016, p. 122) discute a importância do sono saudável para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças, destacando que uma boa qualidade de sono está ligada ao desempenho acadêmico, à atenção e ao comportamento adequado e enfatiza a importância de estabelecer uma rotina consistente de sono, fornecendo diretrizes específicas sobre a quantidade de sono recomendada para diferentes faixas etárias. "Um ambiente adequado para o sono é importante para facilitar a transição da vigília para o sono. Um local silencioso, escuro e confortável pode ajudar a criança a se sentir mais relaxada e propensa a dormir". Além disso, ela aborda estratégias para lidar

com problemas comuns de sono, como: dificuldades para dormir e pesadelos, e enfatiza a importância de um ambiente tranquilo e confortável para promover um sono reparador.

Embora Alfano (2017, p. 131) não tenha se aprofundado no tema do respeito à criança que não quer dormir, sua pesquisa revela a importância de abordar as dificuldades relacionadas ao sono infantil de maneira empática e sensível, além de enfatizar que: "Atividades relaxantes podem ajudar a acalmar a criança e prepará-la para uma transição mais suave para o sono".

Seu estudo destaca que a privação de sono pode estar associada a problemas comportamentais. Ao considerar essa relação, os pais e os educadores podem adotar uma abordagem de respeito, buscando compreender e abordar as preocupações e os medos específicos que uma criança pode ter em relação ao sono. Isso envolve uma escuta ativa e uma abordagem colaborativa, demonstrando respeito ao envolver a criança no processo de solução (Alfano, 2017).

Respeitar a criança que não quer dormir na Educação Infantil envolve reconhecer e validar suas emoções e suas necessidades, mesmo que elas estejam relutantes em descansar. É importante lembrar que cada criança é única e pode ter diferentes dificuldades ou inquietações em relação ao sono (Mindell, 2015; Alfano, 2017; Owens, 2016).

Para respeitar a criança que não quer dormir na Educação Infantil, considere as seguintes estratégias (Mindell, 2015):

Compreensão e empatia: Demonstre compreensão pelas emoções e preocupações da criança em relação ao sono. Ouça suas razões e tente compreender suas perspectivas. Isso pode ajudar a estabelecer uma relação de confiança e respeito.

Diálogo aberto: Converse com a criança para entender suas preocupações ou medos relacionados ao sono. Pergunte o que a está incomodando e como você pode auxiliá-la a se sentir mais confortável. Permita que ela participe da discussão sobre a rotina de sono e dê opções dentro dos limites razoáveis.

Flexibilidade: Se uma criança está tendo dificuldade em dormir, procure adaptar a rotina de sono de acordo com suas necessidades individuais. Isso pode envolver a criação de estratégias personalizadas, como: permitir que ela tenha um objeto de transição, por exemplo, um brinquedo especial, para ajudar a acalmar-se.

Ofereça alternativas de relaxamento: Se a criança não está pronta para dormir, dê opções de atividades relaxantes que ainda promovam a calma, como: ouvir música suave, desenhar ou ler um livro tranquilo. Isso pode ajudar a criar uma transição gradual para o sono.

Respeite os limites individuais: Nem todas as crianças precisam da mesma quantidade de sono. Algumas podem ter necessidades diferentes em relação à duração ou à estrutura do sono. Esteja aberto a reconhecer e a acompanhar essas diferenças, desde que não prejudiquem o bem-estar geral da criança.

Rotina consistente: Estabeleça uma rotina diária que inclui um tempo designado para a hora de dormir na escola. Mantenha uma rotina consistente, com horários fixos para atividades pré-sono, como: ouvir uma história ou cantar uma canção de ninar. Isso ajuda as crianças a se prepararem para o sono.

Crie um ambiente tranquilo: Certifique-se de que o ambiente de sono na escola seja calmo, escuro e confortável. Diminua as luzes, reduza o barulho e dê travesseiros e colchonetes confortáveis para as crianças. Um ambiente adequado para dormir ajuda a criar uma atmosfera propícia ao descanso.

Transição suave: Antes da hora de dormir, crie atividades de transição que ajudem as crianças a se acalmarem. Isso pode incluir momentos de relaxamento, como: ouvir música suave, praticar técnicas de exercícios profundos ou realizar exercícios de alongamento suaves.

Estabeleça expectativas claras: Converse com as crianças sobre a importância do sono para o crescimento, o aprendizado e o bem-estar geral. Esclareça de forma adequada à idade delas por que é importante descansar durante a hora de dormir na escola. Estabeleça expectativas claras e reforce a importância do sono para que elas compreendam a necessidade de descansar.

Promover a autonomia: Incentive a independência das crianças na hora de dormir. Forneça oportunidades para que elas escolham o seu próprio travesseiro, cobertor ou brinquedo reconfortante, o que as ajudará a se sentirem mais seguras e confortáveis.

Observar e adaptar: Observar as necessidades individuais de cada criança e ajustes de fachada conforme necessário. As crianças podem precisar de um tempo mais longo para se acostumar com a rotina de sono na escola, enquanto outras podem se beneficiar de ajustes específicos, como: música suave ou massagem relaxante.

Acolhimento e suporte emocional: Esteja presente para as crianças durante a hora de dormir na escola. Forneça acolhimento e suporte emocional, esteja atento às necessidades individuais de cada criança. Algumas crianças podem se sentir inseguras ou com dificuldades em se separar dos pais, então é importante oferecer apoio e tranquilizá-las durante esse período.

Comunicação com os pais e/ou responsáveis: Mantenha uma comunicação aberta e regular com os pais e/ou responsáveis das crianças. Compartilhe informações sobre a rotina de sono na escola, peça sugestões e informe sobre dificuldades que as crianças estejam enfrentando algum conflito.

Além desses apontamentos de Mindell (2015), Owens (2016) traz outras contribuições e orientações motivadas em evidências que podem ajudar os pais a estabelecerem hábitos de sono saudáveis para seus filhos, mas que podem ser empregadas pelos educadores. Como:

Evite a exposição a dispositivos eletrônicos antes de dormir: A luz azul interna por telas de dispositivos eletrônicos, como: *smartphones* e *tablets*, pode interferir no sono. É recomendado limitar o uso desses dispositivos pelo menos uma hora antes de dormir.

Evite alimentos estimulantes ou pesados antes de dormir: Alimentos, como: cafeína, refrigerantes, chocolate e refeições pesadas podem interferir no sono. É recomendado evitar esses alimentos algumas horas antes de dormir.

E, por fim, *fomentar uma atitude positiva em relação ao sono:* Conversar com a criança sobre a importância do sono para sua

saúde e bem-estar, enfatizando os benefícios de uma boa noite de sono ou mesmo para a realização de atividades futuras.

Com base nas considerações finais de Silva (2018), fica evidente a importância do sono infantil e a necessidade de uma maior avaliação e compreensão do período das sextas em contextos pré-escolares. Essa avaliação deve levar em conta as características individuais da criança e como o contexto está atendendo às necessidades familiares. Há uma preocupação crescente em relação à saúde das crianças atualmente, devido à tendência de dormirem menos do que o necessário, resultando em privação crônica de sono. Diante disso, é fundamental que os profissionais estejam cientes do impacto do sono insuficiente ou de má qualidade no desenvolvimento infantil.

É importante lembrar que cada criança é única e pode ter necessidades específicas de sono. Essas recomendações são diretrizes gerais, e os pais e educadores devem adaptá-los de acordo com as características individuais da criança. Ou seja, ao fornecer esse ambiente acolhedor, os 'vigilantes'³ demonstram respeito pelas necessidades individuais de cada criança, reconhecendo que elas têm emoções, anseios e sensibilidade únicos em relação ao sono. Além disso, caso não surtem efeitos satisfatórios tais estratégias, os educadores e os pais podem [e devem] buscar orientação de profissionais de saúde, como pediatras ou especialistas em sono (Mindell, 2015; Owens, 2016; Alfano, 2017).

Considerações finais

Buscar elucidações acerca do desenvolvimento global da criança e, dentre os aspectos que o contemplam, o momento do sono da criança e suas implicações para o desenvolvimento integral, nos processos de educação de instituições escolares e, em especial, da Educação Infantil, primando pelo respeito a este

³ Adulto responsável em vigiar e cuidar do sono da criança.

especial momento da rotina e ações que incitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil tem sido uma das maiores motivações, interesses e preocupações dos proponentes dessa pesquisa, durante toda nossa formação acadêmica e profissional, enquanto educadores, gestores e pesquisadores da primeira infância.

A fundamentação teórica possibilitou a investigação acerca de entendimentos relativos aos cuidados que a instituição escolar deve ter com o desenvolvimento de sono adequado e que cumpre um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Além disso, intentou demonstrar o quão é relevante a atuação docente a fim de assegurar a independência, a autonomia e o protagonismo da criança.

Nossa análise evidencia a importância do sono para o crescimento físico, o desempenho acadêmico, a regulação emocional e a saúde geral das crianças. Além disso, reconhecemos a atuação docente relevante na promoção de um ambiente escolar que valoriza e respeita esse aspecto do desenvolvimento infantil.

Nos caminhos trilhados, tivemos a pretensão de apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade relacionado ao momento do sono na rotina escolar que se desdobrou nas seguintes questões:

A privação ou mesmo o cerceamento do sono pode impactar negativamente o desenvolvimento integral das crianças?

Privar ou cercear o sono da criança poderá impactar no desenvolvimento infantil, pois a privação bem como a tentativa de controlar o sono das crianças está associada a uma série de consequências negativas, incluindo dificuldades de concentração, problemas de comportamento, diminuição do desempenho acadêmico e maior risco de desenvolvimento de problemas de saúde a longo prazo, como: obesidade e doenças cardiovasculares. Além de que, estará incitando a formação de um sujeito passível sem saber defender seus anseios e seus interesses. Pode até parecer

banal, que forçar a criança a dormir, implicará nesse sentido? Sim. Repetimos, estimulará a formação de um sujeito sem autonomia, aliás, estimulará a “formatação” desses indivíduos.

Nesse sentido, há a possibilidade da existência de uma escola que respeite o sono das crianças na Educação Infantil, considerando os desafios e as barreiras enfrentadas pelos educadores e os benefícios do sono adequado para o desenvolvimento infantil?

Devemos repensar práticas em torno da rotina escolar na Educação Infantil, o que inclui o momento do sono. Promover uma escola que respeite o sono da criança na Educação Infantil requer a conscientização dos educadores sobre os impactos do sono na saúde e no aprendizado das crianças, bem como a adoção de práticas pedagógicas que promovem hábitos saudáveis de sono.

Porém, também notamos uma série de obstáculos. Dentre os desafios, podemos mencionar: - a falta de recursos humanos, ou seja, a falta de profissionais de apoio no momento do cuidado da soneca, o que requer do Poder Público e dos órgãos e dos sistemas de ensino o investimento por meio de concurso público para contratação de mais mão de obra qualificada; - este desafio está intrinsecamente relacionado à própria burocracia da rotina escolar, que merece ser repensada assegurando a autonomia e o protagonismo infantil, além de que, esse aspecto do desenvolvimento infantil, o momento da soneca, deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico institucional e que esse repensar seja estendido a todos os profissionais que constituem a equipe e a comunidade escolar; - o comodismo e a falta de interesse desses profissionais com questões já enraizadas em sua concepção de educar e cuidar, o que requer capacitação permanente, mas além das capacitações oferecidas pela unidade escolar, cabe a iniciativa desses profissionais em querer compreender ainda mais como se dá e como é complexo o conjunto de aspectos que abrangem o desenvolvimento infantil; - além disso, a colaboração de outros profissionais da educação e da saúde e

pesquisadores também é fundamental para promover mudanças na Educação Infantil em relação ao sono das crianças.

Diante do exposto, torna-se evidente o dilema enfrentado pelos educadores – gestores, docentes e profissionais de apoio – no que tange suas ações e suas reflexões que primem pelo respeito às diversidades ou prosseguir com uma rotina engessada que, muitas vezes, não considera as particularidades infantis. Portanto, defendemos que a rotina implica no direcionamento das práticas pedagógicas e não as práticas em si, tal embate provocado faz repensar estratégias acerca da organização do espaço e do tempo na unidade institucional da Infância.

A partir do assunto desenvolvido, podemos asseverar que o sono é um tema no dia a dia da criança e que a opção por não dormir não deve estar vinculado à punição ou se tornar algo automatizado que leva mais em consideração o cumprimento da rotina e a sucessão de afazeres do que as características de cada criança, ou seja, cabe aos educadores acima elencados o replanejamento de estratégias ludo-pedagógicas que transforme a hora da soneca num momento de aconchego e acolhimento, já que, muitas vezes, esse momento é referido como algo forçado por estes profissionais. Todavia, a ação de descansar ou mesmo deitar não é necessariamente fazer à criança ‘pegar’ no sono.

Dessa forma, ainda se trata de um desafio a organização do tempo e do espaço que prime pelo respeito às especificidades infantis, haja vista que de certo modo a indústria cultural acaba por influenciar no cotidiano das unidades escolares da Educação Infantil que pode determinar uma rotina de descanso longe de ser considerada saudável.

Neste sentido, torna-se imperiosa a elaboração de um plano de ação com dinamismo e flexibilidade ao levar em consideração os aspectos do desenvolvimento da Educação Infantil, pois, o educador trata-se de peça e elemento fundamental para essa organização e as crianças são protagonistas desse processo, por esse motivo [re]planejar a hora da soneca não deve ser algo mecânico, mas deve ser discutido e pensado, já que, nos dias

contemporâneos, há uma discrepância acerca das atividades e da preparação do ambiente a fim de organizar o momento da soneca. Além disso, a comunicação com a família pode ser um diferencial neste processo, uma anamnese clara, que traga referências anteriores da vida das crianças sobre sua saúde, rotina e horários em suas rotinas de casa, irão auxiliar na organização deste momento de sono no ambiente escolar, ampliando o entendimento por parte da equipe pedagógica de que cada criança é única e vem de ambientes sociais e culturais diferentes e estes aspectos precisam ser levados em consideração na organização da rotina escolar e seus espaços.

É essencial reconhecer que o sono adequado é uma necessidade básica das crianças, e seu respeito e promoção devem ser inseridos na rotina escolar. Nesse sentido, o capítulo destacou a importância da conscientização dos educadores e da implementação de práticas pedagógicas que valorizam o sono das crianças. Ainda destacou que a responsabilidade de promover um ambiente escolar que respeite o sono da criança não deve recair apenas sobre os educadores, mas também sobre os gestores escolares, os pais e responsáveis e os formuladores de políticas educacionais, haja vista que a colaboração entre esses diferentes atores é fundamental para criar uma cultura que valorize o sono e implemente práticas consistentes em todas as etapas da Educação Infantil.

Nesse sentido, constata-se que estratégias simples, como: estabelecer uma rotina consistente de sono, fornecer um ambiente tranquilo e confortável para dormir e limitar o emprego de dispositivos eletrônicos antes de dormir, propiciar momentos de descobertas, buscando o interesse daquela criança que não dorme, e, de modo essencial, “ouvir amorosamente e respeitar a criança”, podem fazer uma grande diferença na qualidade do sono das crianças, impactando diretamente no desenvolvimento dela. Outrossim, enfatizamos que, ao lidar com crianças que não querem dormir na Educação Infantil, é importante considerar estratégias didático-pedagógicas que promovam a criação de um ambiente

propício ao sono e incentivem a transição para um estado de descanso adequado.

Por fim, reforçamos a importância de adotar uma abordagem respeitosa em relação às necessidades individuais das crianças e a criação de um ambiente propício e acolhedor ao sono. Ou seja, tais práticas, embasadas no referencial teórico, podem ajudar os pais e os educadores a oferecer suporte e respeito às crianças que estão enfrentando dificuldades em relação ao sono na Educação Infantil. Apesar de que nosso enfoque ser a atuação docente, ele deve envolver a parceria dos pais e dos responsáveis, por meio do diálogo aberto entre ‘vigilantes’ e famílias, fundamental para garantir que as necessidades individuais das crianças sejam atendidas de forma colaborativa e, sobretudo, respeitosa.

Referências

- ALFANO, C. A. Sono na infância e problemas comportamentais: uma meta-análise. **Clin Child Fam Psychol Ver**, n. 21, p. 482–499, 2017. Disponível em: ><https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-018-0267-4><. Acesso em 11 jul. 2023.
- ALVES, P. A. T. C. **A importância do sono em crianças em idade pré-escolar**: um estudo qualitativo com os pais. 2016, 109f. Dissertação (Mestrado). Lisboa, 2016. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: ><https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20278/1/TESE%20Alter%c3%a7%c3%a3o%20INAL%20P%c3%b3s%20-%20Defesa%21%21%21.pdf><. Acesso em 11 jul. 2023.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível

em:>http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_co_tidianas.pdf<. Acesso em 28 jun. 2023.

BEMFICA, L. F. P. Os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento preconizados na Base Nacional Comum Curricular e o protagonismo da criança. *In*: OLIVEIRA, E. G. de; CRUZ, S. M. de O. (orgs.) **(Re)pensando a(s) infância(s):** práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreibern, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum.** 2017. Disponível em:><http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base><. Acesso em 28 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DIAS, D. S. *et al.* A hora do sono. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.8, n.10, out., 2022. Disponível em: ><https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/7405/2882><. Acesso em 15 jul. 2023.

GEIB, L. T. C. Desenvolvimento dos estados de sono na infância. **Rev. Bras. Enferm.**, n. 60, v. 3, Jun., Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/reben/a/CjdFLdhCxGN9nBWh8PgnKVd/><. Acesso em 15 jul. 2023.

MINDELL, J. A. **Dormir durante a noite:** como bebês, crianças pequenas e seus pais podem ter uma boa noite de sono. 2015. Nova Iorque: Collins, 2015.

NAÇÕES Unidas. **OMS:** para crescerem saudáveis, crianças devem sentar menos e brincar mais. 25 abr. 2019. Disponível em: ><https://news.un.org/pt/story/2019/04/1669601#:~:text=Quando%20a%20crian%C3%A7a%20estivar%20parada,entre%2012%20a%2016%20horas><. Acesso em 16 jul. 2023.

OWENS, J. F. **Hábitos saudáveis de sono, criança feliz.** Nova Iorque: Ballantine Books: 2016.

PEREIRA, L. G. R.; OLVEIRA, M. R. F. de. **A hora do sono na Educação Infantil**: cuidar, educar e acolher. Londrina: UEL, 2020. Disponível em: ><https://downloads.editoracientifica.org/articulos/210705407.pdf><. Acesso em 15 jul. 2023.

REIS, C. dos. A rotina do sono na educação infantil. **Revista Even. Pedagóg.**, Caminhos no/para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em espaços escolares, Sinop, v. 8, n. 2, 22. ed., p. 686-698, ago./dez. 2017. Disponível em: > https://www.google.com/url?url=https://support.google.com/websearch?p%3Dfeature_d_snippets%26hl%3Dpt-BR&rct=j&q=&esrc=s&usg=AOvVaw3bhmDL0Nu-b7D8Sxh37gb&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwinYORzJSAAxXyK7kGHafZDIgQrpwBegQIDhAC<. Acesso em 16 jul. 2023.

RELAÇÃO DO SONO COM O DESENVOLVIMENTO

INFANTIL. 26 abr. 2022. Disponível em: ><https://www.pampers.com.br/bebe/sono/artigo/relacao-do-sono-com-o-desenvolvimento-infantil><. Acesso em 15 jul. 2023.

RIBEIRO, M. **Como o sono impacta o desenvolvimento infantil**. Disponível em: ><https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/como-o-sono-impacta-o-desenvolvimento-infantil/><. Acesso em 15 jul. 2023.

SILVA, E. M. F. e. **Sono em crianças pré-escolares**: percepções de pais e educadores. 2018, 97f. Dissertação (Mestrado). Coimbra, 2018. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: ><https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8510/1/DISSERTA%203%87%203%83O%20Sono%20em%20crian%20as%20com%20idade%20pre%20escolar%20%28FINAL%29.pdf>. Acesso em 11 jul. 2023.

... a independência da criança na primeira infância, segundo Montessori

Amanda Almeida Ribeiro Moreira¹

Durante muito tempo, as crianças foram tratadas como seres inferiores, seres com pouca capacidade e escondidas da vida social. Elas eram tratadas como seres que só teriam alguma utilidade para o mundo em sua juventude e maturidade, um “vir a ser” (Montessori, 1987a). Essa visão vem sendo desconstruída com o passar do tempo e, cada vez mais, a criança tem sido vista como um ser capaz, em uma fase da vida que é determinante para o futuro da humanidade. A descoberta da dignidade da criança foi possível a partir dos estudos realizados pela psicologia e mais especificamente da psicologia infantil (Montessori, 1966). Montessori fez parte desse movimento de estudos sobre a infância, tanto que costumava afirmar: “Não é verdade que eu inventei o Método Montessori. Eu apenas estudei a criança, aproveitei tudo o que ela me ensinou, e expressei estes conhecimentos. Isto é o que chamam de Método Montessori” (Montessori, 1966, p.16). Todo o conhecimento montessoriano teve como base a observação, o que possibilitou a descoberta da criança.

Diferente de tantos outros métodos e teorias educacionais, Maria Montessori não desenvolveu uma teoria e tentou aplicá-la com os infantes; ela primeiro observou o desenvolvimento infantil, para então descrever o que ela havia aprendido com as crianças. É por esse motivo que, primeiramente, seu método foi chamado de Pedagogia Científica. Montessori pretendia ser como um cientista, que observa seu objeto de pesquisa, que, no caso dela, eram as

¹ É Pedagoga e Mestre em Educação, pela FCT UNESP de Presidente Prudente. É membro do GEPPi - Grupo de Estudo e Pesquisa da Primeira Infância. Atualmente dirige o Colégio Jardim Montessoriano de Presidente Prudente.

crianças, depois relata o observado. Como Montessori (1966, p.15) afirmou, “o Método Montessori é educação científica. Seu fundamento é o conhecimento da criança e se desenvolve de acordo com as leis do crescimento do corpo e da mente”. Os antigos educadores dividiam os estágios de crescimento infantil de acordo com o nível de instrução da criança, mas na verdade, o educador deve saber identificar as necessidades infantis em cada fase de seu desenvolvimento (Montessori, 1966), e não ditá-las. Logo, o centro da educação deixa de ser a aprendizagem ou o conteúdo ensinado e passa a ser o desenvolvimento integral da criança.

Não é suficiente ter a criança como centro da educação, é importantíssimo compreender que essa criança é um ser completo e integral.

Não devemos nos ocupar apenas de seu corpo, tão pequenino, tão frágil; não devemos pensar somente em nutri-lo, lavá-lo e vesti-lo com o maior cuidado. O homem não vive apenas de pão nem mesmo na infância: as coisas materiais estão um degrauzinho mais abaixo e podem ser avilantes em qualquer idade (Montessori, 1987a, p. 41).

A criança, mesmo pequena, já é sedenta por conhecimento e deseja poder se tornar autônoma. Logo, observando a criança com humildade, é possível que o adulto favoreça seu desenvolvimento pleno.

É a criança que forma o homem. As crianças não são produtos dos adultos, como muitas vezes são vistas; ao contrário, ela é produto de si mesma (Montessori, 2004). A criança que nasce como um ser inerte, sem falar, sem se movimentar ou raciocinar, torna-se um ser completamente independente. Para que isso seja alcançado, é imprescindível a liberdade. Os estudos sobre a psicologia, mais especificamente sobre a criança, permitiram ao homem reconhecer que a ela guarda um segredo vital: ela pode desvendar os segredos da alma humana (Montessori, 2019). A criança é a formadora do homem; logo, toda a humanidade depende dela para sua plenitude.

A criança realiza um grandioso trabalho de autocriação durante a infância, no qual desenvolve o Ser Humano. Diferente dos animais, que passam por um processo de crescimento, ou seja, um processo de aumento de uma estrutura já existente, o ser humano não passa por um processo de crescimento, mas, sim, de desenvolvimento. O animal nasce pronto e apenas cresce; já o ser humano é criado durante seu desenvolvimento. Segundo o neto de Maria Montessori, Mario Montessori Jr (s.d., p. 29), “[...] o desenvolvimento é um crescimento dirigido no sentido da criação de um novo organismo, num processo pré-determinado. O que existe no princípio é apenas um projeto, que encena um princípio de organização e integração determinantes do crescimento.” Assim, nota-se que a criança não nasce um miniadulto; adultos e crianças são organismos distintos, ou, como afirma Montessori (2021, p. 26), “[...] o desenvolvimento é uma sucessão de nascimentos. Em um certo período da vida, uma individualidade psíquica cessa e uma outra nasce”. A passagem por cada fase do desenvolvimento implica um novo nascimento, um novo indivíduo física, psíquica, social, emocional e mentalmente.

Enquanto os animais nascem praticamente independentes, precisando de pouco tempo para poder se locomover e se alimentar sozinhos, o ser humano passa por um longo período de dependência do adulto cuidador, precisando ser alimentado, movido, aquecido. “Portanto, desenvolvimento é um impulso para uma independência cada vez maior, é como uma flecha que, lançada do arco, vai reta, segura e forte”, segundo Montessori (2021, p. 83). Percy Nunn² (Montessori, 2021) nomeou esse impulso que conduz o desenvolvimento humano como *horme*. Essa é uma força vital que está contida na criança, guiando seus atos em direção à independência; é um entusiasmo que está presente em cada conquista de seu desenvolvimento; é uma força divina

² Sir Thomas Percy Nunn foi um professor britânico da Universidade de Leicester, que ficou conhecido por desenvolver a *Hormic Theory* (Teoria Hormica).

promotora de toda evolução. Como descreve Montessori (2021, p. 83-84, grifo nosso):

Essa força vital da evolução estimula a criança a diferentes atos e, quando a criança cresce normalmente, sua atividade desimpedida se manifesta no que chamamos de “alegria de viver”. A criança está sempre entusiasmada, está sempre feliz.

Esses ganhos de independência são, em princípio, as etapas do que se denomina “desenvolvimento natural”. Em outras palavras, se examinarmos de perto o desenvolvimento natural, podemos defini-lo como a *conquista de sucessivos graus de independência*, não apenas no campo psíquico, mas também no físico, pois o corpo também tem a tendência de crescer e se desenvolver, impulso e estímulo tão fortes que somente a morte pode interromper.

Nesse sentido, é possível perceber que a criança é impulsionada a buscar, cada dia mais, seu desenvolvimento em direção à independência e à autoperfeição. Existe dentro dela essa força, a qual não pode ser controlada, que a conduz a querer agir por si mesma. Portanto, o adulto preparado deve dar a essa criança apenas a ajuda necessária, a ajuda que a ensine a fazer, e que não faça por ela, pois, como ensina a Montessori (1966, p. 20), “devemos dar à criança uma ajuda que incentive o seu desenvolvimento, e não o destrua.” O papel do educador é de ajudar a criança a se ajudar.

Maria Montessori (1987a, p. 46) defende, ainda, que:

Toda a criança que sabe cuidar de si mesma, que sabe calçar os sapatos, vestir-se e tirar as roupas sozinha espelha na sua alegria e no seu júbilo um reflexo de dignidade humana. Isto porque a dignidade humana deriva do sentimento da própria independência.

Enganam-se aqueles que acreditam que a independência é algo a ser incentivado quando a criança é maior, ou até mesmo na adolescência. Ela vai sendo conquistada desde o nascimento da criança até a vida adulta. São pequenos passos diários, desde a Primeiríssima Infância (0 a 3 anos), que permitirão a construção de

um ser humano forte, feliz e integral, como defendido pela Montanaro³ (2001), visto que “aqueles que nasceram e cresceram normalmente caminham para a independência [...]” (Montessori, 2021, p. 91). Dessa tentativa da criança de se tornar a si mesma, pela busca da independência, depende sua saúde física e emocional (Lillard, 2017), assim como sua felicidade, pois uma personalidade bem formada depende dessa conquista.

A criança nasce com um padrão psíquico pré-determinado para guiá-la em direção à maturidade, todavia não herda modelos de comportamentos prontos (Lillard, 2017). Além do auxílio do *horme*, que impulsiona seu desenvolvimento, a criança conta com o auxílio dos períodos sensíveis, isto é, sensibilidades internas que possibilitam a ela selecionar, no ambiente, aquilo que lhe é essencial desenvolver em cada período da vida. Lillard (2017, p. 29) define os períodos sensíveis como:

[...] blocos de tempo na vida de uma criança em que ela fica absorvida em uma característica de seu ambiente, excluindo todas as demais. Eles aparecem no indivíduo como “um intenso interesse por repetir determinadas ações por longos períodos, sem motivo óbvio, até que por causa dessa repetição uma nova função subitamente apareça com força explosiva. A vitalidade interior especial e a alegria que a criança exhibe durante esses períodos resultam de um intenso desejo de fazer contato com o seu mundo. É um amor a seu ambiente que a impele a esse contato. E esse amor não é uma reação emocional, mas um desejo intelectual e espiritual.

O primeiro a identificar a existência de períodos sensíveis foi Hugo De Vries⁴ (Montessori, 2021), a partir da observação e das

³ Silvana Quattrocchi Montanaro foi uma Neuropsiquiatra Infantil que teve uma grande contribuição no Sistema Montessori, especialmente para o período de 0 a 3 anos.

⁴ Hugo de Vries, cientista holandês, estudava a vida das borboletas e observou que elas possuíam um momento no início da vida como lagartas em que eram extremamente atraídas pela luz, assim eram conduzidas às pontas dos galhos e ali

experiências com insetos; posteriormente, também foram observados, em diversos animais, esses períodos de sensibilidades que guiam o crescimento. A descoberta de De Vries possibilitou que diversos pesquisadores estudassem o desenvolvimento animal, surgindo diversas teorias como o *behaviorismo*, que foi muito reconhecido na América, e conseqüentemente o estudo do desenvolvimento humano e seu comportamento.

Simone Davies e Junnifa Uzodike (2022, p. 32) afirmam que os “períodos sensíveis são como holofotes que fazem a mente absorvente do bebê focar em certos aspectos do seu meio.” Algumas das principais sensibilidades identificadas na Primeira Infância (0 a 6 anos) são: a linguagem, o movimento, a ordem, os pequenos detalhes, a graça e a cortesia, a música e o ritmo, o refinamento dos sentidos, a escrita, a leitura, a relação espacial e a matemática. Isso significa que a criança tem uma atração natural por essas competências, que podem ser conquistadas em outras fases da vida, porém serão conquistadas mais facilmente e com alegria nesse período.

Montessori, buscando sempre uma educação científica, tenta agregar essas novas descobertas para uma educação que vá ao encontro da criança e favoreça seu desenvolvimento pleno. Para tanto, ela está sempre voltada para as leis naturais e a observação da criança. As Leis Naturais detectadas por Montessori são, segundo Lillard (2017):

1 - Lei do trabalho (As crianças são atraídas pelos trabalhos da *Casa dei Bambini*, sendo normalizadas por eles e alcançando a integração psíquica);

2 - Lei da independência;

3 - Lei da atenção (Usa a concentração para desenvolver sua personalidade);

encontravam as folhas mais novas, ideais para a sua alimentação naquele momento.

4 - Desenvolvimento da vontade (A criança que se concentra repete suas atividades, escolhe a autodisciplina e conquista o poder de obedecer);

5 - Desenvolvimento da inteligência;

6 - Desenvolvimento da imaginação e da criatividade;

7 - Desenvolvimento da vida emocional e espiritual;

8 - Os Quatro planos do desenvolvimento (Montessori observou que a criança se desenvolve em estágios de seis em seis anos).

Com suas observações, Montessori (1966, p. 21) chegou às seguintes conclusões:

De acordo com as leis naturais do desenvolvimento, a criança se preocupa com duas coisas fundamentais:

A primeira é o amor pela ação, aliado ao desejo de realizar coisas. Estes dois fatores são importantes para a criança. Do ponto de vista do adulto, não há nada de importante nas realizações de uma criança. Mas esta opinião está em desacordo com as atividades vitais da infância, que na maioria das vezes são baseadas na imitação do próprio adulto. A criança imita o adulto, inconscientemente, e esta imitação é fundamental na formação do futuro homem.

A segunda é a liberdade. Todos os esforços do crescimento são feitos para se alcançar a independência. Uma questão de vital importância para qualquer pessoa é a individualidade. Para que possa crescer e se desenvolver, a criança precisa de liberdade.

O processo de libertação da criança do adulto começa no exato momento em que ela possa fazer algo sozinha. O adulto, seja ele pai ou educador, acredita que a criança está sempre necessitando de auxílio, o que é um equívoco. O que a criança realmente deseja de seu educador é que ele a auxilie a agir sozinha. Desse modo, ela não espera que a vistam ou que calcem seus sapatos, a criança deseja que lhe apresentem como se vestir ou como se calçar, para que possa fazer por si mesma. Em alguns momentos, ela até mesmo impõe, dizendo “eu quero fazer sozinha!”. A criança da Primeira

Infância (0 a 6 anos) tem um ávido desejo pela sua independência funcional, ou seja, por poder fazer sem auxílio.

Em seu livro *O que você precisa de saber sobre seu filho* (1966), Montessori faz uma alegoria com a pessoa que implora por alimento para diversas pessoas, umas lhe oferecem orações, outras, conselhos, mas nenhuma comida, não satisfazendo a sua fome. Assim é a criança que está sempre sendo ajudada desnecessariamente por um adulto: ela tem sede de autonomia, sede de se desenvolver, mas os adultos impedem que ela satisfaça sua fome; eles se tornam obstáculos para a formação de sua personalidade. Em seu livro sobre a *Mente da Criança*, Montessori (2021, p. 89-90) insiste:

Qual é o propósito dessa conquista cada vez maior da independência? De onde se origina? Ela surge na individualidade que se forma e se torna capaz de funcionar por si mesma. Mas, na natureza, todos os seres vivos visam esse fim; cada um trabalha por si e aqui também a criança obedece ao plano da natureza. Ela atinge a liberdade que é a primeira regra da vida em todos os seres. Como a criança adquire a independência? Conquista-a por meio de uma atividade contínua. Como a criança realiza sua liberdade? Com um esforço contínuo; uma só coisa a vida não pode fazer: parar e estagnar-se. A independência não é estática, é uma conquista contínua e, por meio do trabalho contínuo, alcançamos não apenas a liberdade, mas a força e a auto perfeição.

O adulto é guiado pela lei do menor esforço (Montessori, 2021), isto é, busca sempre a maneira mais fácil para realizar uma tarefa, aquela que exija menos tempo e esforço. O adulto está sempre pensando no bem-estar, em se poupar, em deixar que o outro faça em seu lugar. A criança, ao contrário, é guiada pela lei do maior esforço, ela é um trabalhador incansável, que não permite que façam por ela seu trabalho; ela quer fazer tudo, adquirir novas habilidades, desenvolver outras capacidades, tentando sempre aprender por si mesma e recusando a ajuda, em especial a ajuda adulta.

Atualmente, a palavra *liberdade* tem sido muito utilizada por diversos segmentos da sociedade, mas, para compreender o que Montessori fala sobre liberdade na conquista da independência da criança, precisamos definir o conceito de liberdade que verdadeiramente conduz a filosofia montessoriana, que se configura como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil. Para tanto, contamos com a explicação de Talita Almeida, uma das grandes responsáveis pela disseminação do pensamento e do método montessoriano no Brasil. Segundo Almeida (1984, p. 14):

LIBERDADE - talvez seja o elemento básico do Sistema Montessori, mas também o mais controvertido e incompreendido. Cada pessoa conceitua liberdade a seu modo e quer que os outros a vivam com suas lentes. É importante refletir sobre liberdade e limites, pois são conceitos afins. Liberdade não é viver sem estruturas externas, sem planejamento ou cedendo às pressões sociais e adulterando seu caráter. [...]

A liberdade é cumulativa: uma opção feita com um elemento de liberdade possibilita um maior crescimento desse valor na próxima opção. A liberdade revela-se no ajuste da própria vida com a realidade. Ser livre é saber enfrentar a realidade, mesmo que com erros, mas desde que haja consciência e escolha nas opções. Quando um orientador deixa a criança “livre” ao seu controle, há sua fuga da realidade, somente porque ele mesmo não sabe como definir os seus limites e encontrar-se, ele estará negando um dos princípios mais fundamentais do Sistema Montessori e estará colaborando para uma não estruturação da personalidade.

A liberdade não teria valor algum sem a presença de um adulto preparado para guiar a criança em sua vida e sem a capacidade de preparar um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, pois liberdade não é um simples deixar fazer o que se quer, mas é aprender a fazer o que é bom para si mesmo, para o outro e para o ambiente. A liberdade que fere esses três pontos deixa de ser uma liberdade real.

Tendo um ambiente de liberdade e adultos preparados para guiá-las, as crianças podem dirigir suas energias criativas para a sua própria formação, sem obstáculos que a impeçam de prosseguir, os quais, por diversas vezes, podem ser um adulto despreparado e/ou um ambiente inadequado. A independência é alcançada com as atividades cotidianas, com pequenas ações diárias que a criança pode realizar sozinha, como escolher suas próprias roupas, vestir-se sozinha, realizar seus cuidados pessoais, servir-se no momento da alimentação e comer sozinha, entre outras ações. Logo, cada pequena tarefa que a criança pode realizar sem a ajuda de um adulto é uma conquista para sua autonomia. Para tanto, é de extrema importância um ambiente que possibilite a ação livre da criança, um ambiente preparado para ela.

Um dos princípios básicos do Método é este de que a criança, para viver comodamente e, por conseguinte, poder se expandir e valorizar as suas capacidades, necessita de um ambiente que lhe seja adequado. É essencial que a professora prepare a classe com todo o cuidado, a fim de que as crianças encontrem ali tudo quanto possa satisfazer a sua idade, e disposta de maneira acessível até para as mais pequeninas. O ambiente deve poder facilitar a sua atividade, que é expressão de uma exigência interior. Os ambientes onde geralmente as crianças vivem não são adequados a elas, e sim aos adultos, de forma que elas estão sempre rodeadas de objetos demasiadamente grandes para sua estatura e difíceis de manejar em relação à sua capacidade de desenvolvimento. A criança vive num mundo de gigantes e preparado para gigantes. Conseguir tirá-las desse ambiente exige, naturalmente, um esforço notável da sua parte, esforço no qual se desperdiçam energias que poderiam ser empregadas em finalidades mais vantajosas. [...]. Quando, pelo contrário, a criança se encontra plenamente à vontade, pode então revelar as suas verdadeiras capacidades, isto é, o seu verdadeiro aspecto (Gobbi; Cavalletti, 1965, p. 21-22).

Em cada fase de seu desenvolvimento, a criança possui certo grau de independência que foi conquistada; é algo cumulativo,

conquistado passo a passo, e não em bloco. Por isso, é interessante conhecer as características de cada fase do desenvolvimento infantil para poder possibilitar a ação livre, adequada a cada momento e sempre acreditando na capacidade da criança.

As conquistas de liberdade no decorrer do desenvolvimento da criança

Considerando que o desenvolvimento natural é definido por Montessori (2021) como a conquista de sucessivos graus de independência, nota-se, que o desenvolvimento humano pode ser separado em fases ou planos, que se modificam a cada seis anos, apresentando um novo ser com características distintas das apresentadas anteriormente em todos os seus aspectos (físico, psíquico e espiritual).

No primeiro plano do desenvolvimento, encontra-se a *Primeira Infância*, em que a criança possui uma característica bem específica, que foi denominada por Montessori como *Mente Absorvente*. Isto é, a criança pequena absorve o ambiente em que está inserida, formando seu corpo psíquico com suas experiências. Nos três primeiros anos, a Mente Absorvente ainda atua de forma inconsciente, e a absorção ocorre por imitação, introjeção e identificação (Montessori, 1966), ou seja, o adulto ainda não consegue influenciar diretamente a criança, somente indiretamente, por meio do exemplo. Dos três aos seis anos, a criança passa a absorver de maneira consciente, e o adulto passa a ter uma influência mais direta sobre ela, o adulto passa a ser “[...] fonte de informação e referencial para um comportamento social e cultural [...]” (Montessori, 1966, p. 31). Por esse motivo, a criança espera que ele a auxilie em sua formação.

Montanaro descreve, em seu livro *Un ser humano* (2001), três crises evolutivas desse período: Crise do Nascimento, do Desmame e de Oposição. A primeira crise é a *Crise* ou *Trauma do Nascimento*, que fora identificada por Maria Montessori, durante a qual “[...] a criança se liberta de uma prisão, representada pelo corpo da mãe,

e torna-se independente das funções maternas” (Montessori, 2021, p. 84). Segundo Montanaro (2001, p. 206)⁵, após o bebê nascer, ele “[...] primeiro deve ser capaz de assumir a função respiratória, e pouco depois, ser capaz de comer e digerir o alimento”⁶. Nas primeiras seis a oito semanas, o bebê e a mãe passarão por um momento de vida simbiótica (Montanaro, 2001), na qual mãe e bebê terão uma vida completamente unida, “[...] cada um deles recebe algo absolutamente necessário para a continuação e qualidade de vida”, segundo Montanaro (2001, p. 53)⁷. A mãe oferece ao recém-nascido alimento e presença, enquanto que, ao mamar, o bebê auxilia que o útero materno volte ao tamanho anterior, evitando hemorragias.

A segunda crise enfrentada pelo bebê é a *Crise do Desmame*, que pode ter início por volta dos cinco meses de vida, quando a criança apresenta sete sinais de estar sensível para o desmame. Os sinais são: fim da reserva de ferro acumulada pela criança durante a gestação; presença de ptialina na saliva (enzima que digere amido); presença de dentes; a criança engatinha; consegue segurar o próprio alimento; pode sentar e mostra muito interesse pelo mundo exterior (Montanaro, 2001). Nesse momento, a criança passa a pronunciar suas primeiras sílabas, construindo as bases para a posterior conquista da linguagem.

Por volta dos 8/9 meses, a criança passará pelo fim da *extergestação*. Conforme Montanaro (2001, p. 211, tradução nossa):

Havíamos chamado de “gestação externa” aos primeiros 9 meses fora do útero e agora, exatamente ao final da primeira gravidez, devemos ajudar a criança durante este segundo nascimento para o qual, uma vez mais, são preparadas todas as ferramentas necessárias. O peito materno, que substituiu o cordão umbilical do primeiro nascimento, agora se torna inútil e deve ser substituído

⁵ Tradução nossa

⁶ Primero debe ser capaz de asumir lá funcion respiratória, y poco después, ser capaz de comer y dirigir el alimento.

⁷ Tradução nossa

pelas mãos da criança e com um uso distinto da boca, que agora tem dentes para mastigar os alimentos.

Com o fim da gestação externa, além de uma alimentação independente, por volta dos nove meses, a criança começa a engatinhar e pode começar a se locomover sozinha. Isso marca um certo distanciamento físico entre mãe e bebê. Também aos nove meses, a criança passa a ter seu ego bem definido e passa pela crise da clara percepção de si mesma e do mundo (Montanaro, 2001), na qual a criança se reconhece, reconhece os adultos de sua convivência e os lugares nos quais se encontra. Assim, “[...] ao final da gestação externa, a criança deve ter desenvolvido uma segurança básica no ambiente e em si mesmo”, segundo Montanaro (2001, p. 215)⁸. É essa segurança e a independência que permitirão à criança continuar a se desenvolver e superar as crises evolutivas.

Com cerca de um ano de idade, a criança se liberta de uma segunda prisão (Montessori, 2021): passa a andar e então se locomove de maneira ainda mais eficaz. A conquista do caminhar é algo muito importante e refinado; enquanto os animais nascem e logo saem andando, os humanos precisam passar por três conquistas anteriores antes de andar com os dois pés.

A capacidade de andar e ficar em pé implica um desenvolvimento profundo, resultante de vários elementos, um dos quais diz respeito ao cérebro, a saber, uma parte dele, chamada cerebelo, localizada na base do próprio cérebro (Montessori, 2021, p. 86).

O cerebelo se desenvolve rapidamente dos 6 até 14/15 meses, e desse desenvolvimento depende a capacidade de ficar em pé e andar (Montessori, 2021). Primeiro,

A criança começa a sentar-se aos seis meses, aos nove começa a mover-se sobre as mãos e os pés quase engatinhando, fica de pé aos

⁸ Tradução nossa

dez meses e caminha aos doze ou treze meses, enquanto aos quinze já caminha com segurança (Montessori, 2021, p. 86).

Entretanto, o movimento dos músculos depende também da conclusão de alguns nervos que transmitem as informações do cérebro para o músculo (Montessori, 2021), permitindo o movimento muscular, e também o desenvolvimento do esqueleto, que antes era cartilaginoso e passa a ser completamente calcificados. Antes de toda essa preparação do corpo da criança, é impossível ensiná-la a andar; só após seu desenvolvimento completo é que ela está pronta para caminhar sobre dois pés. Todo esse processo não é ensinado diretamente pelo adulto, é conquistado pela própria criança, pois ela cria o homem.

A terceira crise que a criança enfrentará é a *Crise de Oposição*, por volta dos 30 aos 36 meses, marcando o primeiro período de formação da personalidade. Essa crise fica evidente no momento em que a criança deixa de se chamar pelo próprio nome e passa a empregar a palavra “eu” (Montanaro, 2001), pois ela passa a se reconhecer como sujeito e espera que os demais também a reconheçam; por esse motivo, passa a empregar a palavra “não”. Nesse momento, o adulto deve saber valorizar a opinião da criança e saber conduzi-la sem impor a sua vontade autoritariamente. É essencial que a criança sinta “[...] que cresceu e é reconhecida como uma pessoa que pode decidir e que vive num ambiente que toma em conta sua opinião”, de acordo com Montanaro (2001, p. 217)⁹.

Outra conquista importante da criança pequena é a *linguagem*. A linguagem é meio de expressão humana; é próprio do homem reunir sons e criar uma linguagem, visto que é a comunicação humana, a expressão da inteligência (Montessori, 2023). Pode-se assim dizer que “[...] o adulto prepara a parte inteligente; a criança pega, arruma e guarda” (Montessori, 2023, p. 55). A criança consegue ouvir com exatidão os sons e, por isso, também os reproduz com facilidade. Enquanto o adulto precisa de muito

⁹ Tradução nossa

esforço para aprender uma nova língua, a criança pequena a absorve com facilidade.

O recém-nascido dá início à conquista da linguagem quando utiliza o lábio e os músculos da face para sugar o leite e também quando chora, vibrando suas cordas vocais. A sucção e o choro fazem movimentos que preparam toda a musculatura para a fala. Quando chega aos 4 meses, o bebê fixa toda sua atenção na boca da pessoa que fala perto dele. Afirma Montessori (2023, p. 58) que “[...] ele olhará para a nossa garganta, para o movimento dos nossos lábios (às vezes movendo os lábios sem nenhum som) e o movimento das nossas bochechas. [...] Assim, ao observar, realiza um estudo desses movimentos e do funcionamento desses órgãos.” Aos seis meses, a criança tem necessidade de companhia e de pessoas que conversem com ela, podendo falar sua primeira sílaba. Por volta dos 10 meses:

A criança entende as palavras que são faladas e a ideia representada por elas, mas só consegue repetir uma sílaba delas. O adulto que ouve a criança expressando-se dessa maneira, em vez de continuar a falar com a criança com clareza e pronunciar as palavras exatamente como elas deveriam ser pronunciadas, começa a reproduzir os sons e as palavras do bebê (a chamada “fala de bebê”). Portanto, em vez de o bebê tentar imitar o adulto, o adulto é que imita o bebê. Dessa forma, o adulto torna-se um obstáculo ao desenvolvimento da linguagem na criança (Montessori, 2023, p. 59).

Logo, é importante que, nesse período de desenvolvimento e conquista da linguagem pela criança, o adulto se atente para auxiliar a criança, e não se tornar um obstáculo, ou seja, o adulto deve falar com a criança da maneira mais perfeita possível, inteligente, com clareza, sem uso de diminutivos, apelidos ou o uso de “palavras difusivas” (como au-au em vez de cachorro). Isso ajudará que a criança fale sua primeira palavra com um ano de idade (Montessori, 2021). Até os 18 meses, a criança utilizará da “palavra difusiva” ou “frase de uma palavra” para se comunicar

(Montessori, 2021, p.120), por exemplo, fala “ga” para “eu quero água”. Afirma Montessori (2023, p. 59 e 60):

Decidi verificar a extensão de vocabulário à disposição de uma criança de um ano e meio e contei duzentas palavras, cujos significados, é claro, ela sabia exatamente e utilizava para expressar certas ideias. O curioso é que a criança também tinha faculdade de distinguir a natureza das palavras de que dispunha. [...] Isto mostra que enquanto a linguagem se desenvolve, a inteligência também se desenvolve: além de reconhecer palavras, a criança passa a classificá-las de acordo com sua natureza.

Nessa fase, não se pode ensinar a criança, é ela quem absorve os sons da linguagem no período da *Mente Absorvente Inconsciente* (0 a 3 anos), e no período da *Mente Absorvente Consciente* (3 a 6 anos) registra a construção da linguagem, primeiro utilizando sílabas (6 meses), depois palavras de duas sílabas (1 ano), seguidas por palavras trissílabas e uso de palavras difusas (18 meses). Por volta dos dois anos, a criança passa a falar frases de poucas palavras e já compreende masculino e feminino, singular e plural, prefixos e sufixos, conjunções, conjugações verbais, advérbios. “Podemos dizer que a criança está fazendo um estudo gramatical da língua” (Montessori, 2023, p. 60). Aos dois anos e meio, a linguagem está completa (Montessori, 2021); aos 6 anos, ela atinge a maturidade linguística. Desse modo, a criança atinge a sua independência comunicativa.

Se, portanto, entendemos a educação como um auxílio ao desenvolvimento da vida infantil, só podemos nos alegrar quando a criança mostra sinais de ter alcançado um certo grau de independência, e não podemos deixar de expressar nossa alegria quando a criança diz sua primeira palavra, especialmente porque sabemos que nada poderíamos fazer para provocar este evento. No entanto, quando pensamos que, embora o desenvolvimento infantil não possa ser destruído, ele pode ser mantido incompleto ou ser

retardado se a criança não conseguir ter suas próprias experiências no ambiente, surge o problema da educação (Montessori, 2021, p. 88).

O adulto que deseja estar preparado para educar uma criança, seja ele pai ou professor, precisa ter a consciência de que “[...] o primeiro instinto da criança é agir sozinha, sem a ajuda dos outros, e seu primeiro ato consciente de independência é se defender daqueles que tentam ajudá-la” (Montessori, 2021, p. 90). É como se a criança gritasse: “Ajuda-me a fazer por mim mesmo” (Gobbi; Cavalletti, 1965, p. 25). Ainda, como defende a Montessori (1966, p. 23),

Em resumo, o problema da educação é dar a criança a ajuda necessária, deixando de lado a desnecessária e prejudicial a seu desenvolvimento. Isto significa que o adulto deve se reestruturar interiormente, a fim de entender a criança e ajudá-la em sua autoconstrução.

Cabe ao adulto agir indiretamente na preparação do ambiente que possibilite a ação espontânea infantil.

Em seu livro *A Mente da Criança*, Montessori (2021) defende que o primeiro problema da educação está relacionado com a preparação do ambiente, para que o ambiente em que ela esteja inserida proporcione as experiências necessárias para desenvolver as funções dadas a ela pela natureza. A criança nasce como um ser em potencial, com os órgãos auditivos e os órgãos responsáveis pela fala prontos desde os sete meses de gestação; no entanto, ela depende da ação sobre o ambiente para desenvolver esses órgãos e então realmente ouvir e falar, por exemplo.

Portanto, quando dizemos que toda ajuda inútil é um obstáculo para a criança, não estamos dizendo que ela deva ser abandonada sem qualquer ajuda. Pelo contrário, como educadores, devemos preparar para a criança um ambiente com materiais adequados às suas forças e necessidades intelectuais. Como educadores, devemos compreender e conhecer os limites da nossa intervenção, se

quisermos ser uma ajuda real no desenvolvimento da criança. Devemos saber quando nossa atividade deve cessar. Como educadores, devemos encontrar orientação para nossas ações nas necessidades da criança e ficar felizes em ajuda-la somente dentro dos limites necessários para ela. Somente então esse sentimento lindo e necessário de humildade começa a surgir em nós, de modo que passamos a nos perguntar como ajudar, em vez de nos tornarmos obstáculos para o desenvolvimento de uma alma (Montessori, 2023, p. 31).

O que Montessori propõe para a humanidade é um conceito de educação como ajuda à vida, isto é, uma educação que procura libertar a criança para que desenvolva ao máximo suas potencialidades, sem obstaculizar seu desenvolvimento natural; uma educação que respeite as leis naturais, e disso depende o sucesso da educação; uma educação que considere as características e conquistas de cada Plano de Desenvolvimento e os Períodos Sensíveis por que a criança passa. Assim, pode-se compreender que a educação tem início com o nascimento, e não quando a criança adentra a escola, pois educar deixa de ser ensinar, como tradicionalmente era reconhecido, e passa a ser auxílio para a vida. E essa educação deve considerar a criança como o ser integral que ela é, envolvendo os aspectos físico, psíquico e espiritual. Somente assim poderemos ter uma educação que forme homens fortes, integrais e felizes. Esse é o objetivo.

Referências

- DAVIES, Simone; UZODIKE, Junnifa. **O bebê Montessori: guia para criar bebês com amor, respeito e compreensão.** São Paulo, SP: nVersos Editora, 2022.
- GOBBI, Gianna; CAVALLETTI, Sofia. **Educação religiosa, liturgia e método Montessori.** São Paulo, SP: Pia Sociedade de São Paulo, 1966.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores.** Barueri, SP: Manole, 2017.

MONTANARO, Silvana Quattrochi. **UN SER HUMANO:** La Importancia de los Primeros Tres Años de Vida. Santiago, Chile: Cuatro Vientos, 2001.

MONTESSORI, Maria. **O que você precisa de saber sobre seu filho.** Tradução de Leonora Corsino. Rio de Janeiro: Portugalia, 1966.

MONTESSORI, Maria. **Em Família.** Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987a.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987b.

MONTESSORI, Maria. **A Educação e a Paz.** Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga, Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância.** Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kíron, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A Mente da Criança: mente absorvente.** Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kíron, 2021.

MONTESSORI, Maria. **O Desenvolvimento Criativo da Criança: a abordagem Montessori.** Tradução de Bruno Alexander. Campinas, SP: Kíron, 2023.

MONTESSORI JR, Mario. **Educação para o desenvolvimento humano: para entender Montessori.** Tradução de Leonora Figueiredo Corsino, Copacabana, RJ: OBRAPE EDITORA, s.d.

... que respeita o pensamento das crianças

Eduardo Gasperoni de Oliveira¹

Introdução

A temática "*Por uma escola que respeita o pensamento das crianças*" aborda a importância de criar ambientes educacionais que valorizem e respeitem de maneira única como as crianças pensam, aprendem e se desenvolvem.

A ideia central reside em reconhecer que as crianças possuem um pensamento próprio, que difere em muitos aspectos dos adultos, e que essa perspectiva precisa ser levada em consideração na prática pedagógica.

O fator motivacional dessa reflexão concerne ao fato de que a Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No entanto, muitas vezes, os métodos pedagógicos empregados nas escolas não levam em conta as características e as necessidades específicas do pensamento infantil. Essa falta de consideração pode levar a uma desvalorização da perspectiva das crianças, limitando suas oportunidades de expressão, participação e aprendizagem significativa. Portanto, é fundamental buscar uma abordagem que valorize e que respeite o pensamento infantil.

De modo fundamental, este capítulo tem por objetivo geral promover a reflexão e a conscientização sobre a importância de uma abordagem pedagógica que respeite o pensamento infantil, visando a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – em 2016. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI/UENP)
E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

Para tanto, ampara-se nas seguintes especificidades:

- ✓ Investigar as características e particularidades do pensamento infantil;

- ✓ identificar os desafios e obstáculos que impedem a valorização do pensamento infantil nas práticas educacionais por meio da legislação vigente;

- ✓ propor estratégias pedagógicas que promovam a valorização e o respeito ao pensamento infantil por meio da contribuição de estudiosos(as);

- ✓ além de avaliar a eficácia das práticas pedagógicas que visam acompanhar o pensamento infantil no contexto escolar.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para explorar os principais conceitos e teorias relacionadas ao pensamento infantil e às práticas pedagógicas que o valorizam.

A partir do exposto foi pensada a pesquisa de cunho bibliográfico, que tem como problema a possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento do pensamento em crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil. Este problema desdobra-se na seguinte questão: “A falta de valorização e de respeito ao pensamento das crianças nas práticas educacionais pode impactar negativamente em seu desenvolvimento integral?”

A hipótese é que sim, e é na direção de busca sua confirmação que foi realizada esta pesquisa. Há diversos(as) autores(as) nos campos da Filosofia, Psicologia, Pedagogia e da Sociologia da Infância, além da legislação brasileira vigente que enfatizam em suas obras a capacidade pensante da criança pequena. Porém, a experiência enquanto docente na Educação Infantil aponta que as práticas pedagógicas usuais, em sua maioria, revelam uma concepção de criança entendida como um ser que ainda não é capaz de pensar de modo crítico e reflexivo. Quer-se refletir que está maneira de pensar deva ser mudada e espera-se que este capítulo contribua para isso.

Portanto, este capítulo, por meio da revisão de literatura em voga, busca não apenas a confirmação da possibilidade de que as

crianças pensam e de respeitar o pensamento infantil por meio da atuação docente, mas indicar subsídios por meio uma abordagem pedagógica que a valorização e o respeito pelo pensamento das crianças podem promover um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e propício ao desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos.

Fundamentação teórica

As Legislações brasileiras e muitos(as) estudiosos(as) trazem contribuições e relevantes apontamentos acerca do respeito ao pensar da criança, além de tecer reflexões sobre a importância da atuação docente neste sentido, haja vista que a atuação docente é fundamental para construir uma escola que respeite o pensamento infantil.

A legislação brasileira traz apontamentos nesse sentido, como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – R. C. N. E. I. (Brasil, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - D. C. N. E. I. (Brasil, 2010); e, a Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. – (Brasil, 2017).

Do R. C. N. E. I. (Brasil, 2001), convém elencar algumas passagens que trazem os verbetes pensar e pensamento, mas também inclui apontamentos relevantes acerca das terminologias cognitivo, intelectual e mental. Este documento legal também contempla outra temática em discussão em algumas práticas, o desenvolvimento cognitivo. Ora a terminologia “cognitivo” relaciona-se, peculiarmente ao desenvolvimento das estruturas de pensamento, isto é, concerne a capacidade de generalizar, recordar, formar de conceitos e de raciocinar de modo lógico. Ora vem a aludir a aprendizagens de conteúdos específicos (Brasil, 2001).

Em conformidade com o 1º volume do R. C. N. E. I. (Brasil, 2001, p. 18), a polêmica entre a concepção que compreende que a educação, em essencial, visa à promoção de estruturas cognitivas e aquela que prioriza a construção de conhecimentos como

finalidade, poucas contribuições no campo educacional, tendo em vista que há uma estreita relação entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento do homem e o processo das aprendizagens particulares que as experiências educacionais podem propiciar.

O R. C. N. E. I. (Brasil, 2001) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a cultura infantil, o brincar, a expressão das crianças, suas vivências e experiências como base para a construção do conhecimento.

“Considerando e respeitando a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira [...]” o R. C. N. E. I. (Brasil, 2001, p. 14), leva em conta também as especificidades cognitivas, afetivas, sociais e emocionais das crianças de 0 a 5 anos. Seu 1º volume aponta que a qualidade das experiências infantis devem contribuir ao exercício da cidadania, amparado em alguns princípios e dentre eles: o direito da criança a brincar, como particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.” (Brasil, 2001, p. 13).

O R. C. N. E. I. (Brasil, 2001, p. 63), dentre os objetivos gerais da Educação Infantil, aponta que: “A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. ” Nesse sentido, ressalta que o docente atuante deve promover situações de aprendizagem que estimulem o pensar, o questionar, o resolver problemas e tomar decisões. Ou seja, destaca a importância do professor como mediador do conhecimento, fornecendo apoio, orientação e desafios adequados para o desenvolvimento do pensamento infantil (Brasil, 2001).

Ainda no 1º volume do R. C. N. E. I. (Brasil, 2001, p. 21) consta que: “As crianças possuem natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil deve “[...] criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças [...] e que [devem propiciar] o desenvolvimento das capacidades

envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (Brasil, 2001, p. 47).

Cabe trazer, também, as reflexões contidas nas D. C. N. E. I. (Brasil, 2010), descritas na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2/009, pois no processo educativo no período escolar da Infância, a criança brinca, imagina, fantasia e anseia por: observar, aprender, relatar, indagar, experimentar e construir significados acerca da natureza e a sociedade, produzindo e transformando a cultura.

Partindo do pressuposto que, por meio das interações e das brincadeiras, as práticas pedagógicas na Educação Infantil serão norteadas, conforme artigo 9º, as D. C. N. E. I. (Brasil, 2010) trazem muitas experiências que promovem o pensamento infantil, que devem assegurar:

- ✓ Possibilidades promotoras do conhecimento de si e do outro ampliando suas experiências cognitivas, motoras, sensoriais, expressando sua individualidade “[...] e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]”, o que incute o respeito a sua forma de pensar (Brasil, 2010, p. 25);

- ✓ Favorecimento da imersão infantil nas variadas linguagens, expressões e gêneros;

- ✓ Possibilidades de vivenciar narrativas, apreciando e socializando com a linguagem escrita e oral;

- ✓ A recriação de relações quantitativas, formas bem como orientações espaço-temporais em significativos contextos;

- ✓ Ampliação da participação confiante em ações coletivas e individuais;

- ✓ Possibilidades de experiências estéticas e éticas com seus pares e outros grupos socioculturais, ampliando, assim, “[...] padrões de referência e de identidades no diálogo e o conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26);

- ✓ E também, a necessária a garantia de oferta de experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

Curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento são aspectos intrínsecos do pensar. Estes aspectos devem ser trabalhados como condições do desenvolvimento do pensamento infantil na direção de seu cada vez maior e melhor aprimoramento.

Por fim, a B. N. C. C. (Brasil, 2017) trata-se de um documento que estabelece 10 competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica. Dentre elas, a segunda traz considerações de ações que irão estimular e cultivar o pensamento: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às abordagens das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise, a imaginação e a criatividade [...]” (Brasil, 2017, p. 9).

No caso da Educação infantil, a B. N. C. C. (Brasil, 2017) destaca a importância de uma abordagem que valorize e respeite o pensamento infantil, estimulando o protagonismo, a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças por meio de dois pilares relevantes – as brincadeiras e as interações². Tanto as interações quanto às brincadeiras, tratam-se de experiências infantis de construção e de apropriação de conhecimentos que possibilitarão aprendizagens, socialização e desenvolvimento (Brasil, 2017). Ou seja, a interação durante o brincar no cotidiano da infância, traz consigo muitas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças, o que incute o cuidado com o pensamento.

A B. N. C. C. trata dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes brasileiros têm o direito de alcançar nesta etapa da Educação Básica. Sendo, os direitos: brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar e participar. Todos estes direitos irão colaborar com o cultivo do pensamento, pois por meio da convivência, brincando, explorando, participando ativamente, conhecendo-se e

² Esses dois pilares já foram assegurados nas D. C. N. E. I (Brasil, 2001), em seu artigo 9º, ao abordar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se dão por dois eixos estruturantes: brincadeiras e interações.

expressando-se, a criança imagina, levanta hipóteses, testa e refuta conhecimentos, descobre, investiga, problematiza, indaga, reflete, sente, socializa e pensa. Além disso, tais direitos acima são assegurados por meio de cinco campos de experiência: O Eu, o Outro e Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Relações, Transformações e Quantidades; e, Corpo, Gestos e Movimentos.

Enfim, as D.C.N.E.I. (Brasil, 2001), reforçadas posteriormente pela B.N.C.C. (Brasil, 2017) destaca a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. Enfatiza a promoção do protagonismo infantil, o estímulo ao pensamento crítico, criativo e reflexivo, assim como a valorização das múltiplas linguagens e das sociais por meio da relevante atuação docente fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Além disso, há vários pensadores que dedicaram estudos sobre o pensar e o pensamento e sobre a importância dos cuidados com o pensar na educação.

Dentre eles cita-se Maria Montessori (1989), que parte da defesa que, a fim de que ocorra o pleno, eficiente e integral desenvolvimento da criança, inculcado o desenvolvimento do pensamento, cabe ao educador ajudá-la, por meio da observação, olhar atento e da intervenção adequada a fim de que ela possa se desenvolver através de três princípios: atividade, individualidade e liberdade, o que colaborará com a constituição de uma educação para vida. Isto é, conforme a necessidade e a especificidade de cada criança, adaptando-se a elas, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem, o(a) educador(a) possibilitará a autonomia e o protagonismo, o que corroborará com o processo de maturação da criança bem como o desenvolvimento de seu pensar (Montessori, 1989).

Para Montessori (*apud* Vilela, 2014), a criança nasce com potencial de criação, isto é, suas potencialidades são inatas; ela possui anseio de aprender, dadas as condições apropriadas. Além

disso, seu cognitivo assemelha-se a uma esponja – mente absorvente – que por meio dos estímulos extrínsecos possibilitam a autoeducação de modo concreto.

Montessori (1989) enfatizou a importância de criar ambientes educacionais que permitam às crianças explorar ativamente, escolher suas atividades e interagir com materiais específicos para desenvolver habilidades cognitivas. O estímulo do pensamento, na perspectiva de Montessori, ocorre de maneira mais eficaz quando as crianças são incentivadas a aprender de forma independente, autodirigida e sensorial, respeitando sempre seu desenvolvimento individual.

Tal reflexão de Montessori (1989), conforme apresentada, está intrinsecamente relacionada ao estímulo e respeito ao pensamento das crianças dentro do contexto de sua abordagem educacional por meio de alguns pontos-chave, como: - *potencial de criação e aprendizado inato*: pois a criança nasce com um potencial inato à criação, indicando que ela traz consigo capacidades intrínsecas para aprender e desenvolver seu pensamento; - *anseio de aprender e condições apropriadas*: remete a menção que a criança tem uma disposição inata à exploração e à aquisição de conhecimento. Assim, o estímulo ao pensamento envolve a criação de um ambiente propício, onde a criança se sente motivada e capacitada a explorar, questionar e aprender de forma autônoma; *mente absorvente e estímulos extrínsecos*: a criança detém uma capacidade especial de absorver conhecimento do ambiente ao seu redor em que os ‘estímulos extrínsecos’ influenciam essa absorção. Desse modo, o estímulo ao pensamento é facilitado por meio de estímulos cuidadosamente projetados e materiais educativos, permitindo que a criança construa seu entendimento do mundo de maneira ativa e participativa; *autoeducação de modo concreto*: destaca-se a importância de aprender por meio de experiências tangíveis e práticas, pois a criança aprende melhor quando envolvida em atividades concretas. Logo, o estímulo ao pensamento ocorre por meio da interação direta com o ambiente, proporcionando experiências significativas que promovem a compreensão profunda.

Caminhando na mesma linha reflexiva e de contribuições, John Dewey merece destaque especial, pois defendeu uma educação baseada na experiência e no pensamento reflexivo, enfatizando a importância de uma abordagem educacional que seja relevante para as crianças, conectadas com suas vivências e que estimule a investigação e a participação ativa.

Na obra *Como pensamos* (1959), sob o título “aprender é aprender a pensar”, declara que educar concerne ao auxílio para o desenvolvimento da capacidade de pensar, cuja principal tarefa é a de cultivar deliberadamente o pensar, ou, como aponta, do pensamento reflexivo. Pois: “[...] tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou seu *espírito* (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver sua capacidade de pensar (Dewey, 1959, p. 167).

Nesse sentido, o docente atuante deve estimular a curiosidade, a experimentação e o diálogo, promovendo um ambiente que respeite e que valorize o pensamento infantil, como se pode observar com as reflexões dos estudos de Montessori e Dewey.

Maria Malta Campos (2009) aborda critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e, além disso, aborda o respeito de modo especial às práticas concretas que são adotadas na atuação com crianças, inclusive trazendo apontamentos acerca do respeito ao pensamento infantil.

Dentre essas práticas, conforme Campos (2009, p. 13) há o destaque para que: “Nossas crianças têm direito à brincadeira. [...] Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão [...]”. Ou seja, ao garantir esses direitos, conforme a autora, o(a) educador(a) irá estimular e respeitar o pensar infantil.

Dentre as teorias que abordam a relação entre desenvolvimento e aprendizado humanos, as ideias de Lev Semionovitch Vygotsky são objeto de crescente interesse e aprofundamento nos setores educacional e psicológico. Elas estão alicerçadas na relevância das interações dos sujeitos (Onrubia, 2001, p. 127). No ‘palco’ das interações sociais, conforme diz Góes

(1991), o sujeito não é passivo, nem somente ativo: mas “interativo”. Tal maneira de encarar o homem e de conceber seu desenvolvimento é denominada de uma postura “sociointeracionista”. Nesta perspectiva, o conhecimento constitui-se nas interações sujeito-objeto que são “socialmente mediadas” (Góes, 1991, p. 21-25). A respeito da relação recíproca entre o indivíduo e o meio, Marta Kohl de Oliveira defende que:

O desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre organismos vivos, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio (Oliveira, 2010, p 130).

Vygotsky (1989; 1991; 2005) destacou a importância da interação social e do contexto cultural na formação do pensamento e do desenvolvimento cognitivo das crianças. Seus pressupostos defendem que o aprendizado ocorre por meio da interação com os outros, em um processo chamado de zona de desenvolvimento proximal. Assim, o papel do professor é de mediador, oferecendo desafios adequados às capacidades das crianças, promovendo uma interação entre elas e proporcionando um ambiente rico em estímulos para o pensamento.

No âmbito deste modo de concepção do desenvolvimento humano, ressalte-se a relevância das interações sociais no desenvolvimento psíquico e, nele, o desenvolvimento cognitivo. O conhecimento é estabelecido na interação sujeito-objeto mediada socialmente, declara Oliveira (2010, p. 130). A espécie humana é participante de um processo histórico no qual a construção de sua formação se dá nas referidas interações, as quais determinam sua maneira de pensar, agir e sentir. Interações sociais que não se nutrem apenas pelas gregariedades dos indivíduos, como se pode

notar nas coletividades de animais, conforme diz Castro (2007, p. 8). São nutridas especialmente pelas ações humanas realizadas entre os sujeitos e com intencionalidades, estando presente, nesse sentido, as contribuições dos sujeitos e as contribuições do meio, destacadamente do meio social.

É oportuno trazer a colaboração de Maluf (2014) ao alegar a relevância das instituições família e escola, enquanto ambientes socializadores, ambientes promissores para as interações sociais. Interações essas que podem colaborar, positivamente para o desenvolvimento da criança como num todo.

Ninguém nasce socializado: esse é um trabalho da educação, da família e da escola. A socialização, a introdução da criança no esquema social de vida organizada, é um movimento humano maior, que se fundamenta em um conjunto de convenções, que permite a satisfação das necessidades tanto individuais como sociais, e a estabilidade e o crescimento das culturas (Maluf, 2014, p. 11).

Assim, as reflexões de Oliveira (2010, p. 39) vão ao encontro do supramencionado, pois para Vygotsky, são necessárias duas exigências para a formação ou para o desenvolvimento das pessoas: a contribuição do sujeito nas suas trocas com o meio e, o próprio meio. E isso vale para a estruturação do conhecimento e das demais condutas do sujeito.

A propósito, Oliveira (2010, p. 39) destaca que as relações interpessoais fornecem alimento para a interiorização de costumes e de formas culturais, ou seja, toda forma de interação social, cultural e os ambientes variados fornecem matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. O que não vem a dispensar, como já declarou, a atividade própria do sujeito. Atividade do sujeito, ou dos sujeitos em interações, que estão em constante evolução, a partir do fato que estão em movimento, recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados.

Matthew Lipman foi o criador do Programa Filosofia para Crianças – P. F. C. – também denominado Programa Educação para

o Pensar, pois o P. F. C. deu “[...] à criança seu verdadeiro estatuto: um ser humano que *pensa*” (Leleux, 2008, p. 127, *grifos nossos*).

De acordo com Lorieri (2013, p. 1), a proposta de Lipman é um programa educacional que pretende oferecer para as crianças um espaço investigativo-dialógico no qual procurem, dirigidos por educadores para tanto preparados, inicial envolvimento com os procedimentos investigativos concernentes às temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar bem” por meio da Comunidade de Investigação que é a denominação dada por Lipman ao conjunto de procedimentos que visam ao desenvolvimento do pensar bem em salas de aula.

Lipman (1997, p. 127) insiste na relevância de um ambiente fomentador e propício ao aprimoramento do pensamento:

Todo mundo conhece o aviso que diz PENSE, e, quase todos percebem que o aviso, de modo algum, incentiva o pensar. As ideias não podem ser produzidas por decreto. O que se pode fazer é criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento mental, cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente.

Sendo assim, vale trazer o próprio testemunho de Lipman (1997, p. 36) ao atribuir à escola o crucial e o significativo papel de colaboradora no desenvolvimento e ampliação das habilidades de pensamento: “Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada”.

Lipman (1995, p. 11) afirma que “[...] o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual”. Para isso propõe que as escolas tenham preocupação centrada, também, neste fortalecimento a par

e concomitantemente com o tratamento que devem dar aos conteúdos de suas demais atividades.

Lipman (1997) concebeu a Filosofia para Crianças como uma abordagem que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo nas crianças. Enfatizou a importância de permitir que as crianças expressem suas ideias, argumentem, investiguem e construam conhecimento de forma colaborativa.

A atuação docente, nesse sentido, envolve o papel de facilitador, estimulando o diálogo e a reflexão filosófica, proporcionando um ambiente em que o pensamento infantil seja valorizado e respeitado. Desenvolveu uma abordagem pedagógica que estimula o pensamento crítico e filosófico nas crianças. Algumas estratégias docentes utilizadas nessa abordagem incluem: - promover o diálogo filosófico em sala de aula, incentivando as crianças a expressarem suas ideias, perguntas e argumentos; - estimular a reflexão e o questionamento por meio de perguntas abertas e desafiadoras; - proporcionar situações-problema que envolvam dilemas éticos e morais, levando as crianças a ponderarem sobre diferentes pontos de vista; - criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas (Lipman *apud* Oliveira, 2020).

Por meio das reflexões acima é possível inferir que a educação escolar deve ter como foco o cultivo e o aprimoramento das habilidades de pensamento das crianças, tendo em vista o desenvolvimento do Pensar Bem. Para Pensar Bem, segundo Lipman (1995, p. 65) é necessário dispor de habilidades de pensamento bem desenvolvidas. São as habilidades de pensamento, por ele indicadas, que, utilizadas de maneira integradas em função de problemas a solucionar, possibilitam a competência para pensar bem. Não se trata, diz ele, de aquisição de habilidades de pensar, mas de fortalecê-las e aperfeiçoá-las. Ou seja, naturalmente, as crianças já as têm. Trata-se de cultivar e fortalecer as “habilidades de pensamento” ou as “habilidades cognitivas”, eis o intuito essencial do P. F. C. de Lipman (*apud* Silveira, 2001, p. 57).

Lipman (1990, p. 99-100; 1995, p.65-73), didaticamente, indica as habilidades de pensamento em quatro grupos, da seguinte forma:

1 – *Habilidades de Investigação*: envolvem a busca de soluções e explicações, ou seja, saber como é, como ocorre, como se faz e como se resolve um problema, exigindo interesse pelos outros, assim como pensamento crítico e criativo. A Investigação refere-se às competências em setores como observação, descrição, explanação, formulação de problemas, formulação de hipóteses e produção de comprovação ou de argumentação (Lipman, 1990, p. 100).

Silveira (2001, p. 58) indica, acertadamente, que elas se relacionam com os procedimentos científicos e com a concepção de busca do caminho investigativo a fim de chegar às soluções dos problemas elencados ou postos. Outra maneira de indicar as habilidades que compõem o rol dos processos investigativos é a seguinte: observação, identificação de problemas e questões, realizar estimativas, previsões, verificações, descrições, análises, adequadas generalizações, além de concluir, sintetizar e ser capaz de comportamento autocorretivo.

2 – *Habilidades de Raciocínio*: possibilitam o estabelecimento de conclusões ou inferências a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente. Ser capaz de produzir inferências válidas é competência fundamental no processo do pensar bem o que colabora, também, para assegurar a coerência interna do discurso. As habilidades de raciocínio (ou de argumentação, para alguns) exigem o desenvolvimento das seguintes capacidades: estabelecer relações entre ideias, inferir, detectar pressuposições subjacentes ou premissas, identificar similaridades e diferenças, comparar e contrastar, exemplificar, construir e criticar analogias e argumentar ou dar razões (Silveira, 2001, p. 57).

Lipman define o raciocínio como o “[...] pensamento em movimento exercendo pressão progressiva para frente” (1990, p. 48). Raciocinar concerne ao processo de pensar através do qual é conseguida a obtenção de novos conhecimentos, a partir de saberes anteriores e de certas relações estabelecidas entre tais

conhecimentos. “O que é discutível é se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado. E a instrução nos procedimentos do raciocínio pode ser útil para desenvolver a arte de pensar” (Dewey *apud* Lipman, 1990, p. 40).

3 – *Habilidades de Formação de Conceitos*: para Silveira (2001, p. 57-58), um conceito concerne à constatação do pensamento, no qual, coisas, fatos, ocasiões são descritos e compreendidos nas características e relações necessárias que os constituem, possibilitando seu entendimento. Consiste em organizar informações para grupos relacionais e, então analisar e esclarecê-los para tornar fácil seu uso no entendimento e no julgamento (Lipman, 1995, p. 72).

Pode-se dizer, ainda, que conceito é a imagem mental por meio da qual se representa um objeto na consciência. Ele é um sinal, uma representação mental de qualquer ser, coisa, fato ou fenômeno, situação, ato, ou o que quer que seja. Pode-se dizer que um conceito é uma ideia de algo. No nível da expressão linguística o conceito é expresso pelo termo: uma palavra que indique algo. Os conceitos são a matéria prima do pensamento, pois, pensar é relacionar ideias entre si formando juízos, discursos ou textos. Sem os conceitos não há como construir pensamentos. Daí a importância da sua formação na mente das crianças o mais cedo possível. “Para isso, são necessárias as seguintes capacidades: de ‘fazer distinções e conexões’, de ‘argumentar’, de ‘classificar’, de ‘explicar’, de ‘definir’, de ‘identificar significados’, entre outras” (Silveira, 2001, p. 57-58).

4 – *Habilidades de Tradução*: traduzir refere-se à capacidade de conseguir dizer algo que já foi dito, por meio de outras palavras ou outras formas, conservando o mesmo significado. Através dos mecanismos de interpretação, paráfrase e análise, bem como todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos (Brocanelli, 2010, p. 41).

Trata-se de uma habilidade fundamental para diversas maneiras de pensar como a de identificar corretamente o pensamento de outrem quando nos é comunicado, compreender textos, elaborar de própria os conteúdos compreendidos, etc.

Estas habilidades, para Silveira (2001, p. 58), propiciam a reprodução na própria linguagem daquilo que se leu ou ouviu, sem o comprometimento do original significado do discurso. Envolvem as capacidades de prestar atenção, interpretar de modo crítico, de perceber implicações e suposições, etc.

De fato, destaca-se que todas essas habilidades constituem pré-requisitos ao “pensar bem”. Por conseguinte, devem estar disponibilizadas às crianças desde a tenra idade, antecipando as ocasiões de aprendizagem, tendo em vista que são concebidas como ferramentas significativas para o desenvolvimento do pensamento (Silveira 2001, p. 58).

O desenvolvimento destas habilidades, diz Lipman, não deve ser buscado com treinos mecânicos e sim num processo progressivo de sua estimulação em atividades diversas, dentre elas precipuamente as atividades de fala: nas conversas, no diálogo, nas rodas de conversa, no ouvir e contar histórias e também em atividades lúdicas e em outras atividades para as quais deve-se chamar a atenção para o papel do pensamento que as acompanha.

O ideal, para Lipman, é atingir o desenvolvimento do pensar bem. Desenvolvimento que não se conclui nunca ao longo da vida. Espera-se que progressivamente as crianças e, depois, ao longo da vida, consigam uma maneira de pensar bem que seja um pensar ou um pensamento com as seguintes características apontadas por Loriger (2013, p. 13-15):

Pensamento autônomo: Certifica-se que a prática não tem suscitado nas crianças a constituição de um modo próprio de pensar, mas sim a partir de autores, estudiosos e mesmo professores. De modo contrário, deveria se incitar que as crianças fossem autoras de ideias e de concepções e não meros reprodutores passivos.

Pensamento reflexivo: Ser reflexivo define-se como o hábito de retomar os próprios pensamentos a fim de pensá-los novamente, visando ao aprimoramento, ao melhoramento o que já foi pensado a respeito de algo.

Pensamento crítico: Remete ao pensamento capaz de colocar em crise os seus “achados”. “Nós achamos muito, mas sabemos pouco”. Em grande parte, isto se deve ao fato de não nos darmos ao trabalho de “chegar melhor”, problematizar, enfim, de colocar em crise, aquilo que se pensa.

Pensamento rigoroso: Trata-se do pensar ordenado e sistemático. Tem como uma das qualidades desejáveis a disposição à autocorreção, evidenciada quando se volta às conclusões e ao próprio processo usado para produzi-las, objetivando verificar possíveis falhas ou erros.

Pensamento radical: Concerne à disposição de não se parar na superfície dos fatos, coisas, ou mesmo ocasiões ou, de não parar na “superfície das análises relativas a tudo”, isto é, indo às raízes, aos fundamentos, ao mais profundamente possível, buscando o entendimento de qualquer coisa.

Pensamento abrangente: Não particularista e nem parcial. Trata-se da ação de verificar os fatos, as situações, as coisas, por todos os ângulos e dimensões possíveis. Remete à procura de modo contextualizado, pois, tudo faz parte de totalidades ou de contextos.

Pensamento criativo: Denominado também de pensar inventivo, remete ao pensamento que funciona à procura de alternativas, tanto às respostas já disponíveis que se venha a conhecer por informações, quanto às respostas produzidas pela própria pessoa.

Se as pessoas pensassem assim em relação, ao menos, aos aspectos mais importantes da vida, quantos males e erros seriam evitados. O pensamento é algo fundamental na vida das pessoas, a par de outros “algo” igualmente fundamentais. Juntos estes “algo” podem proporcionar vidas melhores do que se eles não forem bem desenvolvidos. No caso do pensar, vale o que alerta de Hannah Arendt na obra *A vida do Espírito* (1995, p. 143): “Homens que não pensam são como sonâmbulos”. Não é justo e nem se quer que as crianças cresçam como sonâmbulas.

Enquanto Matthew Lipman designa sua proposta filosófica para crianças de Programa Educação para o Pensar, José Auri

Cunha (2002) faz uso da terminologia “Educação para o Filosofar”, mas ambas apresentam a mesma finalidade: o desenvolvimento e cultivo do Pensar Bem.

Sob a ótica de Cunha (2002, p. 104), o Pensar Bem visa “[...] fortalecer o pensamento próprio das crianças, incentivando que elas aprendam a pensar por si mesmas, de maneira correta e convincente”. Em síntese, tem o intuito de “[...] Educar o pensamento [...]” (Cunha, 2002, p. 28).

Cabe à unidade escolar, desde a Educação Infantil, ter a preocupação em “[...] fortalecer o pensamento próprio das crianças, incentivando que elas aprendam a pensar por si mesmas, de maneira correta e convincente” (Cunha, 2002, p. 104).

Portanto, um Programa de Educação para o Pensar Bem, na Educação Infantil deve visar: “Desenvolver estratégias para operacionalizar didaticamente a opção pedagógica de incentivar uma cultura do pensamento nas crianças” (Cunha, 2002, p. 19). Crianças pensam e cabe à educação ajudá-las no bom desempenho de seu pensamento. Como seres pensantes, as crianças já realizam escolhas e julgamentos de modo natural, pois buscam “[...] pensar ‘mais atentamente, mais criteriosamente e mais significativamente’, isto é, buscam *pensar investigando*” (Cunha, 2002, p. 24, *grifos nossos*).

A ação de pensar investigando, como bem destacada por Cunha (2002), implica no lançar-se ao mundo de descobertas e novos caminhos, e à educação compete reavivar e provocar a natural curiosidade das crianças.

Além desses estudiosos, Eduardo Gasperoni de Oliveira, no livro “*O Pensar Bem na Educação Infantil*” (2020), resultado de sua pesquisa de Mestrado, realiza um ‘recorte’ dessa pesquisa e profere que há a possibilidade de perceber reflexões a respeito da importância das práticas na Educação Infantil serem voltadas ao desenvolvimento inicial do pensar como um ato elaborado, potencializado por práticas reflexivas, encaminhadas para que a criança venha a praticar “o pensar bem na Educação Infantil”.

Diante dessa obra cabe à reflexão para todos aqueles que atuam na Educação e, de modo especial, aos que atuam na

educação de crianças, que o pensar é natural e um processo inerente ao ser humano. O pensamento é livre, isto é, não há como controlá-lo. No entanto, há a possibilidade de auxiliar e de colaborar para melhorá-lo. A educação é um dos processos utilizados para que a humanidade avance nesse sentido. Isto é, torna-se possível, pela educabilidade, ampliar a perspectiva do pensar (Oliveira, 2020).

Nessa direção, a instituição escolar tem significativo papel de colaboradora no desenvolvimento e ampliação das habilidades de pensamento. Ela se trata do *lócus* onde podem ocorrer experiências oportunizadas ao aprendizado do pensar. Ou seja, por meio de adequada intervenção docente, já na tenra idade da Educação Infantil, pode acontecer a promoção de estratégias pedagógico-didáticas no intento de auxiliar no desenvolvimento, cuidado e aprimoramento do pensar, ou seja, no aprendizado e exercício desse pensar designado Pensar Bem.

Segundo sua pesquisa, o Pensar bem envolve elementos, tais como: a curiosidade, a a imaginação, a inquietude, um pensar organizado em torno de uma sistematização crítica e autônoma, que leve à formação de um ser humano integral, com valores, que compreenda e respeite o outro e a si mesmo, em sua relação com o mundo (Oliveira, 2020).

Trata-se de um estudo que busca delinear caminhos para o pensar bem, propondo recursos considerados relevantes para o desenvolvimento desse tipo de pensar, de forma lúdica e intencional, a fim de estimular o pensamento, de modo geral, e o Pensar Bem, em particular, a serem experienciados nos espaços da educação escolar infantil. Dentre esses recursos, traz considerações sobre a contação de histórias, a roda de conversa e o próprio brincar (Oliveira, 2020).

De acordo com Oliveira (2020), referencial de vida à criança e considerado um conceito que deve permear todo o fazer pedagógico na Educação Infantil, o *lúdico* ganha sentido especial nesta etapa da Educação Básica, tendo finalidades essencialmente prazerosas e também pedagógicas.

Pois, de acordo com Grandis (2023), as atividades lúdicas propiciam o integral desenvolvimento da criança, já que por meio destas, ela opera mentalmente, se desenvolve afetivamente e convive socialmente. Para tanto, a ludicidade é uma necessidade do sujeito em qualquer faixa etária e não pode ser concebida como diversão apenas. Ela é altamente educativa.

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. [...] traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança (Maurício, 2023, s/p.).

Como se pode observar, o lúdico e, dentro dele, o brincar, tem papel importante no desenvolvimento geral das crianças e, especialmente no desenvolvimento de sua maneira de pensar.

A ação de *contar histórias* é uma das atividades cotidianas que perpassa todas as etapas e faixas etárias das instituições da Educação Infantil e que traz diversos benefícios para a criança se desenvolver, desde a sua oralidade, ampliação lexical e também seu desenvolvimento cognitivo e cuidados com o pensamento, pois: “Esta experiência pode iniciar na infância, especialmente na Educação Infantil, já que a idade não é o fator determinante, mas as possibilidades de pensar e falar” (Muraro, 2013, p. 12).

Para Oliveira (2020), a contação de histórias [acrescido do lúdico, do jogo, do faz-de-conta] ganha novos significados, ao ultrapassar a noção de diversão e entretenimento, possibilitando a criação da intenção voluntária e de planos de vida real, demonstrando a relevância no desenvolvimento do pensar das crianças. Este ato propicia possibilita à criança dar vazão à imaginação, estabelecer relação entre a realidade e o mundo da fantasia, enriquecendo e ampliando experiências vividas.

Contribui também para a ampliação do vocabulário passivo, que se torna ativo desde que haja reciprocidade, ou seja, desde que a criança seja estimulada para contar e criar suas histórias próprias. Por fim, tudo isto, irá contribuir para o aprimoramento da expressão oral, conseqüentemente no futuro para a escrita, e, sobretudo, desenvolver-se mentalmente quando realiza trocas e interações sociais verbalizadas a partir do que a contação de histórias provoca na criança como indagação e como necessidade de troca de impressões com os outros – crianças e adultos. “[...] a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo (Mateus *et al.* 2023, p. 58).

A roda de conversa é a terceira atividade apontada acima como frequentemente presente nas Instituições de Educação Infantil e que pode trazer importantes benefícios educacionais, se bem conduzida. Por meio dessa disposição em roda, não há somente a escuta atenta, mas, relevantemente, há a visualização por todos os integrantes do grupo, que percebem também gestos e expressões, essenciais à comunicação. Conseqüentemente, o educador também partilha dessa boa visualização do grupo, tornando mais fácil a condução de qualquer atividade que venha desenvolver. Terá, portanto, mais condições de encadear as falas das crianças por meio de perguntas, respostas ou afirmações (Oliveira, 2020),

Indo ao encontro do exposto, destaca Dewey (1959) que o educador deve conduzir o diálogo reflexivo entre crianças e promover situações e descobertas onde cada contato com o novo, incitará a curiosidade da criança, fator fundamental para ampliar as vivências que darão origem a ação do pensar reflexivo.

Pivatto e Silva (2014) apresentam ideias sobre a oralidade, aspecto fundamental de uma roda de conversa e um dos aspectos enfatizados nos documentos oficiais sobre a Educação Infantil. Aspecto também apontado como fundamental por Vygotsky, que defendia que o desenvolvimento da oralidade é uma necessidade

humana que propicia a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento.

As crianças têm a necessidade social de conviver com os outros sujeitos falantes para o estabelecimento de um canal de comunicação bem como de vínculo afetivo. Dessa forma, elas devem poder exercitar sua fala, desenvolver a escuta e as habilidades de comunicação em diferentes contextos e ampliar de modo processual e gradativo sua forma de expressão, de pensamento e de conhecimento de mundo (Pivatto; Silva, 2014, p. 113).

A linguagem potencializa o pensamento, ampliando a comunicação e a troca de ideias. Por meio da posse e da utilização da linguagem, ao se falar oralmente ao próximo ou a si mesmo mentalmente, a criança consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado com encadeamento, sequência e clareza (Pivatto; Silva, 2014, p. 114).

Lorieri (2002) já apontou que ao planejar ações adequadas visando que as crianças pensem melhor refere-se à inserção e mediação de ocasiões de investigação compartilhada e dialogada com a Comunidade de Investigação, de Lipman (1994).

A oralidade é a capacidade de as pessoas transformarem o pensamento em palavras, fornecendo sentido a ideias, sentimentos, perspectivas e desejos. Apesar do ser humano ter a possibilidade genética de falar, isso só se desenvolverá se forem oferecidas interações com outros sujeitos falantes. Na proporção em que todos os participantes do processo educativo, crianças e adultos dialogam, venham a entender a fala do outro, expressam sentimentos e pensamentos estes participantes passam a estabelecer relações interpessoais mais ricas e provocam, uns nos outros, desenvolvimentos variados (Lipman, 1994).

Na roda de conversa, visando o desenvolvimento e estímulo do pensamento, a partir das perguntas e das indagações das crianças, o educador precisa conduzir a conversação visando o diálogo investigativo, organizado, razoável e vigoroso. Conforme as reflexões de Lipman (1994).

Portanto, oportunizar experiências aprofundadas de pensar na Educação Infantil, como os recursos acima elencados, que ecoarão ao longo de todas as vidas alcançadas por esse modo de pensar, transformando os espaços da escola em ambientes nos quais se busque e oportunize, de modo gradativo e perseverante, o exercício do pensar bem, consciencioso, inquisitivo e imaginativo.

Considerações finais

A construção desse capítulo permitiu a reflexão acerca de *“Uma Escola que Respeite o Pensamento das crianças”*. Buscar o desenvolvimento do pensar da criança, dentre os aspectos do desenvolvimento integral, nos processos de educação de instituições escolares e, em especial, da Educação Infantil, tem sido uma das maiores motivações, interesses e preocupações dos proponentes dessa pesquisa, durante toda formação acadêmica e profissional, enquanto educadores, gestores e pesquisadores da primeira infância.

A fundamentação teórica possibilitou a investigação acerca de entendimentos relativos aos cuidados que a instituição escolar deve ter com o desenvolvimento do pensamento da criança na Educação Infantil, isto é, o auxílio educacional em torno de experiências oportunizadoras do aprendizado do pensar, também designado Pensar Bem.

Neste sentido, a temática abordou a necessidade de enfrentar e enfrentar a perspectiva das crianças na prática educacional. Ao reconhecer as características e as particularidades do pensamento infantil, é possível proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Esse capítulo teve como objetivo geral elucidar a respeito da atividade pensante das crianças, respeitando-as em suas singularidades, potencialidades e especificidades. Tal objetivo se amparou em uma especificidade, que foi a de buscar subsídios que apontem e definam práticas educativas voltadas ao

desenvolvimento do pensamento infantil, respeitando-o e valorizando-o.

Nos caminhos percorridos pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento do pensar em crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil, isto é, intentou-se apresentar possíveis soluções ao problema exposto como tendo sido o desencadeador do capítulo.

Este problema, como foi apontado na Introdução, desdobrou-se na seguinte questão que agora é retomada e seguida de considerações a respeito de resultados obtidos em relação a ela, neste capítulo.

A falta de valorização e respeito ao pensamento infantil nas práticas educacionais pode impactar negativamente o desenvolvimento integral das crianças?

A pesquisa realizada apontou que sim. Não apenas a confirmação da possibilidade do auxílio, via educação formal, sobre o aprimoramento do pensamento, mas a indicação de alguns caminhos nesta direção.

O referencial elencado abordou a temática da escola que respeitam o pensamento infantil, oferecendo diretrizes que permitem a ajuda educacional voltada para o desenvolvimento do pensamento em crianças atendidas em instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, é importante ressaltar que a implementação e efetivação dessas diretrizes dependem da coordenação entre as esferas governamentais, gerentes educacionais, professores e demais atores envolvidos na educação infantil.

Com fundamentação teórica, o capítulo trouxe embasamento teórico e respostas à questão que se pretendeu refletir, a saber, como o educador da infância pode contribuir, com suas práticas pedagógicas na escola, para que a criança aprenda a pensar bem, desde o início de sua vida escolar, na Educação Infantil.

Neste sentido, deve haver a efetivação da escola de Educação Infantil, enquanto instituição social, concebida como ambiência favorecedora do aprendizado do pensamento. Não se enfatiza aqui a necessidade de instruções relativas ao pensar, mas a necessidade de uma ambiência adequada para que o exercício do pensamento ocorra. E, mais do que isso, para que ocorra o progressivo desenvolvimento do pensamento. Assim, aponta-se como urgente refletir e repensar o ambiente escolar a fim de que se torne um *lócus* propício ao desenvolvimento desse pensar.

Nesta direção, torna-se relevante o papel do educador na identificação e no aproveitamento daquilo que atrai a criança, aquilo que a encanta, que a interessa. Cabe a ele, a partir de uma formação nesta direção, descobrir estratégias e recursos para fazer com que a criança se encante, queira aprender, queira se empenhar nos processos de descobertas a partir de seu empenho nos processos de investigação.

Além disso, mostrou que a atuação docente é fundamental nesse processo de promoção do pensamento infantil e do desenvolvimento integral das crianças. Os professores desempenham um papel essencial como mediadores, facilitadores, ouvintes e estimuladores do pensamento das crianças. É por meio de sua atuação sensível, reflexiva e inclusiva que os pais podem criar um ambiente que valorize e respeite o pensamento infantil, permitindo que as crianças se desenvolvam de maneira integral e autônoma.

Compete a este educador estar atento aos aspectos problemáticos da experiência na qual as crianças estão envolvidas. Em seguida cabe-lhe provocar sua curiosidade e, a partir daí impulsioná-la ao perguntar. O perguntar irá mover o pensar.

Esse estudo é destinado a educadores, gestores educacionais, pesquisadores e demais profissionais envolvidos na área da educação infantil. É fundamental que esses atores compreendam a importância de promover e acompanhar o pensamento infantil em suas práticas e políticas educacionais, buscando promover ambientes inclusivos e participativos.

Todas as reflexões desta pesquisa tiveram como intuito, compreender ainda que minimamente, e contribuir na discussão e na procura de respostas acerca do auxílio educacional voltado ao aprimoramento do pensar, com vistas a respeitá-lo haja vista sua complexidade, potencialidade e especificidade.

Espera-se que esse capítulo venha trazer contribuições para futuras investigações científicas sobre a criança, enquanto ser histórico-social que pensa, e que possa contribuir, sobretudo, no papel da instituição escolar de Educação Infantil como colaboradora no exercício do pensar, e, especificamente ao educador da Educação Infantil e de que este esteja ciente da relevância de sua atuação a fim de reavivar e provocar a natural curiosidade das crianças de conhecer e de se admirar com o novo, incitando, assim, o desenvolvimento da potencialidade do pensamento na Infância

Sintetizando, é fundamental reconhecer e promover o pensamento infantil nas práticas educacionais. Uma escola que respeita essa perspectiva proporciona um ambiente de aprendizagem mais significativo, inclusivo e participativo, seguro para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover essa abordagem, estamos investindo no futuro, formando indivíduos autônomos, críticos e criativos, capazes de construir uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Referências

- ARENDDT, H. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: ><http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base> <. Acesso em 18 ago. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2001.
- BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CASTRO, R. M. de. (org.) **Fundamentos da Educação**. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Decisão: Paraná, 2007.
- CUNHA, J. A. **Filosofia na educação infantil**: fundamentos, métodos e propostas. Campinas, SP: Alínea, 2002.
- GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *In*: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP: Papyrus, 1991. Caderno 24. (p.17-24)
- GRANDIS, E. D. de Oliveira. **A brincadeira como mediadora no desenvolvimento da criança**. Disponível em: >http://www.cefa.projuina.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=515:brincadeira-mediadora-desenvolvimento-crianca&catid=57:autoria&Itemid=71<. Acesso em 3 maio 2023.
- LELEUX, C. Aprender a pensar desde os cinco anos por meio do modelo de Matthew Lipman? *In*: LELEUX, C. (org.) **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIPMAN, M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LIPMAN, M. **O Pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M. **Natasha**: diálogos vygotkianos Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LORIERI, M. A. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, M. **Curso de filosofia para crianças e educação para pensar bem**. 2013. São Paulo: Instituto Para Além do Educar, 2103. [mímeo]

MALUF, M. I. Educação e responsabilidade. **Página do Psicopedagogo**. São Paulo, ano 10, 119 ed., dez., p 11, 2014.

MATEUS, A. do N. B. *et al.* **A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil**. Disponível em: ><http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>. Acesso em 3 maio 2023.

MAURÍCIO, J. T. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. Disponível em: ><http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/4><. Acesso em 3 maio 2023.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Trad. CARVALHO, R. de. Rio de Janeiro: Nórdica, 1989

MURARO, D. N. **Filosofia para Crianças**. Fundamentos e metodologia. Londrina. UEL, 2013. [mímeo]

OLIVEIRA, E. G. de. **O pensar bem na educação infantil**. 1 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIVATTO, W. SILVA, S. de C. R. da. O papel da oralidade sob a perspectiva vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 113-123, 2014. ISSN 1983-0882. Disponível em: ><http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/914/645><. Acesso em 3 maio 2023.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. São Paulo: Autores associados, 2001.

VILELA, S. H. Maria Monterossi: o caminho dos sentidos. **Revista Telas**, v. 15, n. 38, 2014, p. 32-46.

YVYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação**. São Paulo: SE/CENP, 1991. V. 1. (p. 91-108).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo.
Martins Fontes. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo:
Martins Fontes, 2005.

... as diferentes infâncias, crianças e suas vozes

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido¹

Narda Helena Jorosky²

Eduardo Gasperoni de Oliveira³

O tema deste capítulo parte da pesquisa de mestrado (Cabiceira, 2008) vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP, em Presidente Prudente. Refere-se ainda às falas e perspectivas das diferentes crianças que compõem a escola, tomando como referência os lugares sociais que ocupam e as práticas de socialização estabelecidas entre seus pares e com os adultos neste espaço institucional.

As crianças participantes da investigação apresentavam as seguintes características: faixa etária entre 10 e 12 anos, moradoras de uma cidade do interior paulista brasileiro, de escola pública estadual e matriculadas na 4^a série do Ensino Fundamental,

¹ Doutora em Educação pela FCT/UNESP. Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia da UENP/CJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/UENP/CJ. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância - GEPPI/UNESP. Chefe de Divisão de Políticas de Ações Afirmativas do Núcleo de Apoio e Assistência Estudantil – NAE/UENP/CJ *E-mail* geisa.orlandini@uenp.edu.br

² Mestra em Educação pela UNOESTE-Presidente Prudente. Coordenadora do Curso de Artes visuais da UNIFIO. Coordenadora de Projetos e Programas Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Claro/PR. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil – GEPICEI/UENP/CJ. Integrante do Grupo de Estudos “Pesquisas Travessias Luso-brasileiro de Educação da Infância (UEL/PR). *E-mail*: nardajorosky@gmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – em 2016. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI/UENP) *E-mail*: egopsicopedagogo@gmail.com

nomeada como classe de “recuperação de ciclo” pela SEE/SP (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo).

Isto posto, a pesquisa teve como fundamentação teórico-metodológica os estudos etnográficos com crianças, com ênfase nos aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais e na Sociologia da Infância, em contrapartida aos fundamentos que têm origem em paradigmas biologistas, naturalistas e essencialistas. As narrativas das crianças participantes dessa investigação são fruto de observação participante e de entrevistas individuais e dinâmicas.

Sarmiento (2000), Graue, Walsh (2003), Christensen, James (2005), Corsaro (2005), Soares, Sarmiento e Tomás (2005) utilizam-se de abordagens metodológicas que concebem as crianças como atores sociais e a infância como uma construção social. Diferenciam-se de outros estudos realizados com crianças por certo viés da medicina, da psicologia e da pedagogia em que, segundo Sarmiento (2000) “[...] as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (Sarmiento, 2000, p. 148).

Javeau (2005) traz a discussão sobre o uso dos termos “criança” e “infância” como constituintes de campos semânticos específicos que, por sua vez, são construídos com base em posturas teóricas e epistemológicas que enfatizam o uso de metodologias consideradas apropriadas no tratamento de determinado objeto de estudo.

Segundo o autor, o termo criança tem um de seus campos semânticos baseado na Psicologia Comportamental, a qual tem como um dos seus princípios o discurso das fases do desenvolvimento da criança, em que os indivíduos são considerados em termos universais, sem levar em conta, portanto, os seus contextos sociais e culturais específicos. O indivíduo é visto em constante desenvolvimento, seguido por etapas, de modo que a criança é entendida como um ser que ainda está por se desenvolver.

O segundo campo semântico apresentado pelo autor tem seu paradigma apoiado em uma perspectiva demográfica e econômica, correlacionada à sucessão das faixas etárias: a infância, a adolescência, a idade adulta, a terceira idade etc.

Finalmente, haveria um terceiro campo semântico, que é propriamente antropológico ou socioantropológico, o qual considera as crianças indivíduos reagrupados situados em determinado tempo e espaço e vistos como atores ativos na construção de sua cultura e linguagem.

Atualmente, várias áreas de conhecimento com diferentes abordagens teóricas concordam que os significados atribuídos à infância e à criança resultam de uma construção social. Este conceito, porém, parte de diversos e diferenciados lugares teóricos. Tomando como eixo de suas análises, os lugares institucionais de produção de saberes e de discursos, Bujes (2002) afirma que tais construções dependem:

[...] de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre são homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais e étnicas [...]. São modelos no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da sociedade civil [...]. Implicam intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, da mídia (Bujes, 2002, p. 24-25).

Assim, ao compreender a importância dos aspectos culturais, na análise dos fenômenos sociais, é preciso analisar as diferentes ênfases dadas por determinados estudos sócio-históricos e culturais em seus enfoques sobre criança e infância. Falar dos contextos e experiências específicas em que vivem as crianças remete tanto à reflexão da cultura mais ampla da qual as crianças fazem parte (Hall, 1997), como aos estudos teóricos de Certeau (2002), que proporcionam, neste texto, pensar sobre os elementos

da cultura tal como se expressam em contextos específicos do cotidiano da vida social.

Refletir sobre a cultura é parte da discussão há tempos proposta por Hall (1997) sobre a centralidade tomada pela cultura no contemporâneo. Segundo o autor, vivemos uma verdadeira “revolução cultural”, tanto de um ponto de vista substantivo, como epistemológico, visto que a cultura ganha um grande poder analítico e interpretativo. Esta revolução cria e incentiva dualismos criados para caracterizar organizações sociais, assim, surge a necessidade de problematizar os conceitos de diferença e identidade. Nessa perspectiva, compreende-se que o outro é constituído a partir da negação do que não é, sendo a identidade e a diferença produções sociais, isto é, são interdependentes, resultado de atos de criação linguística.

A diferença foi pensada, conforme é apresentada por Silva (2014), como um campo relacional, constituído em sua interface com a identidade, visto que ambas, identidade e diferença, são compreendidas como criações sociais e culturais mutuamente determinadas. O que é enfatizado em tal perspectiva é o fato de que: “identidade e diferença não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (Silva, 2014, p. 81), isso por meio de sistemas simbólicos e de representações que circulam no campo da cultura, não são pensadas como unificadas e nem fixas. Além disso, a relação que a identidade estabelece com a diferença é classificatória, de modo que uma ocupe o lugar de centro e acabamento, e a outra seja a margem, o inacabado.

“Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas” (Silva, 2000, p. 76). Assim sendo, contrariamente, o discurso da diversidade traz implicações políticas sob o escopo de perspectivas essencialistas e naturalista.

Segundo Hall (2000, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional- isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, sem inteiriça, sem diferenciação interna (Hall, 2000, p. 109).

A diferença, conforme vai sendo definida, não pode deixar de ser marcada também pela indeterminação e instabilidade. Isso significa que está vinculada às relações de poder. Ademais, pensar em uma escola que respeite as diferentes infâncias ainda é um desafio, visto o ideal de criança e infância presente no imaginário social, modelo que exclui, marginaliza e segrega.

As crianças da 4ª série RE são quem? Como ocupam os tempos e espaços escolares e extraescolares?⁴

Essa 4ª série é diferente de todas as outras da escola e até da cidade, pois se trata de uma sala de recuperação de ciclo em uma escola municipal, frequentada por crianças repetentes das outras quartas séries, da própria escola e da cidade, sendo essa sala exclusiva no município para essa função, abrigando uma variedade de crianças advindas dos quatro cantos da cidade, principalmente de bairros considerados periféricos.

Esta sala de recuperação funcionou há cerca de oito anos, nessa unidade escolar, sendo em 2007 seu último ano de funcionamento, pois, a partir de então, não haverá mais sala de recuperação de ciclo. Por abrigar crianças repetentes, ela carregava um estigma de

⁴ No decorrer do texto, nos referiremos à 4ª série de recuperação de ciclo como RE, do mesmo modo que a escola.

“sala de problemas e de alunos indisciplinados”, considerada um amontoado de crianças fracassadas, não somente na aprendizagem, mas também no que diz respeito à disciplina⁵ e ao chamado “bom comportamento”. Foi visível que, no dia em que foi realizada a atribuição das salas, nenhum professor ou professora queria ministrar aulas nessa sala. A professora que a escolheu não demonstrou disposição, visto que não tinha sobrado sala no período da manhã e ela já tinha o compromisso de dar aula em outra escola no período da tarde: ou ela ficava com a 4ª série RE ou teria que desistir do seu outro emprego.

Na sala, havia um total de 28 crianças: 21 meninos e 7 meninas. Como se observa, a maioria são meninos, num total de 75% e 25% de meninas. Ao término do ano de 2007, pode-se dizer que as crianças dessa sala teriam as seguintes idades já completadas: 21 com 11 anos de idade, 5 com 12 anos e 2 com 13.

A partir do questionário socioeconômico e cultural, foram gerados alguns dados, tais como: religião, profissão e raça/cor, além de várias outras práticas e hábitos cotidianos.

De acordo com a classificação dos(as) responsáveis pelas crianças, em relação à cor/raça, pode-se apresentar as crianças pardas, morenas e negras, o que totaliza 60% em relação ao número total de alunos da sala. A maioria vive com um salário mínimo, verificou-se que cerca de 75% das famílias moram em quatro pessoas ou mais por casa. Pode-se concluir que a maioria dessas famílias reside numa mesma casa com o número de cinco ou mais pessoas e com apenas um salário mínimo para prover todas as despesas e suas necessidades.

As famílias das sete meninas da sala sobrevivem com um salário mínimo, dentre estas, 15% vivem com dois ou três salários mínimos. Sobre as famílias dos meninos, os valores se repetem, mas 5% deles não responderam a essa questão. Há uma porcentagem

⁵ Não pretendemos discutir o conceito de *indisciplina*, de maneira que essa palavra foi utilizada de acordo com alguns profissionais dessa escola ao aludirem a essas crianças como indisciplinadas e com dificuldades de aprendizagem.

considerável de pais que estão desempregados (35%), enquanto 55% de mães são do lar ou também estão desempregadas, não contribuindo com a renda mensal em casa. Como a maioria das casas são compostas por quatro, cinco e mais de cinco pessoas, pode-se presumir possíveis dificuldades financeiras e necessidades básicas de sobrevivência e qualidade de vida não supridas vivenciadas pelas crianças da 4ª série RE, junto a suas famílias.

Carvalho (2004) realizou uma pesquisa, entre 2002 e 2003, em que objetivava compreender “[...] quais processos têm produzido um maior número de meninos do que meninas, e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda a obter conceitos negativos e a serem indicados para atividades de recuperação” (Carvalho, 2004, p. 11). Observando os dados gerados na pesquisa com crianças da 4ª série RE, evidenciou-se o quanto seus resultados são idênticos aos obtidos pela autora no que concerne ao fracasso maior de meninos do que de meninas na escola pública. Apesar de nenhuma família identificar seus(uas) filhos(as) como da cor/raça negra, na identificação da pesquisadora, são pardos 40% dos meninos e 15% das meninas.

Apesar de a maioria das crianças repetentes serem meninos, não podemos deixar de mencionar o fato de a 4ª RE contar com meninas repetentes e de como elas interagem na sala de aula com a maioria dos colegas que são meninos, dominando o espaço territorial da sala de aula com os seus corpos, vozes e cheiros.

Pesquisas como a de Abramowicz (1997) e Carvalho (2004) têm mostrado a relevância em se utilizar o gênero como categoria de análise e identificar processos de classificação e exclusão relacionados ao fracasso escolar de meninos e de meninas. Abramowicz (1997), em sua pesquisa que trata do fracasso escolar e, em específico, o das meninas, nos faz refletir sobre algumas concepções de professoras acerca da repetência feminina e masculina, por meio da análise dos depoimentos coletados, a autora conclui:

No imaginário, no inconsciente institucional, a repetência do menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “não dá para coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (Abramowicz, 1997, p. 52).

A observação de campo realizada na investigação com as crianças da 4ª série RE denuncia processos classificatórios no meio escolar, que qualificam essas crianças como fracassadas e sem possibilidades de êxito, tanto na escola como na vida. Em entrevista, a pesquisadora perguntou à Taís quais as vantagens em ser adolescente, ao que ela respondeu: “Trabalhar de empregada doméstica” (Taís, 23/10/07).

Essa resposta aponta para um ideal de vida que é construído pelas experiências vividas na escola, na família e na sociedade, as quais costumam indicar caminhos únicos e sem vislumbre de outras alternativas para o exercício profissional. Justificando a sua resposta, a garota completa: “[...] é porque não precisa estudar e eu não sei escrever direito” (Taís, 23/10/07).

Mesmo sem saber elaborar explicações complexas para os processos de exclusão social vividos, várias crianças, como Taís, não veem a escola como possibilidade e meio de ascensão social, nem como um lugar que irá qualificá-las com saberes específicos para exercer profissões mais remuneradas e reconhecidas socialmente. Essas crianças estão a caminho da quinta série (sexto ano) do Ensino Fundamental e mal sabem ler e escrever, encontrando-se expropriadas das condições de possibilidade de acesso ao que é estabelecido como prioridade no conhecimento escolar. Essa realidade, em que vive a maioria dos meninos dessa sala, revela a falta de perspectivas sociais e a pouca ou nenhuma relevância da escola para determinar mudanças em suas condições de vida futura.

Conversando com a pesquisadora, a professora dizia que o Raí “[...] não quer nada com nada e só faz bagunça”. Continuando a conversa, a pesquisadora disse a ela que ele trabalhava puxando

carrinho de sorvete na rua a tarde inteira e debaixo do sol quente. Impressionada, ela concluiu que essa criança, em lugar de levar “a vida na brincadeira”, a levava muito a sério. Na verdade, Raí não vive como gostaria a sua infância, pois, em seu relato, diz gostar muito de brincar, mas tem a responsabilidade de trabalhar e, após o expediente de trabalho, dar a sua mãe todo o dinheiro que conseguiu. Essas crianças levam consigo o estigma da irresponsabilidade, de não quererem aprender, sem nenhuma reflexão por parte dos adultos que não estão preparados para olhar e considerar a realidade em que vivem.

No dia da reunião da sala, algumas mães disseram à pesquisadora que as professoras do ano anterior tiveram como motivo de decisão para reter alguns meninos a indisciplina e que, se não fosse por esse motivo, o conselho escolar poderia aprová-los. A indisciplina contribuiu como fator de rotulação da turma da 4ª série RE, não somente em relação a esse ano, mas também às turmas dos outros anos. Ter uma sala de RE em qualquer escola é sinônimo de problemas, inclusive na avaliação do SARESP, proposta pelo governo do Estado de São Paulo, que visa avaliar o rendimento da escola. De fato, o índice de porcentagem de acertos nas provas é comprometido quando se tem uma sala de RE, levando a escola nessa situação a ter o seu conceito prejudicado perante as outras escolas da sua Diretoria de Ensino.

A questão levantada por Carvalho (2004) é relevante para refletirmos sobre quais processos contribuem para um maior índice de meninos pobres e, em sua maioria negros, serem retidos e encaminhados para classes de recuperação de ciclo ou paralelas. Comprovadamente, não se trata apenas da capacidade ou não de aprender e ser competente para obter bons rendimentos escolares. Atuam nesse sentido os critérios e sentidos prévios de classificação e juízos presentes na sociedade e, de forma especial, entre os agentes escolares, os quais são demarcados pelas representações e significados atribuídos à pobreza, raça e gênero. Em especial, também se destaca o modo como os professores avaliam o

comportamento das crianças, identificando-os segundo suas concepções de disciplina e indisciplina.

Quanto aos relacionamentos e socialização, os meninos brigavam muito entre eles e a maioria de suas brigas era precedida de agressões físicas acrescidas de xingamentos, a ponto de deixarem a professora assustada e, algumas vezes, precisar pedir ajuda de outras pessoas por não aguentar separá-los devido à exaltação em que se encontravam e à força que tinham. As brigas começavam, às vezes, por motivos banais, como fazer pirraças, mexer no material do outro sem pedir ou de uma piada de mau gosto que ofendeu o colega.

Já as meninas brigavam mais pelo motivo de paquerarem o mesmo menino, por ficar sabendo que a colega havia feito algum comentário negativo ou falado mal delas. E as brigas entre meninos e meninas eram por desentendimentos que ocorrem no dia a dia ou pelos meninos fazerem pirraça, contrariando as meninas de caso pensado. Ou, então, quando exibiam zombarias com os sentimentos delas por terem descoberto quem era o garoto de quem gostavam.

As meninas, por serem um grupo menor na sala de aula, se sentam perto umas das outras, geralmente, na fileira que é encostada na parede da sala, perto das janelas, ficam sentadas quatro meninas e, na outra fileira, ao lado, só que mais para o fundo da sala, as outras três meninas, que são as que mais conversam entre si, mas não se tornam um grupo isolado ou apartado das outras meninas. O restante do espaço é ocupado pelos meninos (Diário de campo, 25/04/07).

Entre brincadeiras, lazer, paquera e trabalho: as narrativas das crianças sobre o seu cotidiano

Taís tem 11 anos, em seu depoimento, ao responder sobre seu dia a dia, relata:

No final de semana, na manhã, eu acordo 11 horas e levanto e vou fazer o serviço: varro a casa, lavo a louça, varro o quintal, e minha mãe lava roupa. Tem vez que eu faço o almoço, lavo a louça e vou brincar de pular corda, pega-pega, rela-congela, esconde-esconde, cada macaco no seu galho. Volto e vou jantar, escovo os dentes e assisto televisão e vou dormir. No domingo eu, minha mãe, meu padrasto e meus irmãos (dois meninos - um tem 10 e o outro tem 8), vamos pra prainha. Nós vai pra casa e faço o serviço, assisto televisão e brinco. À noite eu não brinco, a minha mãe não deixa [...] Na minha vida, a pessoa que eu mais gosto é a minha mãe, eu não gosto do meu padrasto, ele é chato. As minhas melhores amigas são a Tatiane e a Alessandra (Taís, 23/10/07).⁶

Taís diz gostar mais de brincar de pega-pega e conta que sua mãe não permite que ela brinque à noite por causa dos meninos do bairro, além disso, não gosta de brincar de casinha. Ela ajuda nos afazeres domésticos com a limpeza da casa e lava as louças que sujam no almoço e no jantar, enquanto sua mãe fica responsável por lavar as roupas de todos da casa e passá-las.

Alessandra tem 12 anos, é a menina na sala de aula que é mais paquerada pelos meninos e que demonstra que tem mais facilidade para se comunicar. Ela já não brinca como as outras meninas, seu lazer é conversar com as suas amigas, namorar e passear com a família do pai ou com sua mãe. Tem a responsabilidade de cuidar da casa enquanto a sua mãe trabalha fora. Um aspecto curioso é que ela fala da infância no passado: “Quando eu era criança”.

Lílian, de 11 anos, em seu relato do cotidiano diz:

Minha família é minha mãe, pai, irmã, eu e minha tia. Eu acordo, tomo banho, tomo café da manhã e vou pra escola. Chego da escola, almoço, assisto à novela, eu vou brincar lá fora. Às vezes, faço

⁶ A transcrição da entrevista segue fielmente a fala das crianças. A entrevista começou quando foi solicitado pela pesquisadora às crianças que falassem detalhadamente o que fazem desde que acordam até quando vão dormir, incluindo a rotina da semana e do final de semana, além do que gostam de brincar e das pessoas de que mais gostam.

serviço. À noite eu saio pra brincar, tem dia que eu nem janto. Um dia eu jantei quase meia-noite [...] Da minha casa eu gosto mais da minha mãe, do meu pai e do meu irmão. Eu gosto da Alessandra, que é da escola (Lilian, 26/11/07).

Suzana, de 11 anos, trouxe a seguinte confidência: "[...] quando fiquei *me sentindo* mocinha, comecei a me arrumar mais, usar roupas mais curtas [...] Eu sou só de um, mas eu não quero namorar, vai... Eu prefiro ficar".

Sobre o seu dia a dia, ela diz:

Eu cuido do nenê da minha madrinha em frente da casa da minha mãe, perto da minha vó. Eu cuido dele depois do almoço até às cinco horas. Eu ando com ele, brinco, ando de motoca, ele tem um aninho. Eu gosto dele, mas a tia dele é irritante, chata. Eu dou comidinha, mas a mãe dele deixa pronta. Eu dou banho nele, tem uma menina que o Rafael que cuida. Depois do serviço, eu passo na minha mãe, dou um beijo e vou pra minha vó. Chego e assisto à Malhação, tomo banho, janto, lavo louça e assisto novela e vou dormir. Lá no serviço, eu assisto DVD de criança. Quando ele dorme, eu saio um pouco pra brincar, tem criança lá do lado, ou eu durmo com ele [...]

Eu gosto de assistir a filmes de noite. As pessoas que eu mais gosto é da minha mãe, do meu irmão e a minha vó é legal, mas eu não gosto muito do meu vô não. Tem hora que eu gosto de trabalhar, mas tem hora que não, que tem gente que perturba a minha vida. Ao mesmo tempo, eu queria brincar e cuidar dele. Eu dou o dinheiro pra minha vó e quando eu quero alguma coisa, levar dinheiro pra escola, ela me dá. Eu ganho 30 reais por mês (Suzana, 26/11/07).

Suzana disse que, às vezes, brinca com a boneca *Barbie* ou de casinha, mas uma das brincadeiras de que ela mais gosta é esconde-esconde e pega-pega, mas quase não há meninos nas brincadeiras. Ela declarou que gosta de trabalhar de babá e que, quando ela precisa comprar alguma coisa, pede dinheiro para a sua avó. Ela gosta de um menino, mas ele não sabe que ela gosta dele. Segundo o que ela disse, até hoje só deu um selinho e nunca namorou sério.

Jéssica, 11 anos, traz em suas narrativas que gosta de brincar de bonecas e de futebol. Ela não manifestou interesse no assunto namoro e disse nunca ter gostado de alguém. Gosta de ajudar em casa, de brincar e de ir à missa.

Como se pode observar, a maioria das meninas não prefere brincar de bonecas e de casinha, mas gosta de jogos de perseguição em que possam brincar meninos e meninas. Foi feita uma pergunta sobre o porquê de não brincarem com meninos e elas responderam que era porque havia poucos meninos perto de suas casas, somente Taís respondeu que sua mãe não deixava brincar com meninos, enquanto Jéssica disse que não gosta e não deixa os meninos participarem das brincadeiras.

Em seu relato, Jonas 11, diz:

Eu acordo, vou trocar de roupa, tomo o café, escovo os dentes e vou pra o ponto de ônibus. Venho pra escola, vou rezar, vou pra classe e aí faço lição: dou uma volta dentro da classe. Vou para o recreio e fico brincando, de vez em quando, tomo a merenda. Volto pra casa, almoço, escovo os dentes e vou dormir, aí depois que eu acordo, lá por uma base das quatro horas, eu ajudo: vou lavar louça, limpar fogão, depois eu vou brincar lá em casa. Eu brinco de futebol, nado na piscina, de esconde-esconde, com meus primos. Na minha casa é eu, minha mãe, meu pai e meu irmão e irmã, de quinze e treze. Depois, à noite, tomo banho, vou jantar, assisto à televisão, o desenho na Record. Depois escovo os dentes e vou dormir. No final de semana, eu acordo sete horas, vou pra catequese, venho pra casa brincando. Almoço e cada um pega um serviço pra fazer. À tarde, tem dia que nós sai na casa dos parentes e fica até tarde. Volto à noite, janto e vou dormir. No domingo, todos vai na igreja, menos o pai. No domingo é a mesma coisa que no sábado. Meu pai trabalha de caseiro (Jonas, 26/11/07).

Na casa de Jonas moram cinco pessoas, que é cedida, pois o pai dele trabalha de caseiro e sua mãe é auxiliar geral. Ele e os irmãos vivem com uma renda mensal de três salários mínimos. São praticantes da religião católica. Os afazeres domésticos são

divididos entre o irmão e a irmã, ele contou que, se não fizer a sua parte direito, sua mãe bate nele com a bengala. Ela sofreu um acidente e precisa da bengala para se locomover e, quando precisa, usa-a para “corrigi-lo”. Em casa, há regras que precisam ser seguidas “senão, o pau come” (Jonas, 26/11/07).

A fala de Gustavo, 11 anos:

Eu acordo cedo, tomo banho, tomo o café, de vez em quando, e eu compro o pão e venho pra escola de bicicleta. Aí, depois, na escola faço a lição, de vez em quando, aí eu vou pra casa e tomo banho e vou arrumar a casa. Varro, passo o pano no chão, lavo a louça, o meu pai faz o almoço, tem vez que é eu. Depois, eu almoço e lavo a outra louça e vou dormir. Meu pai vai pro serviço dele, na Andorinha. Eu acordo, tomo mais um banho, janto e vou pra prainha, tem vez que eu levo o meu irmão, ele tem sete anos. Eu venho embora, a minha mãe chega e faz a janta. Eu tomo banho, janto e vou pra rua e brinco de pega-pega e esconde, tudo misturado, menino e meninas, mais ou menos da mesma idade, tem bastante criança. Depois de brincar, eu tomo banho e vou dormir. No final de semana, eu acordo bem cedo, faço café, compro pão, de vez em quando, vem o sono e eu volto a dormir. Meus pais estão dormindo. Depois de almoçar eu lavo a louça e vou brincar até as seis horas, vou pra vários lugares brincar, não fico só perto de casa. À noite, eu vou pra igreja Assembleia de Deus, volto, janto e vou pra escola dominical e faço a mesma coisa que no sábado (Gustavo, 26/11/07).

Gustavo tem a responsabilidade de cuidar da casa e do irmão mais novo e conta que, às vezes, faz o café e até o almoço quando o seu pai se atrasa para vir almoçar. Mesmo tendo tarefas para cumprir, reserva um tempo para o lazer, vai à prainha, joga videogame e brinca de futebol. Mas é à noite que ele mais gosta de brincar, pois é o momento em que se encontra com as meninas e os meninos para brincar e aproveita para paquerar. Sempre toma banho para brincar e passa perfume mesmo sabendo que terá que tomar outro banho para dormir.

Alencar tem 12 anos, em seu relato, diz:

Eu acordo, escovo os dentes, fico assistindo TV até minha mãe acordar. Eu vou comprar pão. Nós toma café da manhã, eu, minha mãe, meu irmão e meu pai. Eu vou pra escola a pé, é longe. Encontro os meus amigos no meio do caminho. Volto da escola, almoço, levo meu irmão pra escola. Depois volto e vou brincar de pega-pega, pular corda, rela-congela e volto pra tomar café da tarde e assisto TV [...] Eu jogo videogame, faço capoeira, às duas horas da tarde. Chego e vou brincar de bola. No domingo, eu vou trabalhar com meu pai. Nós vamos matar porco, laçar boi ou descarregar saco de cimento e, na hora do almoço, nós come marmitex. Meu pai me dá o dinheiro pela ajuda, todo mês, e eu dou pra minha mãe: ele dá vintão (Alencar, 26/11/07).

Como Gustavo, Alencar gosta de brincar à noite, que é o momento de também paquerar. Ele conta que as brincadeiras, como pega-pega e verdade ou desafio, são propícias para ficar perto ou tocar as meninas por quem sentem algum interesse afetivo-sexual, se possível podem até beijar ou “ficar”. Ele também se arruma, passa perfume e coloca uma das suas melhores roupas, pois quer impressionar a menina que ele paquera.

Raí, de 11 anos, diz como se sente e fala sobre seus anseios e medos: "Eu não sou adolescente. Mas vivo como adolescente, porque eu trabalho vendendo sorvete [...] Não tive coragem de falar, dá vergonha de chegar, vai que ela fala um não”.

No final de semana, eu acordo e fico brincando na rua, de jogar bola, até dar a hora de vender o sorvete. Almoço e vou vender. Chego às seis horas e tem vez que vou ensaiar no grupo de *rap*; então eu vou dançar. Aí eu volto e janto, tomo banho e vou assistir à novela. No domingo, a partir das duas horas da tarde, venho na praça e vou jogar bola. Chego em casa, tomo banho e assisto à novela. No domingo não vendo sorvete, eu gosto de brincar no domingo (Raí, 27/11/07).

Raí não ajuda no trabalho doméstico, mas trabalha na rua, vendendo picolé a tarde inteira, chegando em casa somente à noite. Ele gosta de brincar de bola e de videogame, a maioria que

participa das brincadeiras são meninos, são poucas as meninas que moram perto da sua casa.

Em vários depoimentos, alguns meninos e meninas mostram como parte de seu lazer o passeio na prainha, um lugar na cidade que é turístico, em que ficam alguns bares na areia da praia. Antes de chegar à parte de areia, tem-se o que as pessoas da cidade chamam de orla, uma calçada que tem quilômetros de comprimento e onde muitas pessoas fazem caminhada. Existe um parquinho em que algumas crianças brincam e algumas famílias aproveitam as sombras das árvores para fazer piquenique.

As crianças entrevistadas dizem que, na rua, brincam mais de pega-pega, esconde-esconde e de verdade ou desafio. Porém, na escola, não costumam brincar de esconde-esconde e pega-pega.

Durante suas rotinas, as crianças dividem-se entre o trabalho, ajuda doméstica e o brincar. É como se encontrassem escapes que pudessem ser elas mesmas, na brincadeira, como um momento de ser criança e viver sua infância. A contemporaneidade mostra uma infância plural por meio de diferentes configurações familiares, sociais e pertencentes a diferentes culturas. As crianças representam, transformam, reconstroem e interagem em diferentes representações de cultura.

É relevante o fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças são impactadas pela realidade social, causam também impactos nessa mesma realidade, como o espaço vai sendo adaptado diante de seus movimentos e comportamentos e como nos mostram diferentes formas de olhar e perceber o que está a nossa volta.

Ao pensar no espaço escolar, fica a reflexão sobre a necessidade de aproximar as práticas pedagógicas da realidade social e cultural das crianças. Dar sentido e significado ao que é planejado pedagogicamente e ter uma escuta atenta ao que as crianças podem nos contar sobre suas rotinas, responsabilidades (mesmo sendo crianças) e proporcionar uma educação escolar humanizada e transformadora.

Entre infâncias e crianças, suas vozes, outras vozes: por uma escola que respeite as diferenças

A percepção que os profissionais da escola demonstraram ter dessas crianças é de que são desocupadas, sem controle por parte dos responsáveis e provindas de “famílias desestruturadas”. Em seus pronunciamentos, elas são nomeadas de “crianças-problema” a ponto de as crianças das outras quartas séries se referirem a elas da mesma forma. Verificou-se, no livro de ocorrências disciplinares da escola que, nas demais quartas séries, se apresentavam números equivalentes de ocorrências registradas. O discurso sobre a “sala das crianças-problema”, estereotipado e estigmatizante, era vigente antes mesmo da entrada dessas crianças na escola, sendo que essa marca perseguiria qualquer criança que fosse estudar nessa classe.

Ali, se produzem identidades e subjetividades por meio de gestos, de palavras e de práticas visíveis e invisíveis, sutis, perceptíveis e imperceptíveis, conscientes e inconscientes. Eles e elas eram levados a identificarem-se como diferentes das outras crianças. Como numa corrente de persistência e repetição: de tanto ouvir dizer que sou “X”, posso acabar por acreditar que sou “X”. As crianças tinham suas formas de resistência, enfrentavam os adultos, não concordavam com suas declarações, mas, como vítimas de um assalto, podem não resistir e se entregar.

As contradições são inevitáveis. De um lado, cabisbaixos, engolem as suas palavras e entram na linha da normalidade; de outro, não desistem e contra-atacam, fazendo questão de vestir a roupagem⁷ que lhes foi oferecida, bem como fazendo uso das armas recebidas, as quais deverão abalar ainda mais as estruturas da ordem social e escolar, que já são tão temidas e criticadas socialmente.

⁷ Utilizamos essas metáforas para expressar a roupagem que significa o estigma de crianças-problema e as armas são as características que apresentam essas crianças de serem agressivas, briguentas e indisciplinadas.

As famílias dos alunos da 4ª série RE também são vistas como desestruturadas, mas o que seria uma família desestruturada? Seria uma família que não é composta por pai, mãe e irmãos? Se for por esse motivo, há um engano aí, pois a maioria dessas crianças tem em suas casas pai, mãe e irmãos. Seria outro, então, o motivo? Talvez o fato de que a criança provenha de uma família menos favorecida economicamente? Nesse caso, os professores e demais profissionais da escola contariam, porventura, com renda salarial tão acima daquela média apresentada pela família de seus alunos?

As palavras expressam e instituem práticas e representações preconceituosas sobre determinado objeto, grupo ou pessoa. No caso dessas crianças, por mais que resistissem ao estigma de “crianças-problema”, responsabilizadas pelo abalo da ordem escolar, tornava-se grande a probabilidade de que se identificassem com o rótulo a elas conferido. As representações dos adultos dessa escola acerca de crianças que fazem parte de grupos de recuperação de ciclo reafirmam a identificação que receberam e reiteram seu baixo rendimento escolar e desvalorização social.

Jobim e Sousa (1994) contribui para a reflexão sobre as trocas verbais na construção da subjetividade da criança e a apreensão que esta faz do seu meio social, absorvendo e produzindo seus discursos pelo uso dinâmico da palavra. As crianças apresentam em comum os marcadores identitários de classe e geração, algumas de raça e religião, porém, apresentam modos peculiares de ser e estar no mundo. Por meio da interseccionalidade, é possível enxergar que na sociedade existem variados sistemas opressores que se relacionam, sobrepõem e acentuam a discriminação e a exclusão de pessoas e grupos sociais e culturais de diferentes formas. Este conceito, a partir dos estudos sociológicos, pode ajudar a reconhecer as opressões e combatê-las.

Ao olhar para a escola, também se faz necessária a reflexão sobre a produção de subjetividades. Refletindo com Certeau (2002), temos que, ao pensar no espaço escolar, entre as estratégias da instituição para ordenamentos sociais e das apropriações e reinvenções das crianças, as subjetividades e identificações sociais

vão se constituindo a partir dos discursos hegemônicos produzidos. A escola opera, portanto, segundo padrões normativos que são aceitos e legitimados socialmente, de sorte que todos(as), professores(as) e responsáveis familiares pelos(as) estudantes, participam desse processo, seja de forma mais passiva ou ativa.

Acreditamos que exista dentro do espaço escolar uma necessidade de superação do “adultocentrismo”, de padronização da cultura adulta como superior e predominante, além de uma percepção diferente da infância, sem haver uma universalização dos comportamentos e das culturas. É necessário retirar a criança da situação periférica, mediante as discussões pedagógicas que lhes dizem respeito.

Nesse sentido, a agressividade e a imposição do corpo e da voz seriam táticas para transgredirem as normas e se autoafirmarem, uma vez que não correspondiam com o ideal de aluno e de aluna? Seria um grito desesperado para um olhar atento e humanizado? De empatia? De simpatia? De identificação e pertencimento? Que crianças são essas? De que crianças estamos falando? De quais histórias e experiências? Enfim, por uma escola atenta! Que escute, que acolha e que conteste a produção das diferenças!

Referências

- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. 3a. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- CABICEIRA, G. O. **Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1**, Artes de fazer. 8a. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Trad. Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, maio/ago. 2005.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias e métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, S. Quem precisa de identidade? Trad. Tomaz Tadeu Silva. In: SILVA, T. T.; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), criança(s): que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociológica, v.13, n.2, 145-164, 2000.

_____; SOARES, N. F; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 50-63, jan/dez. 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. In: SILVA, T. T.; HALL, S;

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, T. T, HALL, S. WOODWARD. K. (Org.) **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos culturais. 14^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

... as diferentes infâncias: os caminhos para uma educação das relações étnico-raciais

Ana Caroline Goulart¹

Para a infância negra
construiremos um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum
(Olhando no espelho – Abdias do Nascimento)

Iniciando a travessia

Iniciar a travessia em direção a uma educação das relações étnico-raciais requer um compromisso epistêmico, prático e sensível de mudar a forma como olhamos, ouvimos e nos relacionamos. O caminho para essa travessia foi aberto por intelectuais e ativistas negros em diferentes momentos de nossa história educacional e continua sendo um desafio a ser enfrentado. Na travessia cantada por Milton Nascimento, o desafio era evidente: *"meu caminho é de pedra. Como posso sonhar?"*. Na travessia que buscamos na educação antirracista, as pedras persistem e nos confrontam com as estruturas rígidas de instituições e indivíduos que invalidam e desencorajam sonhos, encobrindo projetos racistas excludentes que sustentam as instituições educacionais.

Esse atravessamento é caracterizado por confrontos e disputas, desde a elaboração de leis, do currículo, da formação

¹ Doutoranda em Ciências Sociais pela UNESP/Marília. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI/UENP), do Grupo de Enfoques Antropológicos (UNESP-Marília) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UENP).

continuada de professores e da própria organização escolar. Na tentativa de uma travessia cultural, institucional e conceitual – em que sejam abandonadas as concepções etnocêntricas e inflexíveis de cultura – em 2003 foi aprovada a Lei 10.639 que, atualizada pela Lei 11.645, de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas no currículo escolar. A necessidade de leis que exijam o ensino de histórias e culturas dos principais povos que marcaram a história brasileira e que, atualmente, possuem uma expressiva presença numérica e de diversidade étnica, é reconhecer a estrutura social racializada e excludente que se estabeleceu em nosso país².

Completa-se, em 2023, vinte anos da Lei 10.639 e, durante essas duas décadas, alcançamos progressos tanto em termos legais quanto pedagógicos na educação para as relações étnico raciais – conhecida popularmente como EREER. No entanto, o ensino colonizado ainda não foi completamente substituído por uma educação crítica das relações étnico raciais.

Nesse contexto de tensões e apagamentos, as Leis 10.639 e 11.645 abrem caminhos para um possível diálogo intercultural na educação, tencionando para um descentramento do poder e do saber. Porém, é importante diferenciar uma abordagem crítica da interculturalidade, que busca transformações estruturais, de uma abordagem puramente funcional ou neoliberal, que é fragmentada e executada apenas no mês de novembro (Walsh, 2009).

Apropriar-se criticamente dessas Leis supracitadas é abandonar o ensino fragmentado – isto é, em datas comemorativas –, não contextualizado e pouco significativo. No que diz respeito ao reconhecimento das existências negras e indígenas, as discursividades e representações imagéticas sobre as diferenças passam a ser repensadas e alteradas com a chancela do

² Vale registrar que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que o racismo foi oficialmente reconhecido pelo Estado brasileiro com a organização do Grupo de Trabalho Interministerial, possibilitando uma aproximação institucional com o movimento negro.

Estado, promovendo um gradual rompimento de distorções e ocultamento de sujeitos negros e indígenas no Brasil.

Desse modo, as Leis 10.639 e 11.645 despontam como marco legal de uma potência transformadora das estruturas do saber, do ser e do fazer; orientando novas políticas educacionais; transformando o pensar docente sobre si, sobre o conhecimento científico e sua prática docente-ética-política (Freire, 2011), podendo equivaler às possibilidades outras de ser e de saber, ao passo que promovem, no Estado, novas diretrizes de pensamento sobre o Outro.

O presente capítulo está organizado em três sessões que visam promover uma reflexão sobre a sensibilidade docente na reprogramação de tempos, espaços, relações e conceitos que compõem a educação infantil, de acordo com a Lei 10.639. O campo da sociologia da infância (Sarmiento, 2009) focaliza a agência da criança na elaboração cultural, isto é, as crianças são concebidas como sujeitos ativos na estrutura escolar, contrariando a etimologia do termo infância: *infant* – aquele que não fala. A comunicação não precisa ocorrer verbalmente para estabelecer significados e expressar ao outro o que se pensa e o que se quer.

Ocorre que a prática docente e a concepção escolar sobre a infância nem sempre acompanham as mudanças legais, sobretudo no que se refere à concepção sobre a agência de crianças negras que serão alvo do racismo institucional desde a infância, com sua corporeidade e expressões marcadas como “violentas”, “desordeiras”, “indisciplinadas” (Cavalleiro, 2005; Oliveira, 2007), além da estética observada sempre por uma herança eugênica de beleza (Gomes, 2008).

Com o objetivo de refletir sobre a infância negra e não negra em uma escola que respeite as diferentes infâncias e esteja comprometida com a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, este capítulo acionará conceitos como branquitude (Cardoso, 2010; Bento, 2022), ideologia do branqueamento (Ramos, 1957; Gonzáles, 1984), pedagogia da implosão (Pinheiro, 2023), cultura da escola (Forquin, 1993) materialidade e imaterialidade da

cultura escolar através dos objetos (Merlau-Ponty, 2004) e das palavras (Bondía, 2002).

O capítulo está organizado de modo que possamos refletir sobre como as diferenças na educação infantil são percebidas a partir do olhar sobre a criança negra e como essas percepções são elaboradas no contexto cultural da escola. Essa abordagem levará em conta a materialidade e imaterialidade da cultura da escola na produção dos espaços, interações no interior da escola e no impacto da agência da criança negra.

Sujeitos e sentidos: como percebemos as diferenças na educação infantil?

Os protocolos escolares que envolvem matrícula, planejamentos, reuniões, organização e preparação de materiais pedagógicos só fazem sentido se reconhecemos os sujeitos que motivam toda essa estrutura burocrática de funcionamento de um sistema de ensino. Professores, funcionários, gestores e estudantes colocam a escola em movimento, atribuindo a ela um sentido, uma maneira própria de existência que extrapolam os documentos e dinamizam todas as interações, dando contornos ao que é chamado cultura da escola, como atesta Forquin (1993, p.167): “[...] a escola tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Trata-se de uma cultura em que seu território é demarcado por inúmeras identidades, culturas e realidades econômicas que, ao se encontrarem, se estranham e, num movimento oscilante, se repelem e se acolhem. Essa trama do múltiplo identitário acontece entre todos os que compartilham esse território e esse encontro produz uma forma singular de relacionamento, revelando impedimentos, desvios, moralidade, controle, sanções, recompensas e também nomeações. De acordo com Duschatzky e Skliar (2001) esse encontro com a alteridade nos espaços educacionais produz formas de

nomear as diferenças, colocando-as no plano do visível ou do invisível, resultando no que os autores identificaram como binarismos em que o “outro”/“ele” será narrado pelo “eu”, enquanto o “eu” ou o “tu” não serão colocadas no plano da narrativa, da análise, da problematização, sendo entendido como “lugar de privilégio” (Duschatzky; Skliar, 2001, p.166).

Essas múltiplas existências, que conferem uma diversidade à cultura da escola, demandam novo posicionamento institucional em termos de currículo e relações, visto que esses múltiplos “[...] questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento?” (Gomes, 2012, p.99). O (re) conhecimento das diferenças passa não se limita somente aos alunos, mas antes disso, é um (re) encontro que os professores precisam fazer, para que estabelecer relações éticas com seus alunos e com as diferenças que se manifestam nesse ambiente. Nesse sentido, o “eu-professor” precisa se posicionar como sujeito a ser observado e problematizado, identificando como nomeia as diferenças no contexto cultural escolar, a fim de enfrentar a travessia para uma educação e escola antirracistas.

Os efeitos da legislação da educação para as relações étnico raciais só serão percebidos se os profissionais da educação receberem formações continuadas que modifiquem suas concepções e práticas pedagógicas, considerando que a Lei por si só não produz um efeito decolonial/antirracista. O tripé: currículo, arquitetura escolar e identidade docente deve ser central na política educacional para as relações étnico raciais. Com essa preocupação, a organização da sociedade civil Geledés - instituto da mulher negra – organizou o projeto “Primeira Infância no Centro: garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento do racismo” para discutir a importância da abordagem racial na formulação de políticas para primeira infância. Refletiu-se, por exemplo, sobre a categoria “não-criança” que historicamente foi atribuída às crianças negras e que tem resultado em diferentes formas de violência contra uma infância

racializada. Essa percepção de “não-criança” se expressa na concepção sobre infância negra no período escravista brasileiro:

Ao analisar as dinâmicas sociais do período percebe-se que para os filhos e filhas de mulheres negras escravizadas ocupavam três lugares sociais: 1. como bicho que não se sabe se sobreviverá, sempre aos pés das famílias e recebendo ocasionalmente migalhas; 2. como objeto, um brinquedo que existe para atender os caprichos da criança branca; 3. como trabalhador adulto sem valorização (Santiago, 2022, p.14).

Em pesquisa sobre a política educacional brasileira no século XIX, Cyntia Greive Veiga (2010) identifica um projeto civilizacional em que a dicotomia “nós” (civilizados) e os “outros” (selvagens) era o pilar desse projeto direcionado à população negra, pobre e mestiça. Essa histórica percepção do não civilizado e da não criança implicam ainda hoje em reproduções inconscientes que relegam à criança negra o não lugar ou um lugar do não afeto, como identificado por Oliveira e Abramowicz (2010) ao se referirem às relações desiguais que professores mantinham com crianças brancas e negras em espaços educacionais:

Situação 1: durante o tempo em que ocorreu a coleta de dados na creche, foi possível perceber que as professoras beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de 13 crianças a professora beijava sete, sendo que, desse total, apenas duas crianças eram negras. Situação 2: quando I. (branco, 1 ano) chegava, era sempre recebido com beijos e ouvia: "ai, que lindo", da mesma forma que J. V. (branco, 1 ano): "olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingão de trabalho (Oliveira; Abramowicz, 2010, p.219).

Esse tratamento desigual foi nomeado pelas autoras como uma “micropenalidade do corpo”, em que o corpo negro é rejeitado ao não se enquadrar no padrão estético. Outras diversas formas de rejeição ao corpo negro foram apresentadas pelas autoras e é também uma preocupação presente na observação de Bárbara

Carine Soares Pinheiro (2023) na Escola Afro-brasileira Maria Filipa – fundada por ela e estruturada numa matriz curricular-cultural afrocentrada: “[...] lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para as crianças brancas e davam mais colo para elas.” (Pinheiro, 2023, p.77).

Essas situações demonstram a longa travessia da educação escolar e de certas continuidades nas concepções de alteridade presentes nessas estruturas e comportamentos institucionais. A forma como professores percebem as próprias identidades e as diferenças afetam as relações que estabelecem com as crianças, podendo estimular uma percepção ética da diferença e valorização de sua autoimagem ou, como nas situações mencionadas anteriormente, reforçar estereótipos e silenciamentos. O psicólogo Lúcio Oliveira (2007) problematizou as classificações feitas por professores aos estudantes negros, em que as nomeações “tímidos” e “indisciplinados” eram costumeiras no processo de avaliação educacional. Para Oliveira (2007), essas formas de classificar os comportamentos sem qualquer observação mais profunda sobre biografias e relações interpessoais na escola desconsidera que: “depois de sentir na pele que as coisas estão erradas, em forma de sentimento de discriminação, de se sentir menor, inferiorizada, ela não tem por que não violar as regras colocadas pelos adultos na escola” (Oliveira, 2007, p.27). Em outros termos, é necessário um letramento racial crítico (Ferreira, 2014) aos profissionais da educação num sentido antropológico, visto que:

A discussão em torno do conceito antropológico de cultura é geradora de transformações do olhar, pois instiga ao abandono de estereótipos, conduz a desnaturalização de fenômenos na medida em que eles passam a ser vistos como socialmente construídos (...). As limitações das visões etnocêntricas são descobertas em confronto com o ‘olhar’ relativizador e a busca do ponto de vista do universo social nos seus termos. Enfatizando-se assim a relação imprescindível entre cultura - valores, concepções e práticas - e as lógicas pedagógicas (Dauster, p.204, 2004).

Por muito tempo, no Brasil, contou-se uma parte da História que expressava a perspectiva do colonizador, minimizando conflitos e marginalizando a potência das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Isso resultou em uma espécie de pedagogia da democracia racial, onde essas histórias eram contadas a partir do referencial europeu do contato, anulando as histórias e existências pré-coloniais e ocultando as reações negras e indígenas por libertação, além de ignorar os complexos culturais elaborados por essa diversidade de povos (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003). A lógica branca salvacionista presente no conjunto de leis “abolicionistas”³ moldou um imaginário permeado de ilusões raciais, sugerindo que os conflitos teriam terminado após a abolição e que no Brasil vigorava uma unicidade cultural. Essa concepção impossibilitou a educação de um olhar e pensamento sobre epistemologias e estéticas que destoassem da lógica da branquidão, além de usos equivocados da imagem negra, como a “nega maluca”, por exemplo.

Essas construções de discursos históricos selecionados para implementar um currículo e constituir uma cultura da escola podem ser pensadas a partir do conceito de monocultura dos saberes (Santos, 2007) que indica uma limitação na percepção sobre as diferenças, orientando — ainda que inconscientemente — um comportamento autoritário na professora e no professor que deslegitima e inferioriza a expressão estética ou afro religiosa de seus estudantes. Na monocultura de saberes, os *black power* ou as tranças são frequentemente vistos como exóticos, sujos e feios, como destaca Neusa Santos Souza: “[...] o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro” (Souza, 2021, p.57), mito

³ O termo consta em aspas por reconhecer o caráter ilusório do que se consagrou na história oficial a respeito do abolicionismo, pois vale lembrar que a Lei dos sexagenários, Lei do ventre livre e Lei Áurea não possibilitaram a emancipação da população negra.

que cria a ilusão de uma identidade negra que é estigmatizada, não havendo espaço para compreensão do que se é.

A abordagem monocultural presente no currículo, na cultura da escola e na identidade docente impõe uma visão reducionista das diferenças: invisibilizando-as através da ideologia da democracia racial, ou destacando-as sem o devido letramento racial, utilizando, por exemplo, a imagem da “nega maluca”, as clássicas imagens de crianças negras rompendo os grilhões, frequentemente exploradas no mês de novembro. Esse recorte intencional apresenta-se como resultado da colonialidade do poder, que deslegitimou culturas, identidades e organizações sociais que não se alinham com o projeto de nação e desenvolvimento, considerando-as em trânsito, rumo à modernidade. Aníbal Quijano (2005) destaca que o poder produz um saber – aquilo que é verdadeiro e científico – esse saber será determinante na construção de pessoas/grupos identificadas como “modernas” ou “atrasadas”. Nesse sentido, a colonialidade do poder resulta nem uma colonialidade do saber e do ser, influenciando na educação escolar, as estratégias de nomeação das pessoas e suas singularidades, diferenças e semelhanças.

São as tensões resultantes desse apagamento que desvelarão reações de agentes históricos silenciados, compreendido da seguinte maneira por Paulo Freire:

Não é a cultura discriminada que fera a ideologia discriminatório, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo (Freire, p.31, 2001).

Tais reações são percebidas pelo movimento negro, que assume um caráter educador, como afirma Nilma Lino Gomes

(2017) ao elaborar o conceito de pedagogia das ausências⁴, que indica a ocultação da participação dos movimentos sociais na elaboração de um currículo e práticas antirracistas, minimizando a importância dessa esfera política na escrita e execução de políticas públicas na educação. Preocupada com currículo e diversidade, Gomes (2008) enfatiza o caráter hegemônico de ensinar e de aprender do conhecimento ocidental, sendo necessária uma “ruptura política e epistemológica” capaz de descolonizar ações e discursos, estabelecendo novas diretrizes na produção do conhecimento. Essa ruptura impõe outros e novos diálogos, outra orientação institucional no que concerne ao reconhecimento governamental que se abre à alteridade, institucionalizando a diversidade e conferindo a ela um lugar no Estado.

Outra ressalva é feita por Arroyo (2015), que percebe problemático o texto das leis que reduzem as histórias e produções dessas populações às “contribuições” na formação do Brasil. Interessa pensar se essa referência genérica tem sido apropriada por intencionalidades críticas e transformadoras. Por esse motivo, é preciso “reeducar o Estado e os governos para a diversidade” (Gomes, p.15, 2017).

Com o movimento negro educador, podemos dizer que emerge um pensamento crítico fronteiriço de desobediência epistêmica (Mignolo, 2015), que rejeita as construções discursivas e imagéticas produzidas por agentes e intenções coloniais, assumindo uma lógica transformada e contra hegemônica de elaborar imagens, representações e saberes. Nesse sentido da desobediência epistêmica, as múltiplas infâncias na educação infantil precisam ser percebidas, compreendendo suas diferenças, suas especificidades, dissolvendo o imaginário de democracia racial que se apresenta como um obstáculo para o estabelecimento de práticas pedagógicas mais eficazes que levem a sério a expressão do racismo nas estruturas, nos olhares e nas interações. É

⁴ Trata-se de um conceito que surge a partir da inspiração na teoria da sociologia das ausências de Boaventura de Souza Santos.

necessário, sobretudo, que essas infâncias sejam alcançadas por práticas pedagógicas e institucionais que afirmem as diferenças mediadas por um letramento racial (Ferreira, 2014), pois as vozes e experiências produzidas pelas crianças só serão alcançadas em sua sensibilidade e força se as professoras e os professores souberem ouvir e perceber o que fazem e dizem essas diferentes infâncias.

Reconhecendo a ideologia da brancura na educação infantil

Branquidade, branquitude, branquitude crítica e acrítica são categorias utilizadas para explicar a relação da pessoa branca com o racismo, sua identidade racial e os privilégios resultantes desse marcador. O cientista social Lourenço Cardoso sistematizou as principais obras dedicadas a pensar essa relação inter-racial e utilizou, com algumas ressalvas, as categorias de branquidade crítica e acrítica, anteriormente desenvolvidas pelos teóricos do *critical whiteness studies*. Para o autor “[...] a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo” (Cardoso, 2010, p. 609).

Esses privilégios seriam identificados em diferentes instituições, como as de saúde, educação ou trabalho, por exemplo. Ao discutir o racismo institucional no mercado de trabalho, Cida Bento identificou um “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2022), que assegura às pessoas brancas a continuidade na estrutura racista que lhes garante as melhores posições nas empresas. Esse pacto também pode ser identificado no ambiente educacional formal, onde a composição dos espaços, dos tempos, imagens e planos de trabalho privilegiam referenciais brancos, atribuindo às referências negras um lugar de “especificidade”, como se fossem fragmentos acionados no mês de novembro, quando toda a equipe escolar precisa desenvolver atividades voltadas às relações étnico-raciais, cumprindo uma formalidade legal resultante da Lei 10.639/2003.

Esse pacto não verbal da branquitude escolar, que tende a invisibilizar referenciais negros, mesmo que de forma inconsciente, expressa o que o sociólogo Guerreiro Ramos nomeou de ideologia da brancura (Ramos, 1957). Para o autor “[...] a cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência” (Ramos, 1957, p.150). Ao promover uma distorção da realidade, a ideologia constrói ilusões sociais que nem sempre nos aparecem diretamente, mas que orientam nossas ações. Na educação infantil, essa ideologia se manifesta quando os cabelos de crianças negras são considerados “cabelo ruim” que precisa permanecer amarrado ou raspado (Gomes, 2008) ou quando as crianças negras não encontram imagens e brinquedos que se assemelham ao que observam no espelho, além da insistência no uso do termo “lápiz cor de pele”. Além das imagens e objetos, há também um tabu linguístico em relação ao termo “negro” ou “preto” no processo de auto identificação das crianças, sendo nomeadas como “morena” ou “moreninha”. Isso sugere que se reconhecer como preta ou negra seria algo negativo, como se estivesse sendo racista.

Como consequência da ideologia da brancura, no Brasil se constitui uma alienação cultural geradora da “patologia cultural”, promovendo o desejo de ser branco ou de não ser negro, estabelecendo barreiras racializadas ao negar a existência do outro e de si próprio – já que o autor destaca que no Brasil uma pequena parcela populacional pode ser concebida como realmente branca. Em acordo com a sociologia de Guerreiro Ramos, o advogado Silvio de Almeida (2020:64) reforça que essa ideologia “molda o inconsciente” e define nossas noções de verdade, de normalidade e nossos desejos, nos fazendo naturalizar o racismo.

Lélia Gonzáles denominou essa dinâmica alienante de “neurose cultural brasileira”, definindo que “[...] o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se

defrontar com o recalçamento” (González, 1984, p. 232). Nessa abordagem a cultura e a identidade brasileira é composta a partir da seleção de elementos ideologicamente organizados que reforçam a centralidade da existência branca que a partir de diferentes artifícios silencia as causas e as consequências do racismo no Brasil.

Nesse sentido, é crucial refletir sobre as identidades dos agentes que compõem a escola e de que maneira esses diferentes sujeitos interagem com sua autoimagem, sejam negros ou brancos, e de que maneira interagem com seus semelhantes e diferentes. Essa ideologia da brancura atravessa o currículo, a prática e identidade docente, a gestão, as relações inter-raciais, as avaliações e os espaços pedagógicos quando não existe uma pedagogia da implosão⁵ (Pinheiro, 2023) que questiona e reorganiza a espacialidade, os afetos e cuidados desde os aspectos burocráticos aos aspectos mais sensíveis do cuidado cotidiano dos corpos e higiene de crianças pequenas e bem pequenas. A noção de micro penalidade do corpo (Oliveira; Abramowicz, 2010), já comentada aqui, expressa a ideologia da brancura quando a corporeidade de crianças negras é controlada de forma autoritária e estigmatizada ou quando a criança negra não é acolhida pelo toque, palavras e gestos, se transformando em alvos de apelidos racializados (Oliveira, 2004). Tal controle sugere à criança que o seu corpo é receptivo para a violência física (com toques grosseiros), verbal (apelidos e comentários racistas) e simbólica (o corpo do não afeto). Naturaliza-se, assim, uma autoimagem distorcida pela ideologia da brancura, impactando a leitura que a criança negra faz de si antes mesmo de se comunicar de forma totalmente verbalizada.

⁵ A autora questiona a ideia de educação inclusiva, já que incluir não altera estruturas e valores, apenas exige da pessoa incluída a adaptação, a assimilação dos valores estruturais, não garantindo o acesso digno e ético de todo e qualquer estudante em sua especificidade.

Todas e todos os agentes escolares negras, negros, não negras e não negros precisam passar por um processo educativo de reconhecimento de si, de sua noção de pessoa e das palavras que nomeiam suas existências. Isso é fundamental para significarem de outro modo as espacialidades educativas disponíveis às crianças pequenas e bem pequenas, negras e não negra. Ademais, esse reconhecimento de si possibilitará uma abordagem crítica das relações inter-raciais desde o modo como os bebês são ensinados a perceberem seu corpo, sua imagem e os toques que recebem.

Pinheiro (2023) alerta para a distorção na interpretação do que é o lugar de fala e como isso precisa ser compreendido por professoras e professores. A autora ressalta que todos – negros e não negros – possuem um lugar de fala a partir de suas experiências e olhares sobre as relações raciais: “[...] a partir do momento em que entender que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, você terá o que falar sobre ela [...]. Você, professor, professora branco/a, não só pode como deve abordar as questões étnico-raciais na sala de aula. Você tem o seu lugar de fala e é valioso” (Pinheiro, 2023, p.63).

Entende-se, a partir disso, que para haver mudança nos comportamentos racistas é necessário que pessoas brancas racistas se transformem para além de uma aceitação legal, mas que seja alterado o “sistema supremacista branco” (Hooks, 2021, p.104). Pinheiro (2023) alerta que também é preciso preparar um caminho de acolhida aos profissionais negras e negros na educação, pois em suas infâncias também passaram por esses processos de rejeição e que na vida adulta reproduzem esses comportamentos com crianças negras: “[...] imagine a dor de uma mulher negra auxiliar de classe em uma escola compreender, que ela só tem interesse em pentear as meninas de cabelo liso e descobrir as razões disso” (Pinheiro, 2023, p.80).

Dessa forma, é crucial reconhecer o que é branquitude, a ideologia do branqueamento e o efeito disso na formação de docentes e na interação que estabelecem com crianças pequenas e bem pequenas. A agência de crianças negras só será reconhecida

em sua potência e sensibilidade quando implodirmos os pilares racistas que estruturam práticas pedagógicas e afetos racializados, proporcionando infâncias seguras e afirmativas.

Materialidade e imaterialidade de uma cultura antirracista escolar: projetando caminhos de mudanças na educação infantil.

No campo da educação das relações étnico-raciais, é necessário considerar a intencionalidade da materialidade pedagógica que compõe a cultura da escola. Isso significa compreender que esses recursos vão além de apenas mediar o aprendizado e a leitura de mundo a partir da ação docente. A cultura material da escola inclui objetos como lousa, cartazes, livros, jogos, brinquedos, mesas, cadeiras e outras materialidades disponíveis para interações e que estejam no plano da visualidade da criança. A agência da materialidade pedagógica não se restringe ao momento em que o docente aciona determinado objeto, mas sim a uma intencionalidade e agência intrínseca a ele, capazes de provocar reflexões, identificações, distanciamentos e de orientar comportamentos apenas pelo olhar. Em outros termos, é pensar nos objetos como dotados de agência, como colocado por Merleau-Ponty (2004, p.25):

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada urna delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assurgiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter a sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear.

Essa escolha de objetos, mediada pela subjetividade de quem escolhe qual será o objeto referencial de estudo ou em alguma exposição escolar – seja o docente ou o estudante – reflete a sua percepção de mundo e a forma como percebe as coisas. As gravuras dos livros de histórias para crianças pequenas e bem pequenas

precisam transmitir uma mensagem de valorização de identidades diversas, com representações visuais que ampliem o olhar da criança para o reconhecimento de uma variedade de texturas de cabelos, de formatos de rosto, cor de pele, roupas e outros elementos que estimulem a percepção de um campo vasto de existências. Outros elementos materiais confeccionados para indicar banheiro, refeitório, parquinho, biblioteca e outros lugares educacionais são fundamentais para gerar a identificação e também o reconhecimento da diferença. Essa agencialidade dos objetos dispostos pela escola estimula nas crianças da educação infantil um olhar crítico para a realidade ao serem retiradas da monotonia de representações imagéticas homogêneas e hegemônicas.

A agência dos objetos povoa nossas memórias, sentimentos e comportamentos, tanto na escolha do que fazemos quanto no impacto que essa escolha terá em outras pessoas (Merleau-Ponty, 2004). Isso destaca a importância de selecionar imagens, brinquedos e objetos pedagógicos que afetem positivamente a perspectiva infantil, já que essas materialidades direcionam os olhares para fora e para dentro de si. Portanto, a intervenção docente na escolha dos objetos que irão alimentar o imaginário de crianças pequenas e bem pequenas será crucial para a forma como elas irão elaborar suas memórias e interações. Considerar o impacto das imagens no olhar de crianças pequenas e bem pequenas na educação infantil é válido, já que as imagens transmitem mensagens, elas narram algo e agem sobre nossas emoções.

Por outro lado, a materialidade dos artefatos pedagógicos é acompanhada pela imaterialidade que compõe o ambiente escolar, compreendida como as músicas, as poesias, o saber fazer docente⁶, seja ele autoritário ou democrático. Essas materialidades e imaterialidades estão dispostas nos espaços educacionais e sinalizam como a educação é pensada, para quem é pensada e com quem é pensada e dão vida à arquitetura escolar.

⁶ É certo que o saber fazer da criança compõe o que estou chamando de cultura imaterial da escola, porém, aqui focalizo aquela que é produzida por docentes.

No campo imaterial, é fundamental perceber o poder da palavra docente. Para Bondía (2001, p.21):

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras.

Saber realizar uma curadoria de palavras escritas e verbalizadas resulta da incorporação moral e linguística que se expressa no letramento racial crítico (Ferreira, 2014), que irá impor palavras que afirmem a identidade negra, movimentando palavras que valorizem seus traços, sua estética, sua corporeidade (Pinheiro, 2023), silenciando palavras que a diminuam e estigmatizam. A palavra como parte da cultura imaterial da escola reproduz os valores da instituição e elaboram identidades e comportamentos, por ser pela palavra que as professoras e professores demonstram suas intenções, seus afetos e repreensões.

As espacialidades disponíveis para a expressão material e imaterial da cultura escolar precisam ser intencionalmente organizadas para garantir os direitos fundamentais da infância, rompendo a ideia de escola única e demarcando seus espaços conforme a identidade local (Faria, 2003). Os espaços escolares precisam ser preparados para serem afirmativos e acolhedores, desconstruindo a ideia de espaço hierarquizado, em que os estudantes se organizam enfileirados à base de critérios racializados, deixando alunas e alunos não brancos no fundo da sala. Essa organização hierarquizada do espaço impede que interações mais cooperativas e dialógicas sejam estabelecidas entre as crianças, limitando tanto sua autonomia quando sua capacidade de alteridade crítica, limitando as experiências de encontros, conflitos e consensos. Ao mobilizar o sentido da palavra “experiência”, Bondía, provoca: “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” (Bondía, 2002, p.21).

É fundamental que o ambiente escolar promova encontros com as diferenças e com as múltiplas identidades, de modo a influenciar as experiências da infância e a garantir as noções éticas de eu, de outro e de nós. Portanto, a cultura escolar antirracista deve reconhecer e valorizar as diversas identidades presentes na escola, proporcionando espacialidades representativas, acolhedoras e seguras para as diferentes existências na infância, levando em consideração a agência dos objetos e das palavras que compõem os sentidos educacionais.

Notas finais

Muito se fala em educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista. No entanto, é importante refletir se esses recursos discursivos não se constituem meramente como uma “armadilha ideológica” (Munanga, 2003), mantendo uma lógica hegemônica que atualiza as estratégias de subordinação do conhecimento. Isso ocorre porque: “[...] as instituições são apenas uma materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2020, p.47). A Lei ou documentos escolares não alteram o racismo que estrutura as instituições, cultura, normas, moralidades, comportamentos e interações, pois o texto não representa a mudança estrutural. A pedagogia da implosão proposta por Ferreira (2023) visa implodir os pilares racistas que estruturam cultura, espaços e identidades, reformulando toda a arquitetura escolar e modo de existir nesse lugar. Uma escola que respeite as diferentes infâncias, especialmente o encontro das infâncias negras e não negras, precisa implodir essas estruturas brancocêntricas e não apenas manipular as temáticas ético-raciais como apêndices.

Reconhecer e trabalhar as diferenças e diversidades não significa ficar “[...] limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar” (Candau, p. 16, 2013). Agentes de Estados e agentes escolares precisam repensar o currículo, o planejamento, a cultura escolar, os espaços educativos de sociabilidade e a prática docente, sinalizando um possível deslocamento epistêmico, desvinculando-se de um projeto que historicamente subalternizou saberes e existências.

Por fim, uma escola que respeite as diferentes infâncias e esteja comprometida com uma educação para as relações étnico-raciais precisa rejeitar e desnaturalizar os estereótipos racistas atribuídos às agências de crianças negras, percebendo que também são ativas e produtoras de cultura, e que suas vozes e anseios também precisam ser levados a sério e compreendidos em sua agência, potência e sensibilidade.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, São Paulo, 2022.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n.19, pp.20-28, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antiracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**. v. 8, p. 607-630, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas de São Paulo. In. BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAUSTER, Tania. Entre a antropologia e a educação – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido”. In: **Ilha. Revista de Antropologia**. Florianópolis, vol.6, n.1 e 2, junho, 2004.

DUSCHATZKY, Silvia. & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença** (pp. 119-138). Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4ª edição, p.067-100, 2003.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPNI**, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paul: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica. Belo Horizonte. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p.7-22, jan./jun. 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: **Anpocs**, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou indisciplinados?: Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? In: SANTOS, Gislaine A. dos (Org.). **Coleção Percepções da Diferença**: negros e brancos na escola. Vol. 7. São Paulo: NEIMB-USP; Brasília: MEC-SECAD, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/neimb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-7.pdf>

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, nº 2, ago, p. 209-226, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad (Antologia, 1999- 2014) Espanha: Edicions Bellaterra, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 3, 2003.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Planeta do Brasil, São Paulo, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTIAGO, Viviana. **Primeira infância no centro** – garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento ao racismo. Porticus, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21 (15-30), 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Zahar, Rio de Janeiro, 2021.

VEIGA, Cyntia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, 26(01), 263-286., 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009.

... o desenho infantil como expressão de linguagem

Aline Pereira da Silva¹

Simone da Silva Alves Andrade²

Introdução

Este artigo traz uma discussão acerca das formas de expressão da criança, sendo o desenho uma dessas formas. Trata-se de uma revisão bibliográfica com enfoque nos estudos sobre os desenhos nas instituições de educação infantil. Para tanto, foram selecionadas e analisadas dissertações e teses nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As pesquisas analisadas apontam para a importância da utilização do desenho como forma livre de expressão da criança, especialmente na Educação Infantil, que auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades: “O desenho vincula representação e apropriação do outro enquanto se desenha, ao mesmo tempo em que toma para si, constrói e demonstra de diversos modos, diferentes culturas e as próprias culturas infantis com suas especificidades” (Gobbi, 2014, p. 152).

Invenção de toda sorte e fonte original de criação, o desenho é exercício da inteligência humana (Derdyk, 2020). De acordo ainda com a autora, o desenho, apesar de apresentar uma natureza

¹ Diretora de Educação Infantil. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCT Campus de Presidente Prudente – SP. Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Primeira Infância – GEPPi - Unesp – Presidente Prudente/SP.

² Professora de Educação Infantil. Especialista em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas (Unesp – Presidente Prudente/SP). Professora de Educação Infantil II (Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – GPFPEEBS).

transitória, é uma linguagem tão antiga que atravessa fronteiras temporais e geográficas. Sobre essas realidades e sua implicação para o ensino e aprendizagem é que se encontra a justificativa desta pesquisa, pois tais relações com o desenho são realidades que necessitam ser discutidas tanto por causa de um momento de intensas mudanças curriculares, como também pelo fato da construção da identidade da Educação Infantil e da própria infância: “O desenho, linguagem que atravessa o arco da história e está sempre presente em todas as áreas do conhecimento, é linguagem inata: pertence a todos nós!” (Derdyk, 2020, p. 13).

Por tempos reduzimos nosso entendimento sobre os desenhos das crianças à compreensão de que eles expõem basicamente aspectos cognitivos e referentes ao desenvolvimento psíquico infantil. Com isso, desconsideram-se elementos culturais e sociais de seus criadores ou evidências das culturas infantis propriamente ditas que podem encontrar-se presentes entre os traçados elaborados pelas meninas e meninos. Além de engessarem nossa capacidade compreensiva, essa expectativa faz valer entendimentos que destituem a autoria de quem os elaborou como sujeitos situados histórica e socialmente. Preponderaram perspectivas etapistas ou evolucionistas sabidamente bastante refutáveis e passíveis de problematizações, como se o desenho infantil passasse obrigatoriamente por estágios em seu desenvolvimento. Nelas desconsideram-se aspectos sociais e culturais que envolvem não somente a feitura do desenho como seu resultado e, com isso, pode-se negligenciar as próprias crianças e suas origens de classe social, étnicas e de gênero (Gobbi, 2014, p. 153).

O objetivo da pesquisa foi realizar uma revisão da literatura a fim de compreender o que os estudos revelam sobre a promoção do desenho infantil como expressão de linguagem, principalmente dentro das instituições de Educação Infantil. Assim, para pensar a relação do desenvolvimento infantil com o desenho da criança, propõe-se um estudo pautado em uma discussão analítica de trabalhos relacionados ao tema definido. Antes de apresentar as

pesquisas selecionadas para a constituição desse trabalho, será exposto o percurso de seleção dos textos abordados e os elementos básicos de cada um deles. Levando em consideração que cada desenho que é criado coexiste com outras linguagens, associados ao tempo e aos acontecimentos no seu entorno, em que os arranjos manifestados implicam a diversas interpretações, que enriquecem a cultura e as relações existentes.

Materiais e métodos

A revisão de literatura foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2021 nas bases de dados do Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo utilizados os seguintes descritores: “Desenho”, “Infantil” e “Expressão” para seleção de pesquisas em que o enfoque foi compreender o que os estudos revelam sobre a promoção do desenho infantil como expressão de linguagem, principalmente dentro das instituições de Educação Infantil.

A primeira Base de dados a ser pesquisada foi a BDTD, utilizamos os descritores “Desenho”, “Infantil” e “Expressão”; os resultados encontrados foram 95 trabalhos, continuando com o refinamento, aplicou-se o filtro temporal de 2016 a 2021 e foram encontrados 39 trabalhos. Seguindo com a busca, ao analisar os títulos foram selecionadas 20 pesquisas, em seguida, foram analisados os resumos e selecionados 4 trabalhos para leitura completa, ao término dessa análise e leitura completa das pesquisas selecionadas, foi constatado que os trabalhos não se enquadram no que esta pesquisa se propôs a estudar.

Em um segundo momento, foi realizada a busca na base de dados de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, com os mesmos descritores, assim, foram retiradas apenas as atas e encontrados 154.139 resultados, ao aplicar o filtro temporal de 2016 a 2021, os resultados foram 62.626 trabalhos. Nesta base de dados, foi necessário aplicar outros filtros para chegar mais próximo dos objetivos da pesquisa, sendo assim, aplicou-se o filtro de grande

área do conhecimento em ciências humanas, resultando em 12.578 pesquisas, ainda aplicando o filtro de área de conhecimento em educação, chegou-se em 6.780 trabalhos. Já com o filtro área de concentração em educação, o resultado foi de 3.302, em seguida, foram analisados os títulos e foram excluídos 3.000 trabalhos, pois não tinham compatibilidade com a pesquisa, dos trabalhos que restaram foram excluídos 200 ao analisar os resumos, restaram, então, 102 trabalhos, destes foram analisados os objetivos dos trabalhos e restaram 20 para leitura integral, ao realizar a leitura, foi identificado que apenas 4 trabalhos faziam ligação com a proposta dessa pesquisa.

Segue uma breve apresentação dos trabalhos encontrados e elegível para compor essa pesquisa:

Tabela 1 – Demonstrativo das Teses e Dissertações que integram a Revisão de Literatura:

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos
1	2020	Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil.	Francisca Martins de Goes	Banco de teses e dissertações da CAPES	Compreender por meio do desenho como a expressão gráfica contribui para a apropriação do conhecimento na educação infantil.
2	2020	O imaginário na arte pictórica de Joan Miró: convergências entre a pintura e o desenho infantil.	Edvania Rodrigues Neves	Banco de teses e dissertações da CAPES	Analisar a relação entre as produções artísticas de Joan Miró e os desenhos das crianças na visão da expressão do imaginário.

3	2019	Desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação.	Daniel Medeiros dos Santos	Banco de teses e dissertações da CAPES	Apresentar os desenhos infantis associando as falas das crianças, como documento para conhecer as crianças, as infâncias e o pensar na sua educação.
4	2018	O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças.	Regina Carboni Alves de Assis	Banco de teses e dissertações da CAPES	Registrar as concepções dos professores em relação aos desenhos infantis e as implicações destas percepções no trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Discussão

Depois de enunciar as pesquisas utilizadas como base para esse texto, elas serão apresentadas quanto a seu conteúdo, abordagem metodológica e resultados diante do contexto maior de análise, que é a constituição do desenho da criança em concepções lúdicas, imaginárias e pedagógicas. Posteriormente à exposição, o encaminhamento dado ao desenho da criança e o modo como os resultados de cada pesquisa considera o desenho será objeto de análise deste estudo a fim de perceber como é possível pensar a infância, os espaços e as representações de seu imaginário, sua constituição lúdica, sua linguagem própria, sua noção de territorialidade e as diferentes representações de si e do mundo de cada criança.

A primeira dissertação observada, “Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil” (Gois, 2020), tem por

objetivo compreender por meio do desenho como a expressão gráfica contribui para a apropriação do conhecimento na educação infantil e discutir como o desenho infantil produzido a partir de modelos físicos, isto é, o desenho realizado pelas crianças no sentido de expressar o que está sendo visto e vivenciado, e então colocado no papel, como uma expressão da linguagem para a apropriação de conhecimento.

Segundo Gois (2020), as atividades propostas que contemplaram os elementos da expressão gráfica: desenho e modelo físico no fazer pedagógico; ampliaram, fortaleceram e contribuíram para o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, os desenhos e a construção dos modelos físicos, vivenciados pelas crianças durante o percurso metodológico, possibilitaram a percepção de como elas se apropriaram das informações e visualidades do seu entorno e de seus interesses, assim como as integraram em seu percurso gráfico, o que levou a considerar que a expressão gráfica pode, sim, contribuir para a compreensão e apropriação do conhecimento por meio do desenho e do modelo físico na Educação Infantil (Gois, 2020, p. 132).

Logo depois da roda de conversa, as crianças estavam interessadas em registrar suas descobertas por meio do desenho. De acordo com Gimenez (2009):

Em idade pré-escolar, a criança, ao desenvolver a fala, desenvolve também seu pensamento, e suas ações são compatíveis com esse quadro de desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que evoluem a fala e o pensamento, a criança evolui em sua capacidade de desenhar (Gimenez, 2009, p. 17).

Assim, conforme Costa (2014), é possível afirmar que “[...] o conhecimento perpassa por vários caminhos de compreensão. Pode-se destacar, por exemplo, o exercício da memória visual, pois o que a criança desenha é resultado de uma série de imagens vistas anteriormente” (Costa, 2014, p. 22).

Considera, ainda, que a leitura e interpretação de imagens podem contribuir para o percurso desenhista das crianças, além de entender o desenho como importante forma de expressão da infância que precisa ser “alimentado” ou “adubado” por propostas desafiadoras, para ela:

[...] o desenho é uma das primeiras formas de expressão da criança, com ele, ela se coloca como ser atuante no mundo, de posse dos instrumentos de registro que tem, ilustra seus sonhos, fantasias, emoções, desejos, anseios, incorporando gestos, linhas, cores e sons, criando um universo pessoal, singular, marcando de forma concreta espaços determinantes da sua infância, da sua vida (Costa, 2014, p. 15).

Percebeu-se que as experiências vivenciadas ampliaram as aprendizagens das crianças em vários sentidos, nas descobertas, na criatividade, na imaginação, na socialização, na autonomia, entre outras possibilidades, conforme é citado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), o desenho possibilita inúmeras aprendizagens e enriquece a linguagem das artes visuais, possibilitando que as crianças se expressem de forma autônoma e criativa:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens das artes visuais. O desenho deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 41).

Assim, pode-se dizer que houve aprendizado nas experiências vivenciadas com a linguagem do desenho, porém, isso foi possível porque a professora pesquisadora estava junto das crianças, acompanhando o processo e ouvindo seus relatos.

Segundo Gimenez (2009, p. 12) “[...] desenhar constitui para a criança, uma atividade imaginária integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer, e dá unidade aos domínios perceptivos, cognitivos, afetivo e motor” (Gimenez, 2009). Foi possível perceber que as crianças desenharam muitas coisas a partir de referências visuais que tiveram, mas também desenharam elementos e situações da sua imaginação.

Diante do exposto, pôde-se perceber nas análises finais que houve o aprendizado das crianças, uma vez que elas foram capazes de ampliar seu conhecimento e seu repertório. Partindo das experiências vivenciadas, o elemento “desenho” da expressão gráfica contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente pelo fato de, por meio do desenho, registrarem os acontecimentos, ampliando o olhar, o conhecimento, a percepção visual, o imaginário, a criatividade e a construção do que foi vivenciado (Gois, 2020, p. 114).

Ainda segundo Gois (2020), o desenho consiste em uma das linguagens importantes e indispensáveis na Educação Infantil, porém, outros recursos comumente usados são os elementos tridimensionais, que atraem as crianças pela possibilidade de manipulação e transformação.

Na segunda dissertação, “O imaginário na arte pictórica de Joan Miró: convergência entre a pintura e o desenho infantil” (Neves, 2020), pesquisou-se sobre o imaginário e os processos criativos, tanto no desenho quanto nas obras do artista, e teve por objetivo analisar a relação entre as produções artísticas de Joan Miró e os desenhos das crianças na visão da expressão do imaginário.

Neves (2020) coloca que a arte se efetiva na oportunidade, na descoberta, na transgressão e na invenção, é o contato com o inesperado. Igualmente, o desenho infantil contempla esse mesmo movimento, de criação livre de verdades absolutas. Aqui, o artista e a criança ousam ir além do que acreditam ser realidade (Neves, 2020, p. 83). Apresenta alguns conceitos embasados em Meridieu

em sua discussão sobre o a visão do adulto “[...] não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão. Portanto, não se deve reduzir os processos infantis qualificando-os de ‘infantis’” (Meridieu, 2006, p. 3).

Ainda segundo Meridieu “[...] na criança, o desenho é antes de mais nada motor [...] a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nesta gesticulação” (Meridieu, 2006, p. 6).

Quanto à consciência de espaço, Meridieu disserta “[...] a avaliação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são métricos, mas afetivos” (Meridieu, 2006, p. 43). A princípio, a criança não tem noção de espaço, alto e baixo, e esquerda e direita não fazem sentido, ela não se preocupa com o espaço físico.

Assim, é evidente que a afetividade tem relação direta com a atividade cognitiva, melhor dizendo, os dois fatores se revelam constantemente na atuação de representações concretas ou subjetivas. Porém, é preciso evidenciar esta relação, pois não se refere à perspectiva de esquemas cognitivos, mas se constitui por meio de esquemas afetivos. É preciso considerar a importância da afetividade como motivadora de outros campos de atividade, bem como no grafismo infantil (Neves, 2020).

De acordo com Piaget (1971, p. 265):

A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Segundo Neves (2020), a prática do desenho é uma forma importante de expressão para as crianças. Elas fazem traços, criam figuras e as apagam, utilizando cores, formas e movimentos espontâneos para se comunicarem. Durante esse processo, elas revelam seus sentimentos, emoções e desejos, sem se preocupar com críticas, e se sentem livres para inventar e reinventar (Neves, 2020).

A concepção de renunciar ao pensamento racional, ultrapassar os limites da imaginação e desafiar a realidade aproxima as ideias de Juan Miró da essência da criança. Inicialmente, ao desenhar sem se preocupar com questões estéticas e morais, a criança revela suas emoções e a significância das coisas para ela através do ato de desenhar (Neves, 2020).

Na terceira dissertação analisada, “Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação” (Santos, 2019), com objetivo de apresentar os desenhos infantis associando as falas das crianças, como documento para conhecer as crianças, as infâncias e o pensar na sua educação, o pesquisador observou uma grande interferência docente durante as produções infantis. Ancorado nessa perspectiva, foi possível fazer um percurso metodológico que aproximasse das crianças e conseguisse registrar através de suas falas, do diário de campo e de seus desenhos, uma leitura dos aspectos que marcam seus modos de ser e os aspectos que circunscrevem suas infâncias, para Santos (2019) esse movimento ocorre:

de forma sintética e objetiva, vai sendo construído o processo de desenvolvimento evolutivo dos desenhos, e a criança, por sua vez, vai cada vez mais ampliando suas possibilidades de representar, bem como de manusear os suportes oferecidos a elas. O enfoque, porém, não é o de discutir com ênfase o processo evolutivo dos desenhos na infância, os processos de aprendizagem desta linguagem, mas compreender os traços, formas e cores, como sendo indicadores de aspectos de suas vivências, de suas infâncias e de seu modo de ser criança (Santos, 2019, p. 50).

Ao longo do tempo, observa-se um avanço progressivo no reconhecimento da criança como um sujeito detentor de direitos, sendo colocada no cerne das preocupações sociais. Esse processo desencadeou a necessidade de criar dispositivos legais que delineiam e protegem a visão da criança, além de apontar diretrizes a serem seguidas em diferentes esferas da sociedade, seja na família, na escola ou na comunidade em geral (Santos, 2019).

Os desenhos, por sua vez, ajudam a compreender que “[...] desde cedo, sofrem influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa” (Brasil, 1998, p. 88). E nesse sentido, é possível vislumbrar uma atenção maior para os desenhos das crianças pelo viés da cultura, compreendendo estes como “[...] artefatos culturais e documentos históricos”, estudados por Gobbi (2014), e enfatizando concomitantemente às crianças como sujeitos produtores de cultura e de suas identidades.

É inegável que o papel da arte na vida da criança, por meio da utilização de práticas orientadas pelo professor em convergência com o que propõe o RCNEI, contribuirá para uma maior visibilidade da criança sobre si, elevando inclusive sua autoestima, como também possibilita que está presente aspectos identitários de seu meio, de seus modos de ser e de pensar a própria cultura como aspecto que atravessa a vida.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 1997, p. 14).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) valoriza enfaticamente os desenhos da criança, permitindo aos profissionais da educação e estudiosos de aspectos que permeiam a Educação Infantil refletir acerca do modo como tem se lidado com as crianças e principalmente com suas produções artísticas, e neste caso, mais particularmente, com os desenhos. O documento esclarece que

[...] embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de

aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela (Brasil, 1998, p. 88).

Estas produções nos dizem, sobretudo, sobre um perfil de criança que vai além dos limites do espaço e dos materiais que estão à sua disposição. Independentemente de qualquer fator, as crianças transgridem as regras que são impostas pela prática das professoras no espaço de referência que se destina a atendê-las e possibilitar seu desenvolvimento através de experiências significativas (Santos, 2019).

Gobbi (2014, p. 151) afirma que:

O estudo metuculoso sobre os desenhos criados na infância, quando estes são compreendidos como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância.

Pensar o desenho nessa ótica é por sua vez preocupar-se com a criança, com sua infância e principalmente ampliar os sentidos de como esta tem sido vivenciada, proporcionando reflexões que possam contribuir para os processos de construção de conhecimento e de outras perspectivas para continuar na luta pela defesa e garantia dos seus direitos de desenvolvimento integral em qualquer lugar do mundo. É também compreender os momentos históricos, culturais e sociais nos quais as crianças estão inseridas e dos quais seus desenhos são produtos destes momentos (Santos, 2019).

Nesse sentido, Gobbi (2014, p. 154) aponta que:

Os desenhos elaborados pelas crianças permitem-nos conhecer, entre outras coisas, elementos da sociedade em geral, o que envolve interpretações e representações, por vezes, de tipos particulares de seus criadores, sem esquecer-se que elas estão pautadas também em sua capacidade.

Embora haja uma orientação sobre o momento de criar um desenho a partir da narração de uma história, nota-se que a criança permanece livre e com total autonomia para desenhar e expressar o que deseja, ou o que talvez seja relevante nesse estágio de sua vida. Frequentemente, isso revela aspectos de sua natureza infantil e das vivências que deixam marcas em sua infância (Santos, 2019).

Torna-se claro, portanto, que os desenhos são influenciados pela cultura de forma ampla, seja em escala global, nacional ou local. Esse elemento atravessa a vida das crianças e impacta seu processo simbólico em relação às brincadeiras, às relações interpessoais, à imaginação e, principalmente, à produção de desenhos (Santos, 2019).

A partir das reflexões provenientes do conjunto de elementos presentes nos desenhos das crianças, é possível confirmar a presença de traços que refletem aspectos de suas realidades, das experiências que têm definido suas infâncias e também dos aspectos relacionados à estrutura familiar de forma geral, assim como dos elementos das expressões culturais nas quais estão inseridas (Santos, 2019).

A escolha do percurso foi orientada para centralizar a criança em todos os aspectos da pesquisa, partindo da convicção de que ela detém competências para participar ativamente e contribuir para a construção do conhecimento. Dessa forma, os procedimentos adotados pelo pesquisador permitiram que as crianças se sentissem à vontade para desenhar ou não, pintar ou não, e expressar-se sobre seus desenhos ou não. Isso se deve ao fato de que todo o respeito foi dedicado à singularidade de cada uma, com a intenção de diminuir uma postura adultocêntrica ainda prevalente nas práticas educativas (Santos, 2019).

Na quarta dissertação, “O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória: percepção dos professores sobre os desenhos das crianças” (Assis, 2018), com intuito de registrar as concepções dos professores em relação aos desenhos infantis e as implicações destas percepções no trabalho pedagógico.

Foi relatado que os docentes reconhecem a importância do desenho infantil, mas com a obrigatoriedade da Educação Infantil como etapa do ensino, os professores acabam deixando o desenho para segundo plano.

Cabe às instituições de atendimento à criança garantir um atendimento que: “[...] assegure a manifestação de seus interesses e de sua curiosidade; valorize suas produções individuais e coletivas; e proporcione atividades que ampliem suas possibilidades de aprender” (Assis, 2018, p. 112), sendo esses interesses desenvolvidos através de atividades e brincadeira, que auxiliaram na expansão da imaginação, da criatividade e da autonomia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2009):

O professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Dever transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância (Brasil, 2009, p. 58).

As professoras percebem a importância da Educação Infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança explorando diferentes áreas do conhecimento a fim de favorecer que ela se desenvolva por meio da música, movimentos, aperfeiçoamento da coordenação motora fina e ampla, ou seja, é um espaço de formação para as crianças. Por outro lado, a concepção de desenvolvimento pleno da criança se apresentou de maneira superficial e fragmentada, visto que o espaço da instituição infantil é entendido como uma preparação para os anos iniciais (Assis, 2018).

A concepção de infância retrata a criança como um sujeito em pleno desenvolvimento, capaz de aprender e descobrir muitas coisas das mais diferentes maneiras. Assim, as instituições de atendimento à criança pequena e aos professores dessas

instituições devem proporcionar momentos ricos de aprendizagem, com atividades diferenciadas que sempre levem em conta as experiências das crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 2) recomendam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Com base na concepção de criança e de currículo apresentadas pelo referido documento, o conhecimento científico deve estar integrado às outras áreas de conhecimentos, pois

o conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009, p. 86).

As crianças são curiosas por natureza e é comum questionarem não só o professor, mas também seus pais, sobre fatos, acontecimentos e fenômenos da natureza, pois almejam respostas para questões que não conseguem compreender. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 117) destaca que:

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas.

A proposta da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) destaca que, para propiciar às crianças conhecimentos do universo científico, é indispensável trabalhar com situações que acontecem no cotidiano, o que possibilita a exploração de experiências vivenciadas e instiga a curiosidade pela investigação e, conseqüentemente, a elaboração de conceitos que tenham significado para a criança. Desse modo, a professora estará contribuindo para a ampliação do universo científico da criança, tanto na creche quanto na pré-escola.

É fundamental priorizar as formas de expressão que promovem a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das pessoas. Para alcançar esse objetivo, torna-se essencial organizar o ambiente com situações e atividades desafiadoras que estimulem a criatividade e a imaginação, abrangendo diversas linguagens. Dentro desse contexto, o desenho é reconhecido como uma linguagem cultural significativa, capaz de proporcionar uma compreensão da realidade, uma vez que carrega consigo significados que representam identidades, interações, processos de aprendizagem, imaginação, experiências vivenciadas e condições sociais (Assis, 2018).

De acordo com Pinazza (2016), para proporcionar uma Educação Infantil de qualidade, é imprescindível assegurar um ambiente onde a infância seja valorizada em suas especificidades. Isso implica em criar espaços nos quais as crianças possam interagir e construir relações dentro de seus contextos sociais, garantindo o direito à educação em ambientes que respeitem e enalteçam suas particularidades. Compete às instituições de Educação Infantil fornecer as condições básicas para o desenvolvimento das crianças, como o direito de brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida como sujeito social e histórico.

Assis (2018), ressalta que o processo educativo não deve ser influenciado por práticas que visem adiantar etapas de desenvolvimento, as quais comprometem os direitos assegurados às crianças de quatro e cinco anos. A fase da Educação Infantil não

deve ser concebida como um período para alfabetização precoce ou preparação para fases subsequentes, uma vez que tal abordagem inadequada restringe às crianças a oportunidade de vivenciarem experiências condizentes com sua faixa etária e contexto atual.

Embora as orientações sejam as mesmas, de modo geral, fica claro que a postura adotada, nas intervenções, depende da concepção que a professora tem de desenho infantil e de infância. Entretanto, é necessário que todas reconheçam que o grafismo é uma forma pela qual a criança manifesta sua visão de mundo, pois é uma atividade em que a fantasia e a imaginação estão presentes. Como valioso instrumento que auxilia no desenvolvimento do pensamento e da capacidade de criação, o desenho contribui para: comunicação, invenção, recriação e autonomia da criança (Assis, 2018, p. 130).

De acordo com Teixeira e Araújo (2016), a Educação Infantil apresenta particularidades que exige dos professores que nela atuam uma formação sólida, associando teoria e prática para o bom atendimento à criança. Nesse sentido, para as autoras, a formação continuada exerce papel primordial para o processo de universalização da pré-escola, pois por meio da formação os professores podem refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano junto às crianças e discutir sobre novas propostas e se necessário implementar mudanças, para que de fato haja um atendimento de qualidade, que é direito da criança (Teixeira; Araújo, 2010).

Segundo Assis (2018) ao considerar os aspectos estudados e a compreensão da criança como um indivíduo em pleno desenvolvimento, dotado de habilidades de imaginação e criação típicas dessa faixa etária, e reconhecendo que por meio do desenho ela pode expressar seus sentimentos, emoções e comunicar suas ideias sobre o mundo ao seu redor, surge a necessidade de investigar o processo de formação de professores da infância. Isso se dá com foco na pré-escola como um ambiente crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar a formação desses educadores,

visto que são responsáveis por intervir na relação da criança com o ambiente, proporcionando momentos de aprendizagem através do acesso à cultura acumulada historicamente.

Desta forma os resultados da pesquisa indicam que as professoras, de modo geral, reconhecem a Educação Infantil como um espaço que promove o desenvolvimento integral da criança, ao associar atividades diversas, dentre elas, o brincar, algo fundamental para o desenvolvimento infantil. Em contrapartida, uma delas acredita que essa etapa deve preparar as crianças para os anos iniciais, reforçando, assim, a pré-escola como um espaço de alfabetização precoce. Outra contradição identificada nas respostas das professoras pesquisadas foi a falta de entendimento da importância do conhecimento científico como um dos objetivos da escola infantil, pois nenhuma participante destacou que esse espaço objetiva a ampliação do universo científico da criança (Assis, 2018).

Conclusão

É na liberdade da imaginação que a arte e o desenho infantil se encontram. Entretanto, não podemos deixar de reiterar que o artista se permite dar asas à imaginação, mas o faz intencional e racionalmente. Ele é capaz de refletir sobre os valores e sentidos de cada símbolo que reproduz, enquanto a criança vê na prática do desenho uma oportunidade genuinamente espontânea de expressão e criação.

Como resultado consistente da nossa investigação, vale ressaltar que a convergência entre os símbolos ativos do nosso imaginário e a questão emocional envolvida, tanto na presença da arte quanto na expressão do desenho infantil, contribuem para o entendimento da evolução da humanidade, da mesma maneira que impulsionam a formação da nossa cultura.

Trazer o desenho como uma linguagem que perpassa a vida da criança e que permeia na maioria das vezes os espaços onde elas transitam constituindo-se como importantes documentos. Nesse

caso, o desenho se configurou como o objeto de estudo possibilitando reflexões relevantes na relação com as crianças.

O desenho, por exemplo, é uma das formas de linguagem da criança, que, desde pequena, registra suas ideias, suas vontades, suas fantasias e seus gestos, ações estas que favorecem o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de criação. Daí a importância de contextualizar o desenho nas diferentes culturas.

De acordo com os relatos históricos, o desenho foi uma das primeiras formas de registro praticadas pela humanidade para retratar experiências e vivências de uma determinada sociedade. Enquanto o homem pré-histórico, por exemplo, registrou, nas paredes de cavernas, desenhos de cenas do seu cotidiano, como a pesca, a caça, plantas e animais, as culturas egípcias e gregas deixaram suas marcas como forma de expressar seus pensamentos, sua história e a sabedoria adquirida. Já no Renascimento, o desenho torna-se uma representação mais sublime, marcada pela sensibilidade.

Em cada época e cultura, o desenho apresentou um significado diferente, pois constituiu uma forma de retratar saberes, crenças, valores e até mesmo códigos de uma determinada sociedade. Assim, o desenho, de modo geral, sempre foi utilizado como forma de comunicação de ideias e pensamentos, inclusive no contexto social e escolar.

O desenho como uma linguagem que perpassa a vida da criança e que permeia na maioria das vezes os espaços onde elas transitam constituindo-se como importantes documentos. Nesse caso, o desenho se configurou como o objeto de estudo possibilitando reflexões relevantes na relação com as crianças.

Referências

- ASSIS, R. C. A. de. **O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, p.305.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB 20/2009, Resolução nº 5, de 17/12/2009. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2ª versão. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998.
- COSTA, V.D. **O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de arte,** 10/06/2014 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.
- GIMENEZ, J. C. **As contribuições do desenho na Educação Infantil.** Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2009.
- GOBBI, M. A. **Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil.** **Linhas críticas,** Brasília, df, v.20, n.41, p.147 165, jan./abril. 2014.
- GOIS, F. M. **Desenho e modelo físico realizado pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na**

educação infantil. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

MÈRIDIEU, de F. **O desenho infantil.** Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2000.

NEVES, R. E. **O imaginário na arte pictórica de Joan Miró:** convergências entre a pintura e o desenho infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Santo Amaro. São Paulo, 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.

PINAZZA, M. A.; SANTOS, Maria W. **A (pré)- escola na lógica da obrigatoriedade:** um desconcertante ‘dejà vu’?. *Textura* Canoas v.18, n.36 p. 22-43 jan./abr. 2016.

SANTOS, D. M. **Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, as suas infâncias e pensar sua educação.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do rio Grande do Norte. Natal, 2019.

TEIXEIRA, S. R. dos S; ARAÚJO, A. P.M. de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil;** *Textura*, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

... as vozes das crianças e priorize os processos formativos dos profissionais da primeira infância

Cecília de Carvalho Borges Fabri¹
Prisciliane Maira Neves Nogueira Ramos²
Luciano Cássio Lugli³

Um breve contexto histórico sobre criança e infância

Para falar sobre a vez e a voz das crianças, é necessário primeiramente, entender que a ideia de infância que circula na sociedade atual por muito tempo não existiu, é um entendimento relativamente novo.

Na idade média, inexistia espaço para a infância, as crianças eram vistas como seres inferiores que não necessitavam de atenção e autonomia, e logo que começam a crescer fisicamente (por volta dos sete anos de idade), passavam a ser consideradas como adultos, cheias de responsabilidades, não lhe restando tempo para viverem esta etapa da vida (Tonucci, 2003; Garcia; Pagano; Filho; 2017).

A criança vivia pouco tempo com a família e seus conhecimentos e valores eram construídos a partir de suas relações em sociedade ou a partir da observação e prática com os adultos. De acordo com Ariès (1981), na idade média até por volta do século XII, nem mesmo a arte reconhecia a infância, ou se a reconhecia, a desconsiderava, pois não a representava. Nesse período, não havia pensamento ou sentimento relacionado a esta etapa da vida (Cruz, 2008; Hoyuelos, 2015).

Somente a partir das transformações nos costumes da sociedade, tais como estilo de se vestir, maior atenção à educação e separação entre as classes sociais, ocorridas no fim do século XVI e durante o século XVII, ou seja, na idade moderna, apareceram

indícios de sentimento relacionado à infância. Nesse período, de acordo com Sarmiento (2013) a infância surge como categoria social.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; 2013, p.13).

Segundo Araújo (2007), neste mesmo período surge também o Renascimento, e o homem passa a ter um entendimento diferente a respeito de sua existência, e a reconhecer-se como o centro do universo, neste sentido, estendendo, portanto, tal centralidade à criança e à infância. A partir deste entendimento surge uma maior atenção à infância:

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção (Araújo, 2007, p.183).

Deste modo, a criança passa a ser visível para sociedade e a ser compreendida como sujeito capaz de exercer um importante papel para o futuro da humanidade e, portanto, passível de ensino e educação (Corsino, 2001; Cunha, 2012).

Legislações como respaldo legal da visibilidade infantil

Ter visibilidade e papel no futuro da humanidade, não assegura às crianças os direitos necessários para exercê-los. Nesse sentido, foi necessário constituir mecanismos que garantissem tais direitos.

Um dos marcos históricos para a garantia de direitos das crianças, foi a Declaração de Genebra elaborada por Eglantyne

Jebb, em 1924, por meio da qual, foi expresso o dever da sociedade às crianças no que se refere à proteção, desenvolvimento, consciência e dever social. Dessa forma, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, adota então a Declaração dos Direitos da Criança, a fim de reconhecer, entre outros, o direito das crianças à educação e brincadeira (ONU, 1989).

E em 1966, a partir de Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais, os Estados Membros das Nações Unidas se comprometem a manter as crianças, os direitos à educação e proteção.

No Brasil, a fim de garantir esta visibilidade e participação às crianças na sociedade, algumas legislações foram criadas. Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, as crianças de zero a seis anos passaram a ter garantido o atendimento escolar nas creches e pré-escolas. Opondo-se a ideia de caráter assistencialista e tornando-o como direito. Ainda, afirmou que as escolas de educação infantil eram de cunho educacional e não apenas assistencial como inicialmente era considerada (Brasil, 1988).

Em 1990, com a lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos da criança e do adolescente são legalmente explicitados, de forma a defender a participação destes no exercício da cidadania, assegurando-lhes também a proteção à infância e instituindo a educação como dever do Estado (Brasil, 1990). Em seu artigo 3º, ressalta-se:

[...] A criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, artigo 3º).

Ainda, como forma de organizar e definir os princípios, diretrizes e estrutura do ensino, e assegurar o acesso à educação gratuita, foi criada em dezembro de 1996 a Lei das Diretrizes e

Bases Nacional (lei nº 9394/96), regulamentando a educação infantil como “primeira etapa da Educação Básica”(art.21/1), e também afirmando que ela “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29) (Brasil, 1996).

Neste mesmo sentido, surgem, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010; 2017), trazendo a definição de criança como, um sujeito histórico e de direitos, que a partir das relações constrói sua identidade e produz cultura.

Pensar a criança como sujeito histórico e de direitos, é entender que ela desde muito cedo é capaz de criar suas próprias hipóteses, ter opiniões e desejos. Ou ainda, considerar que, como autora de sua história, ela não é fruto da cultura, mas produtora desta cultura e o conhecimento que ela detém, não é menor que o conhecimento do adulto, mas sim com valores diferentes. Dessa forma, rompe, portanto, com a ideia da pedagogia tradicional e transmissiva, onde a criança como uma esponja absorve o que é ensinado a ela, pois ela atua de forma ativa elaborando sentido para o mundo a partir de suas próprias experiências (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Friedmann, 2011).

Contudo, “ser criança e viver a infância”, como salienta Friedmann (2020, p. 31), depende muito das referências e vivências da família, escola e comunidade onde está inserida.

É necessário compreender que as crianças constroem sua identidade, quando convivem com outras crianças e adultos, em momentos e situações diferentes, onde compartilham suas ideias e saberes em ritmos e tempos singulares, quando se expressam, participam e são ouvidas em suas infinitas vozes (Ostetto, 2005; Tonucci, 2009).

Porém, não se trata de algo simples e fácil, mas sim de uma complexidade de fatores e experiências que são necessárias para que se encontre significado na busca pelo sentido da vida (Rinaldi, 2020).

Devemos admitir que, tal complexidade, como afirma Hoyuelos, dá-se da relação com as crianças, de onde emerge o encanto das interrogações. Complexidade essa, proposta por Morin, como algo que não pode ser minimizado ou simplificado a uma ideia simples, mas sim, a uma ideia tão profunda a ponto de ser uma “*palavra-problema e não uma palavra solução*” (Morin, 2007, p.6).

As crianças, assim como os adultos, são ávidas por compreender sua existência, e neste anseio projetam seus desejos e necessidades, desvelando-se nas relações por ela constituídas. Assim, faz-se necessário entender que, mais do que meros espectadores do filme da vida, elas são autoras e protagonistas da própria história, constituindo-se como sujeitos ativos nas relações.

No entanto, é necessário um olhar sensível e atento para enxergar nas sutilezas das relações, as diferentes formas de expressão da criança. Além disso, estar com o coração disposto e pronto a escutar, não apenas com os ouvidos, mas, com todos os sentidos, para perceber suas diversas linguagens em diferentes situações e contextos. As crianças são sujeitos plenos, seres inteiros, capazes e ímpares. Em sua integralidade e singularidade, são capazes de se revelarem em silêncio, sem dizerem ao menos uma palavra; esta não se faz necessária, pois possuem a capacidade de expressar-se a partir de cem modos (Malaguzzi *apud* Fochi, 2014, p.13).

Deve-se compreender a partir da perspectiva de Malaguzzi, que escutar além dos ouvidos, constitui-se como uma forma respeitosa de relacionar-se com as crianças, atribuindo, portanto, sentido aos seus desejos e necessidades, fazendo valer suas ideias e opiniões, tornando-as notórias em uma sociedade que as invisibilizam. Ainda, a educação provém de uma relação comum e compartilhada, onde os envolvidos em questão são protagonistas da ação de educar (Malaguzzi *apud* Hoyuelos, 2019).

As vozes das crianças serão ouvidas ao passo que formos capazes de aprendermos a escutá-las garantindo que exercem seu direito ao espaço de vez e voz, como seres humanos e cidadãos atuantes na sociedade.

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (Hoyuelos, 2006, p. 131).

Porém, dar voz às crianças como reconhecimento a sua existência na perspectiva de escuta, não é acreditar que elas irão reproduzir nossas ideias ou pensamentos, ou ainda estarem de acordo com estes, mas que trarão seus próprios conceitos e opiniões. Daí a importância de escutá-las a fim de compreender os sentidos diferentes que elas atribuem ao mundo, sentido este que, como adulto, muitas vezes somos incapazes de enxergar ou passamos despercebidos.

Vale salientar, que é necessário refletir a respeito da escuta, de modo que, ultrapasse o previsto e abra caminho para o que surpreende, que surge a partir da fala, sinais, desenhos e maneiras de ser de cada criança (Hoyuelos, 2006).

Somente a criança é capaz de dizer e expressar suas necessidades, nenhuma pessoa é capaz de sentir o que o outro sente, ou ter a mesma reação resultante da experiência que este vive, então, qual o sentido de silenciar suas vozes e falar por elas? Deve-se pensar a escuta como possibilidade de fala, conversa e interação, como forma de estimular ideias e ao mesmo questioná-las, para a partir daí, suscitar novos pensamentos, hipóteses e construções. As crianças são seres naturalmente curiosos e abertos a diálogos, que se constituem nas relações e a partir das relações, e na realidade, os adultos que precisam dar espaço de fala a elas, oferecendo-lhes condições de se expressarem (Tonucci, 2005).

Falar sobre a vez e voz das crianças, ou sobre o protagonismo infantil, não sugere que abandonemos ou deixemos de lado a importância do adulto nas relações. Sabemos que, tanto as crianças

quanto os adultos, desempenham diferentes papéis, e ambos são significativos. No entanto, é necessário entender que o professor não será o centro desta relação exercendo o papel de detentor do saber, mas proporcionará experiências significativas para o desenvolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem.

Deve-se ainda considerar que, as crianças, somente serão efetivamente autoras de sua própria história, quando os adultos estiverem abertos a entender a importância da participação destas nos momentos de escolhas que são relacionadas a elas, e assim, garantirem que estas usufruam não apenas de seus direitos, mas também da possibilidade de se desenvolverem de forma integral e respeitosa, exercendo sua vez e voz. Logo, é de suma importância conhecermos e entendermos as crianças que fazem parte de nossas vidas, sabermos olhá-las com olhos sensíveis, ouvindo-as e observando atentamente o caminho que trilham.

A relação da mediação da vez e voz na formação

Diante do exposto na questão dos direitos das crianças em ter espaço de fala de forma profunda, sensível e holística, sabendo que como Friedmann (2020, p.93) relata, as crianças estão permanentemente falando e se expressando, através de inúmeros meios, sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência. A criança não é um ser silencioso, mas sim uma pessoa que precisa de espaço e tempo para nomear o mundo, que precisa de espaço e tempo para mostrar competência em um processo de documentação no qual a comunicação é um aspecto central (Emilson; Samuelson, 2014 *apud* Pascal; Oliveria-Formosinho, 2019 p.118).

Então se faz necessário e urgente esclarecer que cabe ao adulto profissional, o educador que está em contato direto com as crianças e é responsável pelo seu desenvolvimento no espaço escolar proporcionar este espaço “de fala e de vez” para as crianças, validando assim os direitos já descritos em nossa legislação.

Para além das variadas formas de expressões das crianças e de entendê-la como sujeito de direitos conforme exposto das DCNEI (Brasil, 2010), também é fato que alguns elementos fundamentais na construção dos processos cognitivos como destaca Morin (1999 *apud* Martini *et al.*, 2020, p.47) indicam uma transformação urgente e constante na ação docente, esses elementos são: a curiosidade, a atitude indagadora, o repensar o pensado, a arte da argumentação, a discussão, a organização e a transmissão de informações, intimamente ligadas às estratégias e ao processo de significação. Diante destes aspectos e de saber que a construção (do conhecimento) segundo Piaget não é linear nem cumulativa (Martini *et al.*, 2020 p.34), é imprescindível garantir a formação contínua dos profissionais atuantes na Educação Infantil para formar e transformar sua prática carregada de crenças e teorias em constante mudança e avanço. Deve-se garantir um percurso formativo permanente para esses profissionais, garantindo assim qualidade no ensino da primeira infância.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Oliveira-Formosinho, 2019, p.120).

Cabe então garantir aos educadores formação constante, um percurso experiencial que proporcione ao educador uma jornada de permanente aprendizado, essa possibilidade formativa é apresentada por Oliveira-Formosinho (2019, p.120). Salienta-se aqui que a formação em contexto como apresentada pela autora, é uma situação de aprendizagem participativa e experiencial, situada

na abordagem da Documentação Pedagógica, que se apresenta como uma estratégia educativa das pedagogias participativas. É necessário destacar que as pedagogias participativas são pedagogias que se fazem no modo de participação, são práticas que buscam formas de fazer a ação pedagógica que desconstruem o modo tradicional e transmissivo (Oliveira-Formosinho, 2019), também fazem valer os direitos das crianças e seu protagonismo enquanto ator chave no processo de desenvolvimento que acontece no espaço escolar.

Sobre a relação entre a Documentação Pedagógica e as Pedagogias Participativas, Fochi (2019, p. 61) nos esclarece:

A Documentação Pedagógica não cabe em uma pedagogia qualquer, ao contrário, é uma estratégia que responde ao intento da família das pedagogias participativas, pois reivindica uma outra imagem de criança e adultos e situa-se em uma perspectiva de conhecimento aberto à construção de sentidos. A razão que justifica o que se afirma é o fato de que a Pedagogia e a Documentação Pedagógica têm no cotidiano o *locus* para a construção do conhecimento praxiológico (Fochi, 2019, p.61).

A potência da estratégia da Documentação Pedagógica como transformadora da prática apontada pelo autor, e confirmada por sua pesquisa, se dá pelo fato de que o professor nesta estratégia é protagonista e reconhece de fato sua agência e potência por meio das reflexões subsidiadas pelos observáveis produzidos.

Partindo do princípio de que a ação do educador dentro da concepção de uma pedagogia de forma participativa e pautado na Documentação Pedagógica como estratégia educativa que é possibilitadora de construção de conhecimento praxiológico que possibilita transformar a realidade na ação pedagógica (Fochi, 2019), estabelecemos então a relação que da qualidade ao processo de escuta e de respeito ao direito de fala as crianças, com o processo de formação em contexto. Este processo formativo se inicia a partir de uma tomada de consciência crítica possibilitada pela documentação da prática dentro dos princípios de uma pedagogia

participativa onde o educador poderá então planejar sua prática para proporcionar às crianças contextos e experiências que de fato priorizem a vez e a voz das crianças (Malaguzzi, 1971, 1972, 1975, 1987, 1992a, 1992b).

Sobre a esquematização do processo da formação em contexto, desenvolvida a partir de diálogos Oliveira-Formosinho (2019, p.120) nos apresenta que a partir do contexto, do cotidiano da instituição de uma pedagogia situada e reflexiva o educador, compreende de forma crítica e consciente uma questão que emerge do contexto. Então, a partir desse questionamento, o educador pode compreender sua identidade atual, desenvolve colaborativamente propósitos e enfoques, (re)organiza espaços e tempos para transformar o ambiente educativo (práxis), recorre a problemas do cotidiano para refletir e mudar as atitudes e os processos, reflete e produz mudanças.

Refletindo ainda sobre a aprendizagem adulta que se mantêm constante na prática da abordagem da Documentação Pedagógica (Martini *et al.*, 2020), os autores apontam que assim como as crianças, os adultos também precisam refletir suas ações, repeti-las com o tempo, consolidar o aprendizado e permitir que sua experiência seja transformada em conscientização. A partir desta reflexão concluímos que para que a escola seja de fato um espaço que acolhe, respeita e seja espaço para aprendizagem e expressão das crianças, é imprescindível investir e fomentar a formação dos profissionais envolvidos, principalmente os educadores e educadoras.

É necessário cuidar no sentido de garantir a formação contínua e contextualizada dos educadores de crianças pequenas e bem pequenas, com bases teóricas que tenham como princípio o direito de expressão das crianças em todas suas linguagens. Evidencia-se que o profissional que escuta deve ser escutado, deve viver e acreditar nesse processo potente, apenas desta forma garantimos que as crianças de fato possam viver as experiências, participativas, sensíveis e respeitadas que lhe são de direitos.

Sociologia da infância na prática pedagógica

A Sociologia da Infância é uma temática recente de estudo e pesquisa, e tem recebido notável prioridade por duas situações distintas contrapostas, porém de mesma natureza discursiva: as crianças são sujeitos de direitos próprios e pragmáticos; as crianças têm em sua realidade, uma identidade de segregação, desigualdade e de exploração da sua imagem à propaganda do capital (produtos industriais infantis) (Sarmiento, 2002, 2009). Como destaca Sarmiento (2004, p. 03), “[...] paradoxalmente, apesar de ter existido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre infância, de mesmo modo, existiu, categoria social de estatuto próprio.”

A criança não era tida ou vista como ser social no passado, tal fato somente se firmou recentemente numa congruência sobre a compressão desta na sociedade. Como defendia Sarmiento sobre a relevância do entendimento do *ser* criança e do *existir* infância em um modo emancipatório sobre os processos simbólicos e políticos de dominação cultural. Neste estigma, a criança era um ser incompleto, conectada ao imaginário coletivo por muitos séculos, tendo na Sociologia da Infância um aporte e assistência construtiva da compreensão sobre a complexidade que envolve a criança e a infância, caracterizando suas peculiaridades relacionados a essa categoria social (Sarmiento, 2008).

Segundo Sarmiento (2008, p. 20), sabendo que a infância tem suas funções relacionadas a heterogeneidade e homogeneidade do tipo geracional, a primeira refere-se a “[...] características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social [...]” e a seguinte “[...] ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários) [...]”. Sarmiento ainda determina que a criança e a infância estão contempladas contextualmente pela multidisciplinaridade entre os contextos culturais sociais que, de modo pragmático, produzem a semântica reflexiva institucional sobre a infância (surge a delimitação da infância como categoria

social; sujeição das crianças como provedores sociais concretos) (Sarmiento, 2015).

Nesta perspectiva tem-se uma visão adultocêntrica que inviabiliza a compreensão da criança como um ente efetivo social, que age no contexto em que vive, que atua, que aprende, que se adapta. Logo, a interação destas com seus pares, produz culturas, além de buscar modos de assimilar os sentidos e semânticas que a permeiam de maneira distinta do adulto em sua alteridade e singularidade (Oliveira; Tebet, 2010).

Destarte, como defende Sarmiento,

A quebra associativa da cultura adultocêntrica permite identificar os traços distintivos da infância e para os quatro eixos estruturadores das Culturas da Infância, a saber: a interatividade, em que a criança está em constante interação; a ludicidade, em que não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias; a fantasia do real, em que ambos os universos estão associados, sem distinção; e a reiteração, em que não se verificam literalidade e/ou linearidade temporal na realidade infantil (Sarmiento, 2004, p. 13).

Nestas condições contextuais, a criança é denotada e percebida como produtora de cultura e conhecimento, circundada pelo seu tempo e o espaço exposto, que busca inferir e conhecer o mundo por meio de experiências/ensaios, vê as coisas ao seu redor de maneira singular (i.e.: caracteriza e dá significados próprios aos seus conhecimentos de momento, mesmo que alterne e altere a sequência natural de suas operações). Trata-se de um sujeito social, com costumes, com construção moral constante, situações rotineiras e práticas sociais próprias, que são convalidadas pela convergência do imaginário e o brincar (Kramer, 2007).

Repensar e pesquisar a infância é pesquisar as minorias, e na Sociologia da Infância, tem-se o momento de apresentação e assertividade das inversões interessantes, novos agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças.

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas (Abramowicz, 2020, p. 30).

Sarmiento (2008) insiste na identidade da criança que opera as transformações de determinada cultura, e que produz sua própria, irrestrita a uma reprodução e replicação da realidade procedural e determinística dos adultos. A criança recria e reinventa sua cultura, numa interpretação embasada em simbolismos do imaginário, entre pares e prioridades (Sarmiento, 2008).

Estudar e entender tal identidade defendida por Sarmiento, é buscar o conhecimento dos fatos sociais/socializáveis, pelas crianças, entre as crianças e das crianças, relacionadas diretamente com as culturas da infância.

[...] são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças com seus brinquedos eletrônicos como videogame e a utilização de computadores e da Internet (Oliveira; Tebet, 2010, p.40).

Desse modo, a Sociologia da Infância se responsabiliza pela realidade social da infância, sempre posta a identificar e exaurir quaisquer sintomas de segregação. E é no brincar e na brincadeira, que a criança se envolve em sua linguagem, numa necessidade ilusória a adaptabilidade da realidade infantil, num local e num tempo que se expressam espontaneamente (Malaguzzi, 1972, 1975; Friedmann, 2020).

As formas de representação dessas “culturas infantis” podem ser exemplificadas pelo brincar, pelo pensamento, pelos jogos, brincadeiras e faz de conta infantis, além dos desenhos produzidos pelas crianças que se caracterizam como formas simbólicas de interpretação do mundo e de aprendizagem de uma determinada cultura (Oliveira; Tebet, 2010, p.52).

Psicogênese da questão do meio na pedologia

Neste item é descrita a função fenomenológica do meio sociointeracionista na pedologia sobre o desenvolvimento infantil pautada nos papéis sociais de/entre crianças e o docente, numa identidade característica da sociologia da infância e na mediação da vez e voz da criança.

A pedologia é responsável pelo fomento da relação existente entre a criança e o meio (a vivência da criança), caracterizando como ela toma consciência e concebe relacionamentos emocionais a um determinado evento. Isso, como descreve Vygotsky (1923/2010) em relação a “questão do meio na pedologia”, destaca-se o estudo e o entendimento do papel e a pauta do meio no decorrer do desenvolvimento infantil, refletindo as recorrências resilientes de aprendizado sobre e sob o meio, constituindo assim, a construção do caráter da criança (Vygotsky, 1994, 1996; Baquero, 1998).

Isso se estabelece explicitamente quando a criança agrega em si modelos de materiais naturalistas (não estruturados) que propiciam seu desenvolvimento metódico a uma práxis individual (a capacidade da construção cultural da criança), ao mesmo tempo que a interação entre seus pares, provê uma manifestação heterogênea de saberes na condução e caracterização plural de ideias e implementações (Lugli, 2018, 1019).

Nesta dialogicidade, Peralta *et al.* (2019) explica que...

[...] a expressão Culturas da Infância, consonante à perspectiva da Sociologia da Infância, pode ser definida “como representações simbólicas, expressões e comunicações próprias de um grupo de

crianças, construídas nas interações entre pares em permanente diálogo entre elas e com a cultura adulta” (Peralta *et al.*, 2019, p.117).

Como descrito por Sarmento (2004), as Culturas da Infância são entidades independentes em relação às culturas dos adultos, o que é passível de se postular que a criança não generaliza em diversos níveis de desenvolvimento de modo equivalente, e como resultado, ela manifesta e imagina a realidade ao seu redor e seu meio ambiente de modo distinto (Moyses, 1997; Oliveira, 1997). Assim, o próprio desenvolvimento do pensamento infantil, o próprio desenvolvimento da generalização infantil se converge contextualmente à influência do meio sobre a criança (Vygotsky, 1997, 1998).

A relação da cultura da infância com o ambiente a que ela está envolvida, perpassa a conotação de que o meio, no sentido imediato, modifica-se para cada criança a cada correspondência periódica. Tem-se a discriminação de que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. E a cada relação, associação e adaptação entre pares, o meio se modifica por esquema estrutural comum à educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu desenvolvimento: na primeira infância, na educação infantil, e na escola em seus níveis conhecidos da educação básica. O meio tem seu próprio período, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior e extrínseco dessa palavra, se modifica para a criança a cada evolução no seu desenvolvimento (Vygotsky, 1923, 1934b, 1942/1970).

Mas tal definição é precária, uma vez que até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator (ou função social) de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação contextual social de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento inerente que detém um significado desempenha um papel numa determinada idade identitária da criança (e.g.: depois de 1 ano se altera, depois de 2 anos se altera, depois de 3 anos se altera, ...),

denotando outros significados e desempenhando outras pautas e papéis desempenhados pela decorrência das mudanças da criança (i.e.: a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado) (Vygotsky, 1991/1998, 1993, 2001).

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico (cognitivo e comportamental), no desenvolvimento de sua personalidade consciente (e moral) é a vivência. A vivência da/pela criança de uma situação qualquer, a vivência de um elemento indissociável qualquer do meio determina qual influência intrínseca tal situação ainda assertiva o meio empreende e se efetua na criança (Vygotsky, 1927a, 1934a, 1989, 1994).

Destarte, o elemento interpretado pela vivência da criança que determinará sua influência inerente no decorrer de seu desenvolvimento. Na pedagogia, deve-se estudar e entender o meio (seu papel de influxo, de intervenção) no percurso do desenvolvimento infantil, que refletirá a relação existente entre a criança e o meio (a vivência real que a conduz como consciência), num aporte afetivo a determinado acontecimento (Vygotsky, 1927b, 1978, 1996, 1997, 2004).

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARAUJO, J. C. S. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**, Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Constituição Brasileira da República**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 Nov 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CORSINO, P. **Boletim Linguagens e sentidos**. Salto para o futuro. MEC Secretaria de Educação a Distância Programa TV Escola, 2001.

CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHO, J. O. (Org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora, 2008.

CUNHA, S. R. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Revista de Educação Presente. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007 e no livro *Tópicos Educacionais*, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, P. S. **A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi**. FOCI, P. S. e REDIN, Marita Martins. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2014.

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2019.

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas e culturas das crianças**. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Antropologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças escutas antropológicas e poéticas das infâncias**, São Paulo: Panda Books, 2020.

GARCIA, J.; PAGANO, A.; FILHO, G. **Educação infantil em Reggio Emilia – Reflexões para compor um diálogo**. Editora UTP, ISBN: 9788579680823, 2017.

HOYUELOS, A. **A abordagem da documentação pedagógica na obra de Loris Malaguzzi**. Pamplona, 2006 (Entrevista concedida a Paulo Sergio Fochi).

HOYUELOS, A. **Il soggetto bambino – L’etica pedagogica di Loris Malaguzzi**. Spaggiari Editoriale, Parma, 2015.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 13-21)

LUGLI, L. C. **Prototipagem de soluções tecnológicas, alfabetização matemática na educação infantil e deficiência sensorial – Parametrização de características assistivas**. 130p. Dissertação de Mestrado Acadêmico – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

LUGLI, L. C.; PERALTA, D. A. **Sobre educação especial e as possibilidades de mediação assistiva da robótica**. In: Deise Aparecida Peralta. (Org.). *Robótica e Processos Formativos: da epistemologia aos kits*. 01ed. Editora Fi, 2019, v. 01, p. 59 – 82.

MALAGUZZI, L. (a cura di) **Esperienze per una buona scuola dell’infanzia. Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia**, 18–20 marzo, 1971, Editori Riuniti, Roma, 1971.

MALAGUZZI, L. **La buona socialità del bambino e dell’insegnante attraverso l’esperienza della gestione sociale nelle scuole dell’infanzia**. In Autori vari, *La gestione sociale nella scuola dell’infanzia, atti del convegno regionale di Modena*, 15–16 maggio 1971, Editori Riuniti, Roma, 1972.

MALAGUZZI, L. **Il ruolo dell’ambiente nel processo educativo**, in *Arredo Scuola 75*. Per la scuola che cambia, Luigi Massoni Editore, Como, 1975.

MALAGUZZI, L. *et al.* **I cento linguaggi dei bambini**. Narrativa del possibile, Reggio Children, Assessorato all’Istruzione, Reggio Emilia, edizione 1987.

MALAGUZZI, L. **L'incremento delle reti comunicative**, in *Bambini*, VIII, 2, febbraio, p.5, 1992a.

MALAGUZZI, L. **L'interazione dei bambini se lavorano a piccolo gruppo**, in *Bambini*, VIII, 4, aprile, 1992b.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GLIOLI, C.; RUSTICHELLI, F.; GARIBOLDI, A. **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. ISBN: 9786599219603. 230 p. São Paulo : Atelie Carambola, 2020.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso [livro eletrônico]: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOYSES, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**, Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Scipione, 1997.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. **Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento**. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p. (Coleção UAB-UFSCar).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: Tempo e lugar de se fazer criança, no mistério e na magia da experiência partilhada**. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (org). *Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate - Porto Alegre: IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre*, 2005. 148p.

PASCAL, C.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PERALTA, D. A. **Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis**. Curitiba: Appris, 2019. 251 p.

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

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância. Instituto de Crianças**. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Universidade do Minho. 2002.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **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. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais**. Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, 2009, ano XX, nº 21, p. 15-30.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). A sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

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

TONUCCI, F. **Cartas a uma criança que vai nascer**. ABDR, São Paulo, ISBN: 9788536317656, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A questão do meio na pedologia [1923]**. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010, p. 681-701.

VYGOTSKY, L. S. **Compte rendu du livre: La représentation du monde chez l'enfant.** *L'Année Psychologique*, 28, 399–401, 1927a.

VYGOTSKY, L. S. **Compte rendu du livre: La causalité physique chez l'enfant.** *L'Année Psychologique*, 28, 399–401, 1927b.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Kozulin A, trans. Cambridge, MA: The MIT Press; 1986. (Original work published in 1934a).

VYGOTSKY, L. S. **Thinking and Speech.** Minick N, trans. New York: Plenum Press; 1987. (Original work published in 1934b).

VYGOTSKY, L. S. **De l'acte à la pensée (1942/1970).** Flammarion, Paris, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

VYGOTSKY, L. S. **As origens do pensamento na criança.** (1945/1989). Manole, São Paulo, S.P., 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente,** São Paulo. Ed. Martins, 1991/1998.

VYGOTSKY, L. S. **The problem of the environment.** In J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky reader* (T. Prout, trad., pp. 338-354). Oxford-UK: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Aulas sobre pedologia – 1933-1934.** Iviejsk: Ed. da Universidade de Udmursk., 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Coleção Obras Completas, t. V.).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem,** Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica,** Martins Fontes, 2004.

... respeite as vozes e os fazeres das crianças educando na sensibilidade

Fabiana Zanardo Ferreira¹

Viviane Barrozo Manfre²

Karina Nascimento Oliveira³

No vai e vem de uma cidade metropolitana, em uma escola onerosa, uma criança de menos de dois anos de idade de uma das famílias mais abastadas do grupo, é sempre a última a ir embora. Enquanto todas as crianças saem, procura refúgio no colo de uma das professoras, aponta para cima e balbucia "UA". O menino quer ver a lua, coloca a mão no rosto da professora para que ela também veja, e, assim, passa minutos e até horas mirando o céu, os olhos brilham e a mãozinha chama, às vezes, se deita no chão com a professora e, enquanto o mundo caótico acontece lá fora, aguarda a chegada dos pais ali dentro da escola, na companhia de suas duas amigas: a professora e a lua. A criança vibra com sua paixão pela lua, a professora se emociona com a sensibilidade do momento (INSPIRADO NA EXPERIÊNCIA DAS AUTORAS).

Amparando-nos em leituras realizadas de forma reflexiva, compreendemos o conceito de criança como uma construção histórica que passou por diversas mudanças de concepções, desde a Idade Média, quando elas eram concebidas como adultos em miniaturas até o contexto atual em que são reconhecidas como sujeitos sociais de direitos.

¹ Mestre em Educação - FCT/UNESP - 1fabianazanardo@gmail.com

² Mestre em Educação - FCT/UNESP - vivianemanfre12@gmail.com

³ Mestre em Educação - FCT/UNESP - Karina.nascimento@unesp.br

Nessa mesma direção, também podemos observar a construção histórica do conceito de infância, o qual só se desenvolveu a partir da percepção da sociedade sobre a existência de diferenças entre adultos e crianças. De tal modo, ao olharmos para os estudos da criança e da infância, é possível identificarmos, historicamente, um descaso para com elas. No decorrer de sua trajetória histórica, as mudanças paradigmáticas acerca das representações sobre a criança colocam em evidência a busca incessante pela criança ideal, já que perpassou pelos aspectos da criança não ser concebida como sujeito de direitos.

Nessa linha de pensamento, Sarmiento (2003) apresenta que a ideia de criança e infância é construída na modernidade, já que durante muito tempo a criança não possuía um estatuto social, era concebida apenas como um mero ser biológico, em uma perspectiva adultocêntrica, não possuindo autonomia existencial, ou seja, tais concepções eram demarcadas pelos aspectos da negatividade e da incompletude.

Em contrapartida, a base teórica da Sociologia da Infância concebe a criança como sujeito/ator social e que pertence a uma categoria social e geracional denominada de infância, caracterizada pela heterogeneidade. A heterogeneidade justifica-se pela diversidade dos modos de ser criança e de vivenciar a infância de acordo com o contexto social e cultural no qual encontra-se inserida. Logo, é inegável o componente cultural e estrutural da infância na sociedade, o que nos possibilita afirmar que a infância se transforma constantemente e não é a mesma em todos os tempos e em todos os espaços. Em termos estruturais, a infância não é transitória, ou seja, ela é permanente, pois estará presente em toda estrutura geracional. Já em termos culturais, por sua vez, ela se transforma constantemente, de acordo com o contexto que está inserida. Exponha-se, a infância estará presente em toda sociedade e em todos os diferentes períodos temporais, mas a forma de compreendê-la será transformada de acordo com os hábitos culturais e sociais congruentes com o momento. Assim sendo, a

criança é ator social de direitos que tem características próprias de discurso e prática, isto é, de conceber o mundo que a rodeia.

Nesse contexto, a diferença das crianças em relação aos adultos, conceber o mundo que lhes rodeia, colocam em evidência a necessidade de um olhar mais específico e atencioso para essa faixa etária.

No que se refere à concepção da criança como ator social, sujeito de direitos e a infância como uma categoria social e geracional, Sarmiento e Gouveia (2008) elucidam que:

A infância é relativamente independente dos sujeitos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder do controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (Sarmiento; Gouveia, 2008, p. 22).

Destarte, a Educação Infantil é uma conquista recente, datada a partir de seu reconhecimento e garantia constitucional, assegurada com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente maior detalhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB (1996). Nesse contexto, essa etapa vem ganhando um destaque cada vez maior no cenário político e educacional, se consolidando como um profícuo objeto investigativo, fomentando diversas questões que colocam em evidência as suas potencialidades e qualidades.

Conforme nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Nº05/2009), o dessa etapa de educação deve ser o desenvolvimento integral das crianças, cujos eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras.

Assim, desenvolver uma pedagogia da sensibilidade é essencial para o alcance do objetivo ora mencionado e, também, assegurar uma práxis educativa que tenha como eixos norteador o caráter lúdico e o aspecto relacional.

Nesse cenário, observar a criança sempre foi importante em diferentes contextos, seja institucional ou no núcleo familiar. Tal observação é fundamental para o conhecimento das especificidades dos pequenos e, também, a identificação de seus desejos, necessidades, demandas, expressões. Nessa linha de pensamento, desde o nascimento, o adulto responsável pelo bebê necessita olhá-lo de forma atenta para que, num primeiro momento, identifique seus desejos, necessidades e demandas e, em seguida, consiga atendê-las nos aspectos físico e emocional.

Assim, a observação das crianças se apresenta como uma ferramenta para assegurar o desenvolvimento de uma pedagogia da sensibilidade na primeira etapa da Educação Básica.

Compreender as especificidades das crianças, seus interesses, suas necessidades e vontades é um dos caminhos para a consolidação de uma instituição de Educação Infantil que respeite o educar na sensibilidade, assim como conceber a observação e suas potencialidades como uma estratégia que contribui significativamente para a consolidação desta sensibilidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das instituições da primeira etapa da Educação Básica.

A seguir, serão expostas e discutidas algumas contribuições teóricas que nos permitirão refletir sobre o educar na sensibilidade de modo a compreender as suas potencialidades e a urgente necessidade de desenvolvê-lo nas práxis educativas.

Nessa linha de pensamento, a pedagogia da sensibilidade versa sobre aspectos que fazem parte do cotidiano do educar e do

educar-se. Dentre esses aspectos, os principais são: valores humanos; experiências estéticas; criatividade e afetividade. Vale destacar que, nessa concepção, o ensino não é deixado de lado em detrimento das outras experiências, mas acontece de forma concomitante a elas.

A sensibilidade é uma característica humana, todos a detém em maior ou menor grau. Por isso, irá permear também as relações no ambiente escolar, a partir da educação, de modo que essa característica sensível, que faz parte do ser, pode ser trabalhada, lapidada e aparecer cada vez mais presente nas ações do sujeito. Assim, ressaltamos que:

Sem a educação do sensível – da percepção, das emoções, da imaginação – não transformaremos nossa relação com o mundo e com os outros. A consciência crítica é necessária, mas não é suficiente. Para uma nova compreensão, precisamos de consciência sensível e criadora, capaz de admiração, de empatia, de renovado amor à vida, à Terra, à espécie humana (Severino; Tavares, 2020, p.87).

Através de uma educação que respeite o educar na sensibilidade, existe a possibilidade de uma nova compreensão da infância e da Educação Infantil. Isso porque a pedagogia da sensibilidade é capaz de despertar reflexões sobre a educação no momento presente e para a criança presente, não considerando apenas o ensino sistemático dos conteúdos historicamente acumulado, mas, sim, em educar de forma amorosa, humana, em uma perspectiva de formação integral.

Uma relação encontrada na literatura com recorrência é a da sensibilidade com as experiências estéticas ou artísticas. Essas experiências se mostram propícias para o envolvimento e o desenvolvimento da sensibilidade das crianças e dos adultos.

Nessa perspectiva, iremos discutir uma educação que leva em conta a participação ativa de crianças e professores, que se mostra interessante e próxima da realidade vivenciada por elas, ou seja,

uma educação reflexiva, crítica e humana, a partir da qual as crianças se desenvolvem e aprendem.

É pertinente destacar que a pedagogia da sensibilidade, aqui defendida, está, ainda, relacionada com uma educação que acontece a partir de vivências, da prática e principalmente dos exemplos. “A escola que ilustra o conhecimento e estimula o raciocínio é importante, entretanto, se faz incompleta por não fornecer a orientação moral e a sensibilização dos sentimentos” (De Mário, 2012, p.15).

Educação e sensibilidade

Um ambiente escolar acolhedor, que respeite as características das crianças, no qual elas tenham a possibilidade de passar pelas vivências em seu próprio ritmo, que permita o direito à contemplação, ao olhar e à boa relação com o meio ambiente. Só assim é possível pensar na educação a partir de uma perspectiva que incorpore a sensibilidade nas práticas pedagógicas.

Educar na sensibilidade e com sensibilidade se faz possível, mas, para isso, é necessário se atentar para algumas questões fundamentais, são elas: ter compreensão de características dessa forma de educar e principalmente conhecer as características do desenvolvimento das crianças; considerar suas formas de expressão; ter uma escuta sensível sobre as observações delas acerca do mundo em que estão inseridas.

Em seu texto “*A caixa de ferramentas*”, Rubem Alves declara que o corpo humano carrega duas caixas. Uma delas é a caixa de ferramentas, a destreza e o trabalho; e a segunda, a caixa do coração, uma caixa de brinquedos. Na caixa de ferramentas fica o espaço para pensar, para toda a inteligência e para a ciência. Mas será que é apenas ela que deve ser trabalhada pelos educadores?

Assim, diante da caixa de ferramentas, o professor tem de se perguntar: “Isso que eu estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos

meus alunos para viver a sua vida?”. Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é. Mas há uma outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis. Lá estão um livro de poemas da Cecília Meireles, a “Valsinha” do Chico, um cheiro de jasmim, um quadro do Monet, um vento no rosto, uma sonata de Mozart, o riso de uma criança, um saco de bolas de gude... Coisas inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir? (Alves, 2018, p.16).

Ainda seguindo o pensamento do educador Rubem Alves, como educadores seria necessário pertencer à caixa dos brinquedos, se preocupar com uma educação que permita às crianças se sentirem felizes e despertar a felicidade no aprender, no saber, no contemplar e nas relações.

A pedagogia da sensibilidade vai ao encontro dessa perspectiva de educação. Assume-se aqui a posição de que a pedagogia da sensibilidade faz parte do educar para a sensibilidade e na sensibilidade. Educar para a sensibilidade, despertando na criança o prazer em aprender e apreciar tudo o que pode ser contemplado. Educar na sensibilidade, partindo de uma posição sensível de adultos educadores para que seu planejamento contemple uma infância feliz.

Na perspectiva da pedagogia da sensibilidade, o planejamento deve primar, entre outras coisas, pela promoção da curiosidade, da alegria, do riso, do sabor... do prazer em aprender algo significativo. Deve estimular os educadores a lidar com situações que vão surgindo no dia-a-dia e a utilizá-las para seduzir alunos e alunas, despertando neles a curiosidade e a vontade de aprender (Rocha, 2017, p.68).

Essa posição de colocar algumas coisas como mais importantes em detrimento de outras, que pareçam bobas ou inúteis, faz parte de um mundo adulto frenético, mundo esse no qual insere-se as crianças quando não permite a elas tempo para

brincar, admirar, contemplar. Na atualidade, muito se atribui à arte, à literatura, à filosofia um sentido inútil, enquanto supervalorizam os diplomas, uma carga excessiva de tarefas, os números e profissões que as crianças ainda terão muito tempo pela frente para escolherem. Muitas vezes, é esquecido de que todo o conhecimento técnico é construído pelos seres humanos e que a sensibilidade faz parte do que são.

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender (Alves, 1994, p. 11).

A pedagogia da sensibilidade instiga a pensar uma educação que não amedronta, que é construída pela criança e seus educadores. Levar o mundo hierárquico e frenético para as crianças não é a forma de educação que deve ser buscada, deve-se ir na contramão do que está posto pela educação tradicional ou “bancária”, como diria Paulo Freire.

Na perspectiva de uma pedagogia da sensibilidade, tudo e todos que cercam os processos de ensino e aprendizagem são parte importante deles. As vozes de adultos e crianças são importantes e são levadas em conta, a forma como o ambiente está organizado, as experiências estéticas que ocorrem a partir desse ambiente, a forma como o professor realiza seu planejamento.

A pedagogia da sensibilidade deve permear todo o sistema de ensino-aprendizagem, abarcando toda a escola, toda a dinâmica educacional, numa visão integral e espiritualizante do educando e da educação, por isso mesmo trabalhando num mesmo conjunto o educando, o educador, a escola, a família e a sociedade (De Mario, 2012, p.43).

Um profissional que esteja envolvido no trabalho com crianças pequenas, primordialmente, terá que oferecer disponibilidade e sensibilidade para que o trabalho seja efetivo e ele consiga alcançar seus objetivos enquanto educador e contribuir para uma educação efetiva para elas. Pela forma como que aprendem, sem essa sensibilidade e disposição, o trabalho não será concebido da melhor forma.

O olhar sensível é olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além e requer o exercício de um olhar aberto a perceber e partilhar essas experiências significativas a fim de que o repertório de todos seja ampliado e multiplicado, enriquecendo as múltiplas linguagens além de permitir novas associações e construções nas quais a sensibilidade de cada um possa ser assegurada através de sua singularidade em ver o mundo (Freitas, 2012).

Deste modo, a escola que adota uma educação sensível também adota uma educação humanizada que busca de uma sociedade menos acelerada e agressiva. Ao assumir tal postura, ela respeita as individualidades de cada ser, possibilita realizar construções conjuntas de reflexão, ação, criação e resgate de nós mesmos.

Uma escola que dispõe da educação sensível e humanizada possibilita uma educação contra a barbárie. Conforme Freitas (2012), educar contra a barbárie significa trabalhar numa perspectiva de humanização; de resgate de experiência; de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva; se apropriando das diferentes formas de produção de cultura; criando, expressando, mudando, praticando laços de coletividade e de pertencimento com o reconhecimento das diferenças.

Uma observação sensível

A sensibilidade na educação da primeira infância perpassa pela ação da observação atenta e cuidadosa. Estudos evidenciam que o período de 0 a 3 anos é o período mais importante da vida do ser humano, embora seja o mais breve, pois nele é moldada e

estruturada a vida. Por isso, desenvolver e praticar um olhar mais atento e cuidadoso para esta base da vida, é de suma importância, uma vez que o desenvolvimento e o aprendizado nessa fase não irão acontecer em outro momento, a não ser na primeiríssima infância – pois é ela que os proporciona.

Nesse contexto, a observação no âmbito escolar é concebida como uma estratégia enriquecedora à prática educativa na Educação Infantil, pois, a partir dela, é possível que ocorra o estabelecimento de interações que resultam em aprendizagens significativas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento integral das crianças.

Observação é um meio importante de estabelecer conexões e construir relacionamentos. Ao conhecer cada criança, individualmente, você pode promover melhor a aprendizagem, além de descobrir maneiras únicas de auxiliar o desenvolvimento de cada uma de maneira que a simples leitura sobre o assunto não consegue (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 35).

Sabe-se que, ao ter consciência de suas práxis educativas e, também, comprometimento em garantir que o principal objetivo da educação infantil se concretize, o docente busca frequentemente se questionar e refletir sobre suas ações e os impactos que estas têm no desenvolvimento das experiências educativas proporcionadas às crianças.

Nesse contexto, por meio da observação em sala de aula, é possível perceber como as interações acontecem, melhores formas de promovê-las, conhecer as crianças em suas singularidades, bem como seus saberes e suas necessidades.

Maria Montessori (1965) apontou a observação das crianças como uma ação do professor, pois é a partir dela que se obtém o conhecimento e a compreensão das crianças, de seus fazeres, dizeres e saberes.

Nessa direção, segundo Falk (2004), Emmi Pikler pontuou a observação como uma ferramenta indispensável no

desenvolvimento de uma educação que respeite as crianças. A abordagem de Emmi Pikler tem como pressuposto que somente a partir de um olhar atento e cuidadoso para com a criança é possível oportunizar a melhor forma para o seu desenvolvimento.

A expressão “observação atenta e cuidadosa” é de autoria de Gonzalez-Mena e Eyer (2014) e, em consonância com a autora, partilhamos da concepção de que tal modelo de observação se caracteriza como uma estratégia para o conhecimento da criança em sua singularidade, isto é, potencializa a compreensão de suas singularidades, seus modos de viver e conceber o mundo, suas necessidades, expressões, dentre outras, de forma a respeitá-las e valorizar as suas potencialidades. “A observação funciona melhor quando você está aberto à situação. Quando se faz uma observação com determinadas expectativas, é perfeitamente possível que se perca o que de fato está acontecendo” (Gonzalez-Mena, 2014, p. 36).

Assim, o ato de observar, além de conhecer melhor as crianças, também possibilita refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor, por exemplo, sua bagagem de conhecimento, as áreas de seu interesse, habilidades, competências e experiências adquiridas com a sua trajetória profissional.

Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 35):

Isso acontece por meio de um processo chamado autorreflexão: a autorreflexão pode ser vista como uma espécie de observação interna. Quando o observador se conscientiza de suas próprias reações e examina o que subjaz a elas, daí cresce a autoconsciência. Da autoconsciência pode advir a autoaceitação, e da autoaceitação vêm o crescimento e a mudança.

Ao desenvolver a observação atenta e cuidadosa para o alcance de uma pedagogia da sensibilidade de modo a respeitar as crianças como sujeitos de direitos, evidencia-se uma outra vantagem que está ligada ao fato de que, por meio dela, é possível identificar quando o ambiente escolar necessita de intervenção do professor, ou seja, de mudanças para assegurar um bom

desenvolvimento de todos. Nesse contexto, as intervenções a serem realizadas são embasadas de forma prioritária em decorrência dos interesses e das necessidades das crianças.

A ação de observar necessita de cuidado, já que engloba a subjetividade e a objetividade. Ou seja, ao observar, o professor tem que ter cautela para que a sua subjetividade não interfira, sendo imparcial. Para ser imparcial na situação, é necessário ter um olhar sem julgamentos pré-concebidos para que a observação e a interpretação daquilo que está sendo observado aconteça de forma autêntica daquilo que se vê e ouve, concebendo a situação em uma perspectiva fidedigna, assegurando a neutralidade na situação, visando evitar julgamentos.

Portanto, no âmbito escolar, a observação mostra-se como instrumento para o desenvolvimento de uma pedagogia da sensibilidade, defendida neste trabalho, pois oportuniza informações ao professor, permitindo-lhe que faça as análises e reflexões sobre suas ações docentes, de modo a reconhecer as interações, atos, valores, experiências oportunizadas, dentre outros variados elementos que podem, conseqüentemente, gerar mudanças tanto da quanto na prática educativa.

A observação apresentada neste trabalho não se caracteriza como um ato de fiscalizar, mas, sim, como uma prática do professor que lhe oferece dados para análise de sua práxis, de modo a refletir sobre ela, indo além das ações de ouvir, perceber e descrever o que está sendo observado; necessita refletir, inferir, levantar hipóteses, discutir, confrontar perspectivas, problematizar, interrogar, argumentar e interpretar a realidade.

Em suma, defende-se que, ao assumir uma observação atenta e cuidadosa das crianças, a escola e o docente têm em mãos uma poderosa ferramenta para o estabelecimento de relações positivas entre professor e crianças, uma vez que, ao conhecer e compreender as crianças, o docente altera a sua postura referente a ela, resultando, assim, no surgimento de novos comportamentos tanto do professor quanto da criança de forma respeitosa.

Uma prática sensível

Como na observação sensível, compreende-se a importância e a necessidade de planejar, desenvolver e propiciar às crianças momentos que as levem a vivenciar e experimentar a sensibilidade, em situações simples que despertem um novo olhar, que as façam compreender e explorar o mundo, o meio e os objetos de diferentes formas. A sensibilidade, neste aspecto, pode ser compreendida como uma habilidade de perceber e vivenciar o que o rodeia por meio dos sentidos, conectando com a beleza existente neste meio, ou, objeto.

A adoção desta prática no contexto escolar permite desfrutar, sentir e vivenciar as pequenas coisas, aparentemente simples e sem importância aos olhos de uma sociedade que vive em um mundo absolutamente ligeiro que não se permite pausar, que espera sempre algo pronto, rápido e prático, sem muito tempo para reflexões e menos ainda para apreciar o belo, o simples o inacabado, o “lento”.

Por sua vez, o sensível coloca frente à originalidade das coisas, provocando o sujeito a perceber, vivenciar e construir novos conhecimentos, por meio de suas individualidades permitindo chegar ao íntimo. Merleau-Ponty (1999) e Galeffi (2007) destacam a importância do corpo neste processo, pois, a sensibilidade fornece ao corpo sentido que, por sua vez, permitirá perceber e experienciar o mundo que o cerca de diversas formas. O sensível ainda, enriquece a capacidade criativa e permite notar e perceber as coisas e os momentos de modos diferentes, se atentando aos detalhes significativos, que são imperceptíveis para muitos.

Nesse contexto, compreende-se toda importância e as possibilidades de uma escola que desenvolva uma educação pautada na sensibilidade, embora sua implementação se configure como algo desafiador, principalmente para os educadores infantis. A cerca disso, o autor Ostrower (1986) relata que todo ser humano nasce com um potencial para a sensibilidade, mas é necessário despertá-lo e desenvolvê-lo. É neste âmbito que se destaca o papel

do educador, como aquele que não apenas dirigirá um olhar atento e sensível a estas crianças, mas que também despertará e potencializará esse desenvolver da sensibilidade por meio de suas práticas. “Para despertar e desenvolver a inteligência adormecida, a sensibilidade adormecida, a imaginação adormecida, é preciso poesia. E é preciso afeto, e escuta” (Antônio; Tavares, 2020, p.64).

Com base nisso, compreende-se a observação atenta e cuidadosa como uma ferramenta importante e indispensável no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil, visto que ela levará o educador a desenvolver e pensar suas práticas também de uma forma sensível, pois o exercício e a prática deste olhar provocarão no docente um processo de reflexão sobre suas ações. Acredita-se, portanto, que a observação sensível do docente seja o ponto de partida para desenvolver ações e momentos que despertem sensibilidade nas crianças.

A sensibilidade é entendida por muitos autores como uma porta de entrada para as sensações, pois é por meio dos sentidos que se experimenta mais fortemente e se estabelece relações com o mundo. Para tanto, educar na sensibilidade é uma tarefa bela e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois é ela que instiga a criança a aprender e a sentir o mundo que a rodeia.

Tal educação implica em colocar a criança como centro de todas as práticas educativas desenvolvidas na escola, sempre dando ênfase em suas culturas, meios nos quais estão inseridas, suas especificidades, isto é, deve-se respeitar a criança e todas as suas singularidades e formas de expressão. Só após compreendê-las como este ser ativo, colocando-as no centro do processo, é que escola e o docente podem pensar e desenvolver práticas e metodologias que respeitem as particularidades e contemplem a formação de seus discentes como um todo, ou seja, sua formação integral.

Muitos ao se depararem com esta perspectiva de educação, a enxergam como uma romantização do processo de ensino-aprendizagem, algo difícil e distante da sala de aula, que exigirá muito do educador, no entanto, autores e estudiosos da área nos apontam estratégias para desenvolver tais práticas no cotidiano

escolar. Mario (2012) nos relata possíveis caminhos para que essa educação ocorra, o autor descreve o despertar da sensibilidade como uma tarefa simples de se trabalhar na infância. Para desenvolver tal ação não é necessário pensar em atividades mirabolantes e grandiosas, não é essa a essência desta educação, ao contrário disso, essa prática vai ao encontro do simples. Porém, para que isso ocorra, é necessário que antes de tudo o próprio docente se eduque, eduque seu olhar, seu sentir e experimentar, para que posteriormente possa proporcionar isso a seus discentes.

Ao deparar-se com a ação do educar, quando compreendido o real sentido da palavra já aponta a grandeza, seriedade e complexidade desta prática, pois,

Educar traz o sentido de cuidar, nutrir, cultivar, vindos do *educare*, assim como traz a ideia matriz de conduzir, vinda do *educare*, em duas acepções complementares: conduzir no sentido de trazer de dentro para fora extrair, desenvolver potencialidades humanas, e também conduzir a criança na vida, na sociedade, na cultura (Antônio; Tavares, 2020, p.63).

O educar com e na sensibilidade não apenas perpassa por esta grandeza da educação, mas também se aprofunda em alguns aspectos, tendo em vista que visa, através deste educar, oportunizar às crianças ricas e profundas experiências. Essa aprendizagem é entendida:

[...] como aventura. Aventura não apenas de informação, mas de significações e valores. Trabalho criador de conhecimento, de reflexão, de comunicação. Como descoberta e invenção de novos continentes de pensamento e de linguagem, na cultura e na vida (Tavares; Antônio, 2020, p.63).

Tal educação, quando adotada por escolas e professores, possibilita o despertar da sensibilidade no sentir, tocar, ouvir, observar, experimentar, viver. Ou seja, convida os envolvidos no processo de formação naquele espaço escolar a assumirem uma

outra postura, que valoriza e explora de diferentes formas o que é simples, o que, muitas vezes, passa despercebido na correria do cotidiano. Oportuniza aos educadores olhar, ouvir e dialogar com as nossas crianças, valorizando mais ainda seu processo de desenvolvimento, todas as suas descobertas e conquistas.

Todavia, na atual sociedade a todo instante os sujeitos são bombardeados de informações e estímulos externos que acabam saturando a eles e os seus sentidos, e muitas dessas sobrecargas acabam chegando nas crianças desde a primeira infância em todas as esferas, sejam elas sociais, educacionais e familiares. A todo instante, adultos e crianças são expostos a este excesso de informações que acabam fazendo com que, aos poucos, perca-se a essência da sensibilidade.

Diante desta situação, a função da escola e do professor torna-se um desafio ainda maior, visto que mediante a essa atual circunstância, antes mesmo de educar seus alunos, os docentes precisam educar-se, educar seus sentidos e percepções de mundo. Mediante a este cenário de exorbitâncias de informações e coisas, faz-se necessário cuidado para não reproduzir tais práticas de exageros e excesso no trabalho desenvolvido com as crianças, principalmente na primeira infância.

Levando em consideração tal realidade, acredita-se que o risco de reproduzir tais práticas, consideradas aqui como inadequadas, podem, por sua vez, provocar nas crianças a perda da sensibilidade, deixando, assim, de ter e criar expectativas, de se entusiasmar com as coisas, anestesiando sua capacidade de sentir tudo o que é bom nas alegrias da vida, a capacidade de contemplar a beleza que existe à sua volta (L'ecuyer, 2018). Para mais, a autora L'ecuyer ressalta que “Educar não é dessensibilizar as crianças para que estejam preparadas para viver num mundo cruel sem sofrer, mas sim torná-las mais compassivas para que possam tornar o mundo mais humano” (L'ecuyer, 2018, p. 184-185).

Ao direcionar o olhar para as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio na atualidade, é possível notar um perfil conteudista que não pensa na educação como algo que

envolve o corpo de forma integral, mas, sim, em uma educação focada apenas na “mente”, isto é, no desenvolvimento cognitivo. Rocha (2017) nos apresenta a leitura que faz sobre o atual modelo educacional escolar como instituições totalmente centradas na transmissão e acúmulo de informações prontas e decodificadas que valorizam a mera memorização e a abstração intelectual. Essa postura e caminho adotado por milhares de instituições de ensino que se preocupam apenas com conteúdo, conteúdo e mais conteúdo, acabam privando as crianças de experiências riquíssimas com o corpo, sentidos, com o que é simples e, ao mesmo tempo, significativo. A respeito disso, Mario (2012, p.15) relata que “A escola que ilustra o conhecimento e estimula o raciocínio é importante, entretanto, se faz incompleta por não fornecer a orientação moral e a sensibilidade dos sentidos.”

Muitas destas instituições, ao focarem apenas neste âmbito conteudista acabam por privar, na maioria das vezes, o contato das crianças com a realidade sem mediações absolutizadas que fragmentam o conhecimento, focando apenas no desenvolvimento psíquico e o desintegrando com o corpo. Compreende-se, no entanto, que um bom conhecimento nos envolve de corpo inteiro, mente, sentimentos, sensibilidade, abstração, afetividades etc. Sendo assim, o ato de conhecer e aprender só se instaura se tiver sentido e significado para a criança, se este proporcionar a ela situações prazerosas que a permita sentir e vivenciar experiências.

Com base nesta perspectiva, compreende-se e destaca-se o papel da escola, com ênfase no docente, como importante e indispensável, pois é ele que propiciará para as crianças momentos de conhecimentos e vivências através de suas práticas e metodologias de ensino, colocando-as como protagonistas deste processo.

Como já mencionado, a instituição de ensino que respeita e assume educação na sensibilidade, abre às crianças um leque de múltiplas possibilidades e vivências, pois respeita as crianças, suas singularidades e múltiplas linguagens. Para, além disso, preocupa-se com a formação integral do indivíduo compreendendo-o e

respeitando como um sujeito composto de corpo, mente, alma e espírito, um ser autônomo, crítico e pensante.

Neste âmbito, o educador apresenta-se como um elemento primordial para despertar e desenvolver essa sensibilidade no educar de seu discente. Sua tarefa, como já mencionado, não é simples, pois ele não será transmissor de conteúdos, nem apenas um mero mediador, mas agirá como aquele que educa com o própria prática e ação, aquele que através de suas vivências tocará e envolverá o aluno, convidando-o e proporcionando esta aventura de descobertas e sensações à criança.

O pedagogo nessa perspectiva, deve ter uma compreensão crítica sobre a história da infância e da criança, compreendendo todo seu processo de construção e reconhecimento da criança como sujeito. Para as práticas desenvolvidas em sala,

Faz-se imprescindível lembrar sempre: o sujeito se forma no diálogo com outros sujeitos. Ele se desenvolve sendo tratado como alguém que tem voz, que tem história, que precisa ser ouvido, assim como precisa escutar os outros sujeitos. Para essa formação o professor é fundamental, ele é o interlocutor cotidiano dos alunos, o seu intérprete, o companheiro das viagens do conhecimento na vida vivida cada dia, na específica atividade de elaborar conhecimento (Antônio; Tavares, 2020, p.64).

Diante do que foi citado anteriormente, percebe-se a importância do papel do professor que, aqui, apresenta-se como aquele que está próximo do aluno, que o reconhece como sujeito, dando-lhe ouvidos e olhares atentos para perceber e aguçar as suas múltiplas linguagens.

Em suma, o professor é o sujeito que trata os alunos como sujeitos e, assim, ajuda a sua formação. Reiteradas vezes tenho falado, escrito: existem muitos mundos dentro do mundo da sala de aula. Como intelectual intérprete, o professor chama as viagens para travessia em que os alunos criam os seus próprios caminhos (Antônio; Tavares, 2020, p.65).

Concebendo tamanha importância do docente neste processo educativo, entende-se que, para desenvolver tais práticas, primeiramente, é necessária formação para que o educador compreenda e desperte em si o ser sensível. Após este passo, é necessário que desenvolva práticas reflexivas e transformadoras, para isso é indispensável o planejar, o pensar nessas práticas, com reflexões que focalizem: Como possibilitar aos educandos experiências pautadas em uma educação sensibilizadora? Quando? De que forma? Por meio de quais vivências? Como isso dará a eles possibilidades de se expressarem, isso é, de expor seus pensamentos? Quem está no centro da prática desenvolvida?

Todas estas são questões devem ser objetos de atenção e reflexão no ato de planejar as atividades, para que em seu desenvolvimento se assegure o respeito às crianças e suas singularidades, de modo a concebê-las como protagonistas.

Destarte, esse respeito às crianças é algo que deve nortear todo o trabalho desenvolvido pela escola e por seus docentes, pois se o educando e suas singularidades não são respeitados, a criança não se torna o centro da prática docente e, conseqüentemente, se omite toda a sua identidade, cultura, autonomia e protagonismo. Nesse sentido, sob perspectiva da abordagem idealizada por Loris Malaguzzi que é norteadora das práticas de desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, faz-se necessário ter respeito e valorizar as crianças e suas potencialidades e, para que isso ocorra, é essencial pensar e desenvolver práticas que respeitem não apenas as suas singularidades, mas também seu direito de interagir e comunicar-se nos espaços e ambientes educativos. Para que isso se efetive, é preciso a garantia de espaços e situações que valorizem e oportunizem aos pequenos momentos de expressão, questionamento, de emitirem sua opinião e experienciem situações únicas e profundas.

Por meio destes apontamentos, é possível compreender a relação entre o educar na sensibilidade e o respeito à criança, pois a prática sensível está imersa no respeito. Sendo assim, é importante que o educador se embase nestes conhecimentos para

que seu planejamento e mediação coloquem seus educandos como sujeitos ativos, ou seja, protagonistas de suas aprendizagens, envolvendo-os no processo de formação de modo profundo e significativo.

À vista disso, educar de forma sensível é respeitar as crianças e as particularidades da infância. Para tanto, é necessário, uma observação atenta; um planejamento docente que possibilite práticas eficazes; que tenham a criança como centro, que compreenda e respeite ela e sua infância. Essa educação sensível adentra a educação dos sentidos que, por sua vez, se faz presente no processo educativo. Nessa via de pensamento, enfatizamos que:

Tudo é importante no ato de educar, mas, entre todas as coisas, a educação do sentimento é mais importante e deve começar por nós mesmos, professores, pais e responsáveis, pois o sentimento sensibiliza o ser, equilibra o uso da inteligência, promove o bem, e nada melhor do que o próprio exemplo para começar (De Mario, 2012, p.22).

Araújo (2008) considera que o cuidado com a sensibilidade ainda é um desafio perante as nossas práticas educativas. Um modelo de escola mecanicista que preza por uma educação formal e que modela os sujeitos sem considerar as suas especificidades despreza a criança e inibe a concepção da sensibilidade.

A incorporação desse cuidado com a Sensibilidade mediante a pregnância de posturas vivenciais é um desafio bastante difícil em nossas práticas educativas instituídas em consequência da predominância dos modelos mecanicistas. De certo modo, considero passo significativo o fato de que, mesmo ainda no plano mais teórico, a temática da Sensibilidade começa estar mais presente no educar (Araújo, 2008, p. 184).

O processo de aprender também é parte do potencial humano. Aprendemos desde o nascimento e seguimos assim durante toda a vida. As escolas são espaços de aprender e de relações humanas,

por isso, concebidas como lugares nos quais deve prevalecer a educação sensível. Nesse contexto,

Precisamos de aprendizagem – para sobreviver e para fazer humanamente a vida. Aprender é, para nós, vitalmente necessário para sermos o que realmente somos, para nos tornarmos o que podemos ser. Necessariamente chamamos a aprender – uma aprendizagem de variação infinita, de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um sujeito a outro. Precisamos do outro para desenvolver nossa humanidade. Precisamos nos formar como seres humanos. Precisamos educar os sentidos, tanto a percepção como os sentimentos. Educar a imaginação. Educar a racionalidade. Necessitamos de educação para sobreviver e para desenvolver uma existência que muitas vezes se identifica com as próprias aprendizagens. Cada um criando uma parte do texto da história e da cultura. Cada um com dimensões comuns a toda a espécie humana, e ao mesmo tempo com dimensões irredutivelmente singulares e que nunca se repetem. Palavras, pensamentos, diálogos, fazeres, que nos cabem, que nos são próprios e ninguém poderá realizar por nós (Antônio; Tavares, 2020, p.70).

Através de uma relação concebida a partir de uma educação sensível que respeita a criança e sua infância, em que se permite o fluir das sensações, as trocas entre adultos e crianças têm um rico potencial na educação. As crianças apresentam em suas características particulares um olhar único para o mundo onde estão inseridas e dialogam com a realidade à sua volta em seu próprio ritmo.

Os adultos devem redescobrir a sensibilidade que nos outorgou a natureza e que fomos apagando pelas circunstâncias de uma vida acelerada e às vezes histérica, para aprender a harmonizar as nossas intervenções com os ritmos da criança [...] (L'ecuyer, 2016, p. 103).

Diante das concepções já mencionadas, a escola que caminha pelas trilhas de uma pedagogia sensível possibilita que as crianças evidenciem as características pertencentes à infância. Permite que

a curiosidade, a contemplação, a admiração e a criatividade transcorram pelo ambiente escolar e estejam presentes nas práticas e relações presentes nas escolas. A pedagogia sensível também é favorável às particularidades da infância e é capaz de vislumbrar as particularidades do olhar da criança para o mundo.

A criança faz uma constante escuta poética da natureza, assim como de si mesma, dos outros, da vida humana. O seu olhar é de indagação e descoberta, questionamento e admiração. Um olhar filosófico, de aprender a ver o mundo. Há uma atividade poética e filosófica característica da infância, que precisa de acolhimento e de consideração. Como na filosofia, a criança vivencia as perguntas que movem o pensar e o existir. Como na poesia, a criança vivencia o alumbramento, um amor sempre nascente à beleza e ao mistério da vida e do universo, nas menores coisas do cotidiano. Tanto o perguntar como o alumbrar-se nascem e crescem das primeiras descobertas da vida. As indagações, o fascínio e as criações infantis são experiências de encantamento do mundo, assim como criação de sentido (Antônio; Tavares, 2020, p.69).

A educação que estima a sensibilidade padece na apreciação do que é belo e simples, nas coisas cotidianas, na valorização dos sujeitos e das relações. Educar com espaço para a contemplação e para o sentir é essencial para essa valorização.

Podemos definir a sensibilidade como a capacidade não apenas de nós a percebermos de uma coisa através dos sentidos, mas também de sintonizar com a beleza que existe nessa coisa. Da mesma forma que precisamos sintonizar umas ondas para poder captar o sinal de uma estação de rádio, o processo de sintonização da criança com a beleza faz-se através da sensibilidade. É uma espécie de atenção focada ou de empatia com a realidade que permite à criança sentir a beleza que a rodeia. [...] A felicidade encontra-se no que é pequeno, e quem tenha perdido a capacidade de entender e de agradecer o esplendor da realidade nas coisas diminutas, não vai encontrá-la nunca nas coisas grandes (L'ecuyer, 2018 p. 176).

A estudiosa Catherine L'ecuyer (2018) afirma que um ambiente que não respeita a curiosidade e o respeito inato da criança de conhecer, pode ser um obstáculo para uma educação com sensibilidade. A autora enfatiza que as crianças não precisam ser bombardeadas de estímulos diferentes ou até mesmo tecnológicos o tempo todo. A demanda é a de respeitar o ritmo e a natureza das crianças, não permitindo que, em circunstâncias de acontecimentos dolorosos, elas percam a sensibilidade que as caracteriza.

Sendo assim, precisa-se de escolas e professores que compreendam o educar na sensibilidade e suas ricas contribuições para o processo de formação e desenvolvimento integral do sujeito, e que oportunizem aos pequenos o despertar e o vivenciar de tal educação, que os respeita como sujeitos ativos no processo de formação.

Conclui-se, no entanto, que a pedagogia da sensibilidade compreende a educação não apenas como o ensino sistemático escolar, mas da educação do sujeito como um todo, baseada nas sensações, sentimentos, experiências, e, principalmente, no respeito, que exige sensibilidade não apenas por parte dos alunos, mas também dos professores e mediadores que possuem uma forte ligação e influência na formação destes seres humanizadores.

Compreende-se que desenvolver tais práticas no chão da escola é algo desafiador, porque falar sobre a educação sensível é algo belo, no entanto, sua prática, muitas vezes, esbarra em diversas barreiras, pois, para que se desenvolva um trabalho sensível, é necessário, primeiramente, o respeito à criança e sua infância e um ambiente acolhedor, afetuoso extremamente humanizado.

Deste modo, fica nítido que o respeito e os sentimentos, as emoções e as sensações estão diretamente vinculadas com a educação, faz-se imprescindível, então, pensar na escola como um todo, já que é nela que se efetivam e se constroem as relações entre professor e aluno, é ali também o palco das grandes trocas de experiências e construções de saberes.

Entendendo a escola como este rico espaço, seria importante que todas as pessoas ali envolvidas assumissem o compromisso da educação sensível, visto que o professor não é o único educador deste ambiente, pois todos que fazem parte desta grande instituição têm sua parcela de contribuição no processo de desenvolvimento e formação integral do aluno.

Nesse sentido, a educação sensível gera um pensar e refletir sobre o atual momento educacional e convida os educadores a parar para pensar quais experiências tem oferecido aos seus alunos, tanto nas salas de aula, quanto fora delas e como estas têm despertado neles o sensível. São essas ações e vivências desenvolvidas nas instituições de ensino que possibilitarão criar perspectivas para um novo olhar educacional, capaz de significar e ressignificar as vivências tanto dos alunos quanto dos profissionais que atuam nas instituições escolares.

Contudo, falar sobre uma escola que pratique a educação sensível, é falar de uma escola que respeita seus alunos e suas singularidades, visto as inúmeras circunstâncias que a prática sensível oportuniza, dentre elas, um educar profundo, com qualidade, significado e sentido. Compreende-se o tamanho do desafio a ser enfrentado ao assumir tal prática, pois ela requer que os envolvidos no processo tornem-se seres sensíveis, capazes de interpretar, por meio de ações, vivências e práticas educacionais, formas de pensar, agir, planejar e mediar os processos de ensino. Compreendendo a grandeza e a beleza desta educação, fica para os educadores e membros de uma comunidade escolar, o desafio de pensar e refletir sobre suas práticas e lutar para a efetivação e a ampliação desta educação sensível nos ambientes escolares.

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3. ed. Ars poética editora LTDA. 1994.

ALVES, R. **A educação dos sentidos**: Conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ANTÔNIO, S. ; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

ARAÚJO, M.A.L. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educador** – Salvador: EDUFBA, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

DE MARIO, M. **Pedagogia da sensibilidade**. São Paulo: Mythos Editora, 2012.

FALK, J. Educar os três primeiros anos: A experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FREITAS, K.S. O olhar sensível que afeta. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. 2021, Ed. 08, Vol. 08, pp. 125-135. Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/olhar-sensivel>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-olhar-sensivel-que-afeta.

GALEFFI, D. A. **Educação estética como atitude sensível transdisciplinar**: o aprender a ser o que se é propriamente. Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GONZALEZ-MENA, J; EYER, D. W. O cuidado com bebês e crianças pequenas nas creches: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas. 9 Ed.. Porto Alegre: AMGH, 2014.

L'ECUYER, C. **Educar na curiosidade**: como educar num mundo frenético e hiperexigente?/ Catherine L'Ecuyer; Apresentação ALMEIDA, Maria E. B.; Tradução

NEVES, A.C. C. São Paulo: Edições Fons Sapientiea, 2015.

L'ECUYER, C. **Educar na realidade**/ Catherine L'Ecuyer; Tradução Nono Vinha. 1Ed. São Paulo: Edições Fons Sapientiea, 2018.

MARIO, M. **Pedagogia da sensibilidade**. São Paulo: M7tho Editora, 2012.

- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINISTÉRIO da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, 2010.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROCHA, A.A.N. **Educação para o nosso tempo. Por uma pedagogia da sensibilidade**. São Paulo: All Print Editora, 2017.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2003.
- SARMENTO, M.J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In.: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39). 2008.

... as singularidades da criança e suas múltiplas linguagens

Ieda Alves LUGLI¹

Thatiane do Nascimento Castro de Oliveira²

Luciano Cássio Lugli³

A necessidade em enxergar as singularidades das crianças

Crianças são seres sociais que estão na fase de desenvolvimento integral denominada infância. Esta infância transpassa a relação com o tempo etário, e está ligada diretamente a um lugar social que se constitui com e nas diferentes linguagens, “pensar a infância implica em considerar suas singularidades na perspectiva das experiências humanas de desenvolvimento e as importantes passagens vividas pela criança” (São Paulo, 2019, p. 62).

Sarmiento (2015) destaca que nem sempre as crianças foram pensadas e vistas desta forma. Com o passar dos anos a concepção de criança passou por modificações. Em questão de tempos, foram classificadas de puras e inocentes a rebeldes e perigosas. Por um período prolongado, as crianças foram vistas basicamente sob a perspectiva de dois conceitos: não possuir cultura e moralidade próprias. Consequentemente, elas precisam ser ensinadas para que só assim, possam adquirir a cultura dos adultos que é passada pelas instituições de ensino e necessitam se socializar dentro de regras, normas e valores para que possam desempenhar as funções adultas de forma completa. Portanto, a modernidade estabeleceu uma infância separada dos adultos, que se caracteriza pela definição do que não tem, deixando de lado o que a criança realmente é, por isso, a necessidade de as crianças serem educadas (Sarmiento, 2015).

A infância instituída pela modernidade entende a infância como uma geração em transformação futura, contudo, é

importante refletir que as transformações sob todos os pontos de vista acontecem continuamente nos seres humanos, independentemente de serem crianças, adultos ou idosos, isto significa que não pode ser inerente apenas a fase da infância.

Antigamente, as crianças eram classificadas como simples seres biológicos, sem autonomia existencial e estatuto social, como postula Sarmiento (2002), apesar de sempre existir crianças, nem sempre existiu infância. Neste contexto, nas últimas duas décadas, muitos avanços nesta perspectiva aconteceram e essa concepção sobre a infância foi rompida, a criança começa a ser vista com outros olhos, como um ser capaz, que tem bagagem, competências, com capacidade de construir cultura a seu modo e sua visão de mundo, sem a necessidade de compatibilidade com a dos adultos. Desta forma:

[...] os novos conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência. É nesse contexto que se cria as condições para ouvi-las (Cruz, 2008, p.77).

A positividade das características singulares/subjetivas das crianças passa a ser considerada, valorizando o que realmente são: seres que estão em potencial desenvolvimento. Nessa perspectiva:

Do ponto de vista do desenvolvimento, a infância caracteriza-se por intensos processos cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico. Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas sim como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo (São Paulo, 2019, p. 52).

Não existem duas impressões digitais iguais no mundo, cada pessoa é única e possuem suas características. Com as crianças, não poderia ser diferente. Crianças são seres históricos e sociais, que carregam marcas das incoerências das sociedades em que estão incluídas. São carregadas de fantasia, imaginação, curiosidade e criatividade. Cada uma possui suas singularidades, particularidades, autenticidade, essência, preferências, medos, motivações e experiências.

Pensando neste ser único, a singularidade/subjetividade é definida como um campo construído socialmente que se expressa, desta forma, o sujeito se constitui por meio de uma configuração social própria, ou seja, a essência cultural no processo de socialização chega ao sujeito, como ser particular e ativo que é, de maneira pronta e ele atua como sujeito de transformação mesmo sem ter consciência desta ação. Furtado (2007, p. 87) considera a singularidade/subjetividade como “[...] experiência de si e como expressão de um conteúdo social que está à disposição dos sujeitos e que é construído historicamente (dependente de suas determinações)”. Portanto, a singularidade de cada ser humano é constituída pela vida social, designando o desenvolvimento do próprio sujeito e está em constante transformação e reconstrução (Furtado, 2007).

Friedmann (2011) faz uma analogia entre as crianças e a tapeçaria. “Na tapeçaria, como nos seres humanos, e nestas reflexões, as crianças, os “fios” condutores não estão dispostos ao acaso”, ou seja, estão dispostos em função da talagarça, onde cada parte vai contribuir para o todo (conjunto). Cada criança possui sua singularidade e nasce com sua herança genética que vai recebendo estímulos oriundos de sua família, dos meios de comunicação e das pessoas com quem interage. A partir de suas vivências, habilidades, temperamento, estímulos ou a falta deles, somados a sua essência individual, ela se formará e se transformará, constituindo assim, sua existência no mundo, sua “tapeçaria” (Friedmann, 2011, p.178).

Brincar e imaginar são indissociáveis às crianças, são parte do cotidiano delas desde o início da vida, visto que têm sua própria cultura e singularidades. Essas ações ajudam a construir sua identidade, a encontrar seu lugar no mundo, socializando umas com outras, se desenvolvendo, produzindo suas marcas e culturas. Kramer (2007, p.15) postula:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (Kramer, (2007, p. 15)

No âmbito escolar as singularidades das crianças não podem ser deixadas de lado, pelo contrário precisam ser valorizadas. As crianças precisam de vez e voz para agir e se desenvolver potencialmente. Ao longo dos anos muitos teóricos se destacaram por valorizar, defender, acreditar e comprovar através de suas teorias, que as crianças são seres humanos com excelentes possibilidades de construção de conhecimentos, mesmo cada uma com suas especificidades e suas singularidades.

Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem ocorre com a interação entre as pessoas e o meio. As relações entre pessoas são fundamentais, uma vez que, é interagindo com os outros que a aprendizagem ocorre. Indivíduo com outro indivíduo, e indivíduo entre sociedade com comunicação (que pode ser verbal ou não verbal). Dessa forma, as crianças não só fazem parte da aprendizagem, mas também aprendem com o que está sendo produzido pelos outros no meio em que vivem. Esse

desenvolvimento segundo ele, é dividido em dois níveis: o real e o potencial, cabe ao professor, identificar qual nível a criança está na zona de desenvolvimento proximal, para ajudá-la efetivamente, para tanto, é imprescindível atenção, sensibilidade e respeito pela e para com a criança.

Compreender esse processo de desenvolvimento cognitivo infantil, demanda reconhecer a relação de conformidade entre a infância, aprendizagem e o lúdico, dado que, a ludicidade possibilita muitas experiências culturais e sociais, contribuindo para a estruturação do desenvolvimento psíquico da criança. À vista disso, Vygotsky (1991) defendia em seus estudos a importância da brincadeira do faz-de-conta e do brinquedo para o processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

A Figura 01 evidencia as possibilidades e potencialidades oferecidas durante as brincadeiras de faz-de-conta. Com elas e através delas a imaginação e a criatividade das crianças se potencializam, ganham espaços e a autoria de ações e protagonismo reinam. Nesta ocasião, as crianças precisam ter espaço para literalmente soltarem a voz como defende Friedman (2011), não apenas no sentido de falar ou falar alto (fatos que não seriam empecilho algum), mas no sentido mais amplo da palavra, espaço para se expressarem como queiram, como desejem, deixando aflorar todos seus sentimentos, sendo verdadeiramente crianças.

Figura 01 - Possibilidades e potencialidades das brincadeiras de faz-de-conta infantil.



Fonte: Autores.

Cabe ao professor, ao adulto que observa, usar todo seu respeito, seu encantamento e possibilitar que esses momentos sejam conduzidos pela criança, a maneira que ela escolher e se for convidado a embarcar nesse mundo maravilhoso do faz-de-conta, ter sensibilidade e prontidão para colaborar sem assumir o papel de destaque, oferecendo sua cumplicidade lúdica.

Outro teórico importante com grandes contribuições educacionais que valorizam as singularidades e particularidades das crianças é Ausubel. Sua teoria tem foco nos conhecimentos prévios relevantes (subsunções) que as crianças possuem e nos aspectos emocionais que estão presentes em seu processo de aprendizagem. Leva em conta a história das crianças, o que já sabem. Defende a aprendizagem significativa, que ocorre quando novas informações são ancoradas em sensores de subsunções do

aprendiz, quando acontece a ampliação e reconfiguração com os conhecimentos prévios. Essa aprendizagem leva em conta a história da criança e tudo que já sabe, respeitando suas singularidades (Ausubel, 1963,1969).

Vale destacar que essa aprendizagem significativa acontece de maneira não arbitrária e substantiva à disposição cognitiva do aprendiz. Para Ausubel (1980), a aprendizagem significativa é um mecanismo humano Na visão ausubeliana, o conhecimento prévio, ou seja, a disposição cognitiva do aprendiz é a variável crucial para a aprendizagem significativa (Ausubel, 1963, 1969, 1980).

O educador precisa entender o real sentido do conceito para promover propostas que favorecem e potencializam essa relação entre o que já sabe, a história do aluno e o que ele vai aprender. O conteúdo deve fundamentalmente ser revelador, interessante e as crianças precisam estar dispostas a aprender de maneira consciente e não imposta. Faz-se necessário criar ferramentas e processos para ancorar a aprendizagem do conteúdo com os conhecimentos prévios, num ambiente motivador. Um ambiente motivador desperta na criança a vontade de querer estar ali, querer aprender conteúdos que façam sentido para ela, cheios de significados (Ausubel, 2018).

Rogers (1985), por sua vez, defende em sua teoria centrada na pessoa, que ao pensarmos o desenvolvimento da criança é preciso compreendê-la em sua totalidade, de forma integral, levando em consideração as necessidades de aprendizagem reais da criança. As crianças precisam:

- ter espaço e vez para expressar seus sentimentos;
- ter sua curiosidade valorizada, instigada e inspirada;
- se inserir num clima de liberdade criativa e contexto lúdico, desenvolvendo sua aprendizagem e sua autonomia;

Desta maneira se sentirá livre (com liberdade de experiência), para reconhecer e organizar suas experiências da forma como desejar e não de modo a ser conveniente ao outro. Rogers definiu aprendizagem como sendo uma “insaciável curiosidade” próprio do ser humano e que a sua essência é o significado (Rogers, 1985).

Na tríade rogeriana temos: a aceitação positiva incondicional – aceitar as pessoas como elas são, com todas suas características inclusive aquelas que precisam ser trabalhadas, sem reservas, sem preconceito, entendendo que somos seres sempre em processo nunca acabados; a empatia – capacidade de se colocar no lugar do outro, permite que o educador compreenda o mundo interno do estudante, seus sentimentos, desejos e aflições, também permite que comunique ao aluno que ele é compreendido; e a congruência – ser autêntico, verdadeira, sem fingir e nem levar as pessoas a fingir, ser o que se é, mas sem deixar de lado o respeito (Rogers, 1985, 1986, 1988, 2015).

A atmosfera afetiva pode favorecer a aprendizagem ou dificultar, quando o clima do ambiente está apoiado na tríade rogeriana o estudante se sente apoiado, livre de censuras, trabalham descontraídas e focam no seu crescimento e realizações. A escola deve dar assistência para que as crianças se tornem pessoas independentes, responsáveis, autodeterminadas, que tenham discernimento, que saibam buscar o próprio conhecimento, para isso todas suas singularidades precisam ser respeitadas.

Com esse conceito de criança, infância e aprendizagens, é fundamental a organização da escola para acolher e considerar as particularidades de cada um, a fim de “respeitar e ouvir as vozes infantis e suas singularidades, abraçando-as em sua inteireza” (Friedmann, 2011, p.16).

As múltiplas linguagens na primeira infância: para além da uniformização dos processos de ensino e aprendizagem

Partindo dos pressupostos abordados sobre as singularidades das crianças, é evidente que cada criança é um ser único e singular e a escola tem como função social e educativa, respeitar e potencializar os interesses, bem como as diferentes linguagens das crianças.

E o que seriam essas diferentes linguagens? Primeiramente é preciso depreender que todo ser humano desenvolve habilidades diversas, tem aqueles que gostam de desenhar e pintar, de escrever,

de tocar um instrumento ou até mesmo realizar cálculos matemáticos. Existem inúmeras habilidades que podem ser desenvolvidas pelo ser humano e que estão estritamente ligadas ao intelecto. Entretanto, é importante destacar que por muito tempo se tinha uma concepção de que a inteligência era algo que poderia ser quantificado ou medido. Por volta de 1908, Alfred Binet criou testes para verificar o desempenho escolar dos alunos e assim contribuir para a superação das dificuldades. No entanto, esses testes foram usados de maneira equivocada, servindo para rotular e classificar as pessoas (Smole, 1999). As tentativas malsucedidas de testar a inteligência, mostraram que ela não é única, mas sim múltipla.

Segundo o psicólogo e pesquisador Howard Gardner (1995a) a mente se apresenta de modo multifacetado, pois há uma diversidade de inteligências que são desenvolvidas pelo ser humano. Para ele a “[...] inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Gardner, 1995a, p.21). Partindo dessa perspectiva, Gardner conseguiu identificar oito inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica/corporal, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Além dessas, Gardner menciona a possibilidade de existir a nona inteligência, que é a inteligência existencial, e afirma que todo ser humano apresenta as inteligências mencionadas, mas a intensidade de desenvolvimento vai depender das vivências e do interesse de cada sujeito (Gardner, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b).

De maneira semelhante a Gardner, Loris Malaguzzi que, utilizando-se da metáfora das “Cem linguagens”, enfatizou que as crianças se comunicam com o mundo de diferentes formas, por meio da música, do desenho, da escrita, e tantas outras linguagens. Ele percebeu a importância de tornar a criança protagonista de sua aprendizagem, visto que as concepções pedagógicas da época não enxergavam as crianças como produtoras de conhecimento e cultura (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Loris Malaguzzi se embasou em muitos estudiosos para o desenvolvimento de sua abordagem pedagógica e Gardner estava

entre eles. Além disso, Gardner juntamente com uma equipe de pesquisadores foi até Reggio Emilia na década de 80 para contemplar esta abordagem que valoriza as múltiplas inteligências das crianças, e após conhecer o trabalho desenvolvido disse: “Reggio significa, para mim, uma educação efetiva e humana; seus alunos passam por um aprendizado consistente sobre a humanidade, que pode durar por toda a vida” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 8).

Isto posto, é possível depreender que as múltiplas inteligências estão diretamente relacionadas com as múltiplas linguagens, uma vez que é por meio da inteligência que o sujeito expressa sua linguagem.

Várias pesquisadoras (Corsino, 2001; Friedmann, 2011; Gobbi, 2010) salientam a importância das diferentes linguagens na vida do ser humano. Segundo Corsino (2001) a linguagem é o que há de mais humano no homem, por meio dela, é possível simbolizar, expressar, comunicar e interpretar o mundo. Para Friedmann (2011, p.89) a linguagem não se limita às palavras, ao verbo, mas é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc.”.

No que diz respeito a linguagem da criança, Jobim (1994) afirma que é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade, podendo ressignificar a si mesma e transformar seu meio.

Desse modo, a linguagem deve ser entendida de modo plural e não estar vinculada apenas à linguagem escrita ou verbal, como foi desempenhada por muito tempo no contexto escolar (Hoyuelos, 2015). Atualmente, é possível identificar diversas instituições em busca da ampliação das diferentes linguagens das crianças, mas não se pode negar que ainda existem muitas práticas que impossibilitam o processo criativo das crianças, como por exemplo, a oferta de desenhos xerocados para colorir, cópia de obras de arte de artistas célebres e até mesmo a realização de atividades dirigidas, em que o adulto utiliza o corpo da criança como um instrumento, como no caso do carimbo das mãos da criança

(Ostetto, 2005). Práticas como essas inviabilizam as singularidades das crianças e as tornam inativas e meras espectadoras de seu próprio processo de aprendizagem.

Para Cunha (2012), essas atividades “são pautadas em uma ideia de educação tecnicista, antiga, que pretende adestrar as mãos e os olhos das crianças”. Esse tipo de trabalho, evidencia a uniformização do ensino ou como Formosinho (2019, p.8) bem disse, propicia um “currículo de tamanho único”, que tem que servir “para todos os alunos, independentemente da sua capacidade de aprendizagem, motivação, interesses ou expectativas, em todas as salas de aula, independentemente da população ou comunidade [...]”.

Figura 02 - “O trabalhinho” – Com os olhos de criança.



Fonte: Adaptado de (Tonucci, 2003, p.76)

Para ilustrar esse currículo de massa que nega a criatividade e o protagonismo das crianças, segue a charge de Francesco Tonucci “O trabalhinho” (Figura 02) que apresenta uma proposta anunciada pela professora às crianças e revela o modo como elas imaginam como tudo vai acontecer. No entanto, o desfecho expõe como a criatividade, a subjetividade e as diferentes linguagens são ignoradas em detrimento do padrão estabelecido pelo professor (Tonucci, 2003, 2009).

Esse modelo de ensino apresenta o conceito de “educação bancária” tecido por Paulo Freire (1993) em que a educação se torna um ato de depositar, ou seja, o educador deposita o conteúdo e os educandos apenas o recebem, de maneira mecânica e sem reflexão. À vista disso, é lamentável que em pleno século XXI muitas práticas pedagógicas estejam ainda pautadas em pedagogias transmissivas (*i.e.*: vistas como passivas), que têm como foco a transmissão de conhecimento à criança, que é passiva e apenas memoriza e reproduz o que lhe é ensinado, presumindo assim, uma uniformidade social e acadêmica (Garcia; Pagano; Filho, 1995; Formosinho, 2019).

Por consequência, a realidade de muitos contextos educativos é bem contraditória aos documentos oficiais que se fundamentam em práticas participativas, que valorizam as múltiplas linguagens da infância, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que menciona o desenvolvimento das diferentes linguagens entre seus objetivos para a construção da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, assim ressalta a necessidade de assegurar às crianças o...

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagem de **diferentes linguagens**, como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com as outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

De modo similar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz a importância das diferentes linguagens para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, e as menciona em três dos seis direitos a serem garantidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Conviver - com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando **diferentes linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. *Participar* - ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo **diferentes linguagens** e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. *Expressar* - como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens** (Brasil, 2017, p.38).

Fica evidente que as crianças têm o direito de conviver, participar e expressar-se por meio das diferentes linguagens, mas é preciso que seus direitos sejam garantidos de fato, e que não fiquem apenas no papel. É imprescindível que a educação deixe de ser á quem da realidade das crianças, que a escola abandone seus velhos instrumentos, como giz, quadro negro e apagador, e que aos invés de preparar para a vida, permita a participação das crianças em sua própria aprendizagem, que a educação seja a própria vida (Dewey, 1894, 1895, 1910, 1987).

Em suma, a escola que cumpre o seu papel dando espaço para que as crianças vivam experiências significativas e sejam o centro do processo educativo, estará efetivamente incluindo todos, respeitando suas singularidades e diferenças, bem como o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens.

Sociointeracionismo e singularidades na educação infantil inclusiva

Nos pressupostos de identificar as singularidades das crianças e suas diferentes linguagens, é necessária uma perspectiva que dialogue com o sociointeracionismo e a mediação do ensino e a interdisciplinaridade baseadas nos trabalhos de Vygotsky (1991), como contexto da participação efetiva e emancipatória da criança no dia a dia da aprendizagem.

Nesta emancipação pedagógica, deve-se verificar a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, que, segundo as premissas de Vygotsky, a indissociabilidade da percepção e a linguagem se fundamentam na formação do sujeito, em que as diferenças de cada são percebidas *a priori* (Vygotsky, 1993).

As identidades intelectuais discretizadas pela deliberação, atenção associada, memória, lógica dedutiva, e abstração, formam uma rede de conceitos científicos que resulta em processos de desenvolvimento no início da infância.

Uma mediação ajustada na aprendizagem ativa da criança

Tem-se, nesse momento, a caracterização dos conceitos potenciais de acordo com algumas propriedades peculiares do sujeito (determinístico de cada criança), e a caracterização dos conceitos reais, submetida a abstração *a posteriori* da infância. Em seguida, caracterizam-se os conceitos científicos, em que a aprendizagem sistêmica é validada na prática, permitindo ao sujeito o conhecimento do trabalho escolar na infância. Tais conceitos científicos são derivados do conhecimento construído nas propostas práticas curriculares, organizados por uma sistematização mediada de atividades/ações em aula com os alunos. Assim, uma análise quanto à *práxis* educativa e sua relação de mediação do ensino torna-se necessária (Vygotsky, 1991, 1993, 2004).

Vygotsky afirmava que, socialmente, a formação fundamental da mente era caracterizada se:

[...] a educação escolar mantém a produção e socialização de conhecimentos como subsídios ao desenvolvimento socioeconômico industrial e a formação intelectual de sujeitos estratificados na sociedade capitalista. Esta, que se consolida pelo desempenho do conhecimento, tem em sua ação, a contradição entre os diferentes princípios que orientam a atividade educativa, mas que como educação emancipadora, tem a aula como atividade humana educativa, a práxis educativa na representação da categoria que concretiza as transformações pretendidas pelo professor na formação ideal de alunos (Vygotsky, 1991, p.25)

A *práxis* da aula educativa só tem efetividade se o conhecimento historicamente produzido prioriza os sujeitos da mediação (crianças - em papel de discentes), e quando o desenvolvimento do conceito científico é validado pela dialética do mediador (docente). O conceito científico, neste caso, se subentende no envolvimento da criança como ser social, e nas relações do ambiente-humano que são pretendidas naturalmente, transformando-as no mesmo tempo em que os indivíduos são transformados.

Nesta perspectiva, a produção da aula tem uma proposição teórico-metodológica no desenvolvimento do conceito científico, denominado como metodologia da mediação dialética (MMD) (Arnoni, 2007, 2018).

As etapas que permeiam a *práxis* educativa da MMD são (Lugli, Peralta; 2019):

- *resgate*: (discente) fomenta as ideias iniciais / (docente) organiza a investigação das ideias iniciais dos discentes sobre o conteúdo de ensino (i.e.: a relação de temáticas/ singularidades) – articulam-se os argumentos;

- *problematização*: (discente) identifica e compreende as contradições de suas ideias iniciais e a relação com o ensino / (docente) prepara um situação-problema para contrapor as ideias iniciais dos discentes ao conteúdo de ensino; analisa as respostas dos discentes – debatem-se os argumentos;

- *sistematização*: (discente) perpassa as ideias iniciais, e elabora sínteses sobre o conteúdo de ensino / (docente) prepara a discussão da situação-problema com base no conteúdo de ensino – elaboração e discussão da síntese;

- *produção*: (discente) expressa o entendimento da sua aprendizagem / (docente) organiza a investigação do conhecimento do discente; analisa as ideias iniciais do discente – expressão efetiva da síntese.

Estas etapas se organizam metodologicamente através da mediação da linguagem e conhecimento num modo diagramático de espiral, tendo um desenvolvimento sequencial e sucessivo na construção do conhecimento pelo conceito científico, porém qualitativamente diferente (Vygotsky, 2004). A mediação dialética, introduzida inicialmente em planos distintos entre docente e discente, precisa reorganizar sua *práxis* educativa, num modelo mútuo de planificação homogênea entre docente e discente, priorizando sempre a criança quanto às implicações de seus interesses de investigação e de aprendizagem.

A interdisciplinaridade pela teoria da atividade mediada

Leontjev e Luria (Baquero, 1998; van der Veer; Valsiner, 2005) propuseram e desenvolveram a teoria da atividade, baseada nas premissas de mediação pedagógica de Vygotsky, e postula o modo e o método que o indivíduo usa o ambiente nas relações de aprendizagem, e como o pensamento se altera conforme as condições de desenvolvimento interativo.

A mediação se manifesta na teoria da atividade e representa um ente estrutural para a realização de uma função sociocognitiva. São três níveis de atividade: a atividade por si, as ações da atividade, e as operações sob ações da atividade. Nos três níveis, tem-se uma relação de compreensão contextual do trabalho colaborativo dos indivíduos (interdisciplinaridade) pela análise e avaliação dos elementos que os integram: objeto da atividade,

sujeitos da atividade, comunidade e colaboração, estabelecimento de regras, decomposição de trabalho mútuo.

Assim, a atividade se institui através do lúdico, de modo a permitir a interação entre discentes (crianças de uma mesma ou diferente idade), desenvolvida nas relações interpessoais por um processo de provimento determinístico de aprendizado sociocultural com o ato de brincar e as brincadeiras.

As brincadeiras permitem a tomadas de decisão, um acordo de regras entre os partícipes, ensaios e experiências de criação, correlação, recriação, inovações e implementações características de cada competência aprimorada, e como a ação do objeto é determinada pelo jogo. Na brincadeira, trabalham-se momentos modulares durante a infância: a imaginação, a imitação e a regra. Inicialmente, na imaginação, um novo paradigma processual é criado ao indivíduo, sendo uma característica constitutiva típica da atividade humana cognoscente, uma vez que nela é desenvolvida a ação, surge a necessidade emancipatória em relação às restrições situacionais (Vygotsky, 1927a, 1927b, 1970).

Desse modo, determinado pelo papel simbólico da brincadeira infantil, o uso, associação e adaptação de objetos como brinquedos pelo sujeito discrimina a ação como um gesto representativo, partindo assim, para a mutualidade da utilização da linguagem (Oliveira, 1997; Moyses, 1997).

A relação entre a singularidade sócio-interativa da criança e sua inclusão na escola

Vygotsky (1997) afirmava que a mediação dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) num momento seria desnecessária para o nível de desenvolvimento real (ZDR). Logo, quando as crianças ampliam em suas subjetividades particulares (conhecimento real) com a ajuda de outros mais experientes no processo de aprendizagem, e nessa interação social, avançando para conhecimentos científicos em potencial (conhecimento que podem ser construídos). Vygotsky pretendia em suas pesquisas, investigar

o desenvolvimento do aprendizado (conceitos) pelas crianças na escola (conceitos científicos – CC1), e a relação desses com o desenvolvimento do aprendizado por meio de suas experiências (conceitos cotidianos – CC2). “O desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e reestruturam e elevam a um nível mais alto os conceitos cotidianos, fazendo emergir a ZDP” (Vygotsky, 1987, p. 220).

A criança com deficiência sensorial (deficiência auditiva ou deficiência visual), ao interagir nos ambientes de formação, depende ainda mais da mediação do outro, uma vez que a ausência da audição e da visão prejudica suas atividades associativas no ambiente, e a mediação (ZDP associada a uma aprendizagem ativa) de Vygotsky se torna ainda mais necessária e efetiva. Com a correspondência social através das línguas e linguagem, a criança com deficiência sensorial tem contato contextual com as representações simbólicas e seus significados semióticos, e juntos numa interação inter/intra psicopedagógica existe a efetividade do desenvolvimento numa sequência de aprendizado diferente (tempo e didatismo relativos), ao mesmo tempo que a identificação e transposição de obstáculos se promove com mais e melhores oportunidades de acesso ao ambiente, associação entre pares, e adaptabilidade de recursos segundo suas singularidades (Vygotsky, 1978, 1986).

Relacionando a geração da brincadeira pelas atividades interpessoais do indivíduo (criança), nesta perspectiva, é necessário desenvolver um processo pragmático de ensino relativamente mediano, em que a escola é responsável por identificar a graduação “real” da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nas crianças, mantendo assim, uma mediação ponderada nas prioridades e propriedades do aprendizado atual. Logo, é possível produzir uma validação das capacidades e competências das crianças em realizar as atividades por si (autônomas) ou coletivamente em colaboração com as demais crianças, ou ainda associada a algum auxílio de instruções e informações do próprio docente (Vygotsky, 1945/1989).

A mediação ajustada no aprendizado ativo das crianças, promove e provê à ZDP subsídios de intermediar o desenvolvimento da autonomia na criança, permitindo que ela trabalhe suas vontades, sua liberdade de pensamento, sua crítica contextual, e consiga controlar a própria atividade didática (ou prática pedagógica), sendo que, neste pretexto o desenvolvimento se articule *a priori* da aprendizagem (Ferreiro *et al.*, 2008).

Vygotsky acreditava que a deficiência visual (assim como qualquer sensorial):

[...] é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (Vygotsky, 1997, p. 73)

Vygotsky (1997) identifica e reafirma a importância implicativa da plasticidade cerebral ao se reorganizar com o conjunto corpóreo na tentativa de suprir (ou minorar a sensibilidade do sentido da visão) a ausência do “ver” numa manifestação das capacidades contextuais de ambiente.

A mediação interacional, nesta perspectiva, é evidente entre sujeitos e o meio externo, em que na troca intransigente de signos, linguagem e instrumentos, se constrói os modos e maneiras distintas de assimilar, adaptar e resolver as situações problemáticas dentro do contexto escolar, em que se fundamenta e fomenta como relação funcional na efetividade de ensino e na aprendizagem ativa da criança.

Todavia, transcorre verificar que Vygotsky enfatiza que a educação da criança com deficiência sensorial deve incidir no potencial da plasticidade cerebral de desenvolvimento dentro de suas funções psicológicas superiores, o que mostra que tanto a

causa quanto o tratamento do defeito deve irromper a perda daquele sentido sensorial (visão/audição). Ele propõe, em seus escritos sobre a defectologia a escrita e leitura *Braille*, como modelos de linguagem como recursos alternativos e adaptáveis assistivos na aprendizagem e no percurso de desenvolvimento integral (Vygotsky, 1997).

O uso do *Braille* e suas codificações características proporcionam ao cego (e a criança com deficiência visual) a leitura na íntegra dos textos e informações, mas que precisa ser adaptado a demais recursos didáticos e de assistência adaptável para promover um pragmatismo simbólico da matemática e outras dimensões disciplinares dentro dos planos de aula (Vygotsky, 1997, 2001).

Mesmo tendo realizado os estudos enfaticamente na deficiência visual, sendo a deficiência auditiva sensorial, segundo Vygotsky, o modo de transgredir e superar a deficiência sensorial vem com a compensação de caráter linguístico e sua utilização no contexto social, bem como na relação com os videntes, que a criança com deficiência poderá promover-se dentro de um ambiente heterogêneo e inclusivo, respeitando suas próprias singularidades mediante a de seus pares (Rego, 1994/1995).

À substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros [sentidos] assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado (Vygotsky, 1997, p. 80)

A mediação na educação escolar, se permeada e projetada com ajustes necessários ao respeito das singularidades e diferenças das crianças quanto à sua aprendizagem, poderão prover melhores e maiores condições de contexto social, linguísticas vocabulares, necessidades de objetividade nas oportunidades de ambiente, tornam-se fundamentalmente factíveis se a autonomia da criança

com deficiência e a criança sem deficiência se mantiver respeitada dentro dos limites da mediação (Lugli, 2018).

Referências

- ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. ISBN: 978-85-15-03440-6, Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.
- ARNONI, M. E. B. **Prática do estagiando na perspectiva da práxis educativa**. ISBN: 978-6139707898. N. Edições Acadêmicas, São Paulo, Brasil, 2018.
- AUSUBEL, D. P. **Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning**. ISBN: 978-0808900252. Grune & Stratton (1 junho 1963), 1963.
- AUSUBEL, D. P. **School Learning**. ISBN: 978-0030767050. Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd (1 novembro 1969), 1969.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educativa**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de **Educational psychology: a cognitive view**. 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Ego Development and Psychopathology**. ISBN: 978-1138509436. Routledge; 1ª edição (5 fevereiro 2018), 2018.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**, Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf . Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CORSINO, P. **Boletim Linguagens e sentidos**. Salto para o futuro. MEC Secretaria de Educação a Distância Programa TV Escola, 2001.

- CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHO, J. O. (Org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora, 2008.
- CUNHA, S. R. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Revista de Educação Presente. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007 e no livro *Tópicos Educacionais*, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2012.
- DEWEY, J. **The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes**, *Psychological Review*, 1(6): 553–569. Reprinted in EW4: 152–169. doi:10.1037/h0069054, 1894.
- DEWEY, J. **The Theory of Emotion II: The Significance of Emotions**, *Psychological Review*, 2(1): 13–32. Reprinted in EW4: 169–188. doi:10.1037/h0070927, 1895.
- DEWEY, J. **How We Think**, Boston: D. C. Heath and Co. Reprinted in MW6. 1910.
- DEWEY, J. **My pedagogic creed**. *School journal*, n. 54, p. 77-80, 1987. Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>. Acesso em 10 out. 2021.
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E.; CASTORINA, J. A.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Ática, São Paulo, Brasil, 2008. ISBN 978-85-08-056538.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
- FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas e culturas das crianças**. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Antropologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.
- FURTADO, O. **O Psiquismo e a Subjetividade social**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sóciohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-93.

- GARCIA, J.; PAGANO, A.; FILHO, G. **Educação infantil em Reggio Emilia – Reflexões para compor um diálogo**. Editora UTP, ISBN: 9788579680823, 2017.
- GARDNER, H. **A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la**. PA: Artes Médicas, 1994a.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas** / trad. Sandra Costa – PA: Artes Médicas Sul, 1994b.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. PA: Artes Médicas, 1995a.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.
- GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.
- HOYUELOS, A. **Il soggetto bambino – L’etica pedagogica di Loris Malaguzzi**. Spaggiari Editoriale, Parma, 2015.
- JOBIM, S. S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 13-21)
- LUGLI, L. C. **Prototipagem de soluções tecnológicas, alfabetização matemática na educação infantil e deficiência sensorial – Parametrização de características assistivas**. 130p. Dissertação de Mestrado Acadêmico – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.
- LUGLI, L. C.; PERALTA, D. A. **Sobre educação especial e as possibilidades de mediação assistiva da robótica**. In: Deise Aparecida Peralta. (Org.). Robótica e Processos Formativos: da epistemologia aos kits. 01ed. Editora Fi, 2019, v. 01, p. 59 – 82.

MOYSES, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**, Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Scipione, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil: **Tempo e lugar de se fazer criança, no mistério e na magia da experiência partilhada**. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (org). Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate - Porto Alegre: IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre, 2005. 148p.

REGO, C. T. **VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994/1995.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**, 7ª. Edição, Lisboa, Moraes Editores, 1985.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. ISBN: 978-8512602509. E.P.U.; 1ª edição (1 novembro 1986), 1986.

ROGERS, C. **A pessoa como centro**. ISBN: 978-8512601700 . EPU; 1ª edição (1 março 1988), 1988.

ROGERS, C. **Active Listening**. ISBN: 978-1614278726. Martino Fine Books (4 setembro 2015), 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista das Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Universidade do Minho. 2002.

SARMENTO, M. J. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar - Brasília** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas, 1999.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

ONUCCI, F. **Cartas a uma criança que vai nascer**. ABDR, São Paulo, ISBN: 9788536317656, 2009.

VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**, Edições Loyola, São Paulo/SP, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Compte rendu du livre: La représentation du monde chez l'enfant**. L'Année Psychologique, 28, 399–401, 1927a.

VYGOTSKY, L. S. **Compte rendu du livre: La causalité physique chez l'enfant**. L'Année Psychologique, 28, 399–401, 1927b.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Kozulin A, trans. Cambridge, MA: The MIT Press; 1986. (Original work published in 1934a).

VYGOTSKY, L. S. **Thinking and Speech**. Minick N, trans. New York: Plenum Press; 1987. (Original work published in 1934b).

VYGOTSKY, L. S. **De l'acte à la pensée (1942/1970)**. Flammarion, Paris, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

VYGOTSKY, L. S. **As origens do pensamento na criança**. (1945/1989). Manole, São Paulo, S.P., 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Coleção Obras Completas, t. V.).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**, São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1991/1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**, Martins Fontes, 2004.

... a criança vítima de violência sexual: empoderamento e prevenção na escola.

Gabriele Machado
Rafaela Salvalaggio
Tayana Roberta Muniz Caldonazzo

Introdução¹

A violência sexual contra crianças e adolescentes é um grave problema enfrentado pela sociedade, apresentando manifestações diversas. Embora tenha se perpetuado ao longo do tempo, foi somente nos dias atuais, com o reconhecimento da importância dos direitos humanos, que se tornou uma prioridade combatê-la.

Ressalta-se conceito trazido pelo dicionário Houaiss (2001) da Língua Portuguesa sobre o termo "violência": refere-se ao ato ou efeito de violentar, empregar força física contra alguém ou algo, ou utilizar intimidação moral contra alguém. Por sua vez, a violência sexual ou exploração sexual, conceituada de forma genérica, envolve atos sexuais ou relações hetero ou homossexuais entre um adulto e uma criança ou adolescente, com o objetivo de obter estimulação sexual (Gabel, 1997).

Crimes sexuais, especialmente quando envolvem crianças ou adolescentes, ocorrem, em grande parte, em ambientes privados. Por isso, ao contrário do que se pode imaginar, esses crimes não são cometidos apenas em locais remotos, abandonados ou isolados,

¹ A discussão teórica adveio dos diálogos realizados no GEPICEI/UENP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná), tendo como fundamentos teóricos as contribuições da sociologia da infância, os estudos sociais da infância e a perspectiva pós-colonial, esmiuçando-se os conceitos pertinentes

mas especialmente dentro de casa, em locais familiares ou de convívio com amigos.

O registro policial dessas ocorrências muitas vezes depende da revelação feita pela própria vítima. No entanto, a vergonha, o medo, o sentimento de culpa e o receio de exposição dificultam a identificação dos sinais de abuso, e prejudicam a compreensão da dimensão do problema na sociedade como um todo.

Por isso, a escola pode ser uma instituição que auxilia crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual a identificarem e revelarem crimes de forma espontânea. Afinal, uma parte significativa das respectivas vivências se desenrola no ambiente escolar, o que permite a construção de laços de confiança com os profissionais de ensino.

Nesse sentido, narra-se o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Criança e da Juventude (NEDDIJ) - vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com turmas do Ensino Fundamental I, na cidade de Jacarezinho/PR, no enfrentamento à violência sexual, a partir da aplicação do projeto *ECA nas Escolas*.

Violência sexual contra crianças e adolescentes

Chimamanda Adichie (2009, p. 16) destaca que “[...] as histórias importam. [...]. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

A autora enfatiza que, comumente, a narrativa histórica foi utilizada por indivíduos detentores do poder de exploração e dominação, o que permitiu demarcar lugares de opressores e oprimidos. É possível, por outro lado, que a narrativa se consubstancie em uma ferramenta de emancipação, e é nesse sentido que se insere o papel escolar no enfrentamento à violência sexual de crianças e adolescentes, agindo como ferramenta para que as perspectivas das vítimas - historicamente desconsideradas - se transformem em emancipação de vivência.

Não há, entretanto, facilidade na execução deste dever, pois a escuta de uma violência, e a adoção de providências, perpassam sensibilidade, cuidados, gatilhos, assim como o trabalho em conjunto com instituições da justiça e com a família das vítimas, sendo que o envolvimento com a última pode ser especialmente desafiador.

Com efeito, uma das esferas do desenvolvimento infantil ocorre no âmbito familiar. Contudo, há famílias que possuem dificuldade de abordar a educação sexual dos filhos, o que, movido por moralismo e confusão, por vezes impossibilita que crianças e adolescentes tomem conhecimento sobre os próprios corpos, incluindo os limites a serem exercidos sobre eles, sendo que o processo interfere no reconhecimento sobre ações abusivas. O contexto se agrava quando crianças e adolescentes, que estão em peculiar estágio de desenvolvimento, tentam relatar uma situação abusiva e são reprimidos e/ou desacreditados pelos responsáveis.

Sobre o assunto, contextualiza-se que, com certa frequência, os autores de violência fazem parte do cotidiano das vítimas². Com isso, diante de uma situação concreta envolvendo abuso, é possível que a palavra das vítimas seja alvo de inúmeros questionamentos, ensejando um processo de novas violências, notadamente quando o autor é alguém que, até então, se mostrava confiável.

Além disso, os crimes sexuais possuem outras complexidades, na medida em que os registros indicam um perfil de vítimas. O *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil* apresentou dados relevantes sobre a temática, a partir do registro de ocorrências no período entre 2016 e 2020. Entre pessoas de 0 a 9 anos, 77% delas eram do sexo feminino, ao passo que entre as de 10 e 14 anos, o recorte do sexo feminino corresponde a 91% dos casos. No mais, tem-se que em 41% dos registros, não houve preenchimento do campo pertinente à raça e cor da pessoa ofendida (Unicef Brasil, 2021, p. 37-38).

² A propósito, Azevedo e Guerra, citados pela cartilha pertinente à campanha Maio Laranja, de 2021 (Secretaria Nacional da Família *et al*, 2021, p. 7), asseveram que 85% a 90% dos autores são conhecidos das vítimas e das respectivas famílias.

A temática pode ser pensada à luz da interseccionalidade. Trata-se de uma perspectiva feminista preocupada com as diferenças entre os indivíduos, partindo da premissa de que gênero, raça, classe, geração, localização geográfica, além de outros fatores, ensejarão vivências diferentes, assim como privilégios e proteção, ou a ausência de ambos.

Remete, assim, a uma lente de análise da realidade social, permitindo que a compreensão seja mais completa e aprofundada, bem como a elaboração de políticas públicas, estratégias e abordagens que enfrentem as desigualdades de maneira mais articulada e, possivelmente, mais efetiva. Se é possível identificar que meninas negras e pobres possuem maior vulnerabilidade social, o cenário facilita a criação de instrumentos específicos de proteção a essas crianças, concedendo-se especial atenção.

Crenshaw (2022, p. 173) esclarece que há “[...] ‘diferenças que fazem a diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”, o que enseja problemas e vulnerabilidades que atravessam subgrupos de mulheres, ou atinjam algumas delas de maneira desproporcional. E, além de demarcar múltiplas identidades, a interseccionalidade é uma lente de análise sobre o resultado da interação de marcadores sociais da diferença³, assim como dos efeitos deles nas esferas políticas e legais (Akotirene, 2019, p. 49), demonstrando “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos”.

Verifica-se que a perspectiva interseccional evidencia as diferenças entre os indivíduos. Em outras palavras, a compreensão

³ De acordo com o Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença da USP (NUMAS), essa expressão remete a “categorias classificatórias compreendidas como construções sociais, locais, históricas e culturais, que tanto pertencem à ordem das representações sociais – a exemplo das fantasias, dos mitos, das ideologias que criamos -, quanto exercem uma influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais”, conforme citado por Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 175).

sobre a forma como as diferenças identitárias impactam a realidade facilita o aprofundamento sobre ela, o que deve ser aplicado, inclusive, na abordagem com estudantes. Em outras palavras, deve-se estar atento que, em sala de aula, há diferentes vivências, vulnerabilidades, interesses, identidades e desafios. Conseqüentemente, facilita-se a identificação de que a) há grupos entre os estudantes cujas vozes não são, comumente, consideradas em diversas esferas; b) tais grupos, de acordo com dados, estão mais suscetíveis de se encontrarem em situação de vulnerabilidade social.

Com isso, é necessária, pelos profissionais da educação, especial atenção sobre tais indivíduos, manejando diferentes abordagens de acordo com as possíveis vulnerabilidades e interesses dos estudantes. A propósito, visualizar as diferenças e utilizá-las na prática educacional é um movimento que encontra respaldo em Paulo Freire e Bell Hooks⁴.

Com isso, um papel dos responsáveis pelas crianças é o de criar espaços para que sejam, efetivamente, ouvidas⁵. É neste

⁴ Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013) relata a sistemática dos círculos de cultura, consistentes em um instrumento para definir os temas a serem debatidos em sala de aula, de acordo com os interesses e realidades dos estudantes. O autor oferece dois caminhos para alcançá-lo. Em um primeiro momento, há uma descrição complexa, mas sugere, de maneira paralela, a opção de que os profissionais possuam um mínimo conhecimento sobre os estudantes e, com isso, possam extrair temas que funcionem como “codificações de investigação”. Tem-se como eixo central a cultura, a partir do conceito antropológico. E, na medida em que se aborda o universo cultural, e as perspectivas dos participantes começam a ser expostas, é possível a extração de outros temas a serem debatidos, que devem ser problematizados, para que se originem novos tópicos de discussão (Freire, 2013). Por sua vez, Hooks (2020, p. 79-163; Hooks, 2017, p. 17), que possui uma interessante produção associando feminismo e educação, aborda sobre a comunidade de aprendizado em sala de aula. Trata-se de uma prática que contribui para a abertura dos estudantes e para o afastamento do autoritarismo, que se concretiza mediante a discussão sobre experiências, estímulos para que os estudantes se conheçam e se ouçam, potencialização da autoestima e confiança para que se expressem, dentre outros movimentos.

⁵ Gayatri Spivak (2010, p. 165) aduz que “o subalterno não pode falar”. Longe de significar que grupos subalternos sejam incapazes de falar, ou que precisam se

sentido que a escola se mostra uma instituição essencial à prevenção ao abuso sexual, devendo se constituir em um local que, além de viabilizar o conhecimento sobre a temática⁶, a partir das especificidades dos estudantes, promova confiança e acolhimento para a escuta, acolhendo histórias.

Assegura-se, com isso, o direito constitucional à educação básica de qualidade, na medida em que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”, conforme afirmou o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, na apresentação às *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (Brasil, 2013, p. 6).

A propósito, diversos dispositivos legais enfatizam o dever de cuidado, que se estende não somente ao âmbito familiar, mas também à sociedade, ao Estado e à escola. Nesta linha estão os artigos 227 da Constituição Federal, e 4º, 7º, 15, 18, 19, 245, da Lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), sendo que o último chega a estabelecer penalidade na hipótese de descumprimento. Há, ainda, outros dispositivos legais protetivos, bem como crimes previstos no Código Penal e na Lei n. 8.069/1990, disciplinando o assunto. Nesse sentido, a lei, quando estabelece a função escolar de proteção, enfatiza o papel que a instituição possui.

E, considerando este cenário, o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Criança e da Juventude - vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná -, trabalha com turmas do Ensino Fundamental I, à luz da teoria Crítica e do Estatuto da Criança e do

utilizar de discursos hegemônicos para se expressarem, a autora critica a pretensão de que determinados intelectuais falem por outros (Almeida, 2010, p. 16). No entanto, na visão dela, “[...] tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de **criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)**” (Almeida, 2010, p. 16, grifo nosso).

⁶ Para mais referências sobre como abordar a educação sexual nos espaços escolares, consultar o texto *O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual*, de Geisa Orlandini Cabiceira Garrido e Tayana Roberta Muniz Caldonazzo, publicado na revista *Ensino & Pesquisa*, em 2022.

Adolescente, mediante aulas dialogadas e rodas de conversa, para possibilitar que crianças e adolescentes reconheçam sinais de abuso sexual nos respectivos autores, e possam, com isso, pedir ajuda a alguém de confiança (Salvalaggio et al, 2022, p. 328). Neste trabalho serão detalhadas as atividades desenvolvidas pelo projeto.

A contribuição da sociologia da infância no enfrentamento das violências sexuais

Segundo Sarmiento (2005), o processo de socialização das crianças ocorre quando elas começam a sair do ambiente familiar e passam a interagir em outros contextos. É importante destacar que as crianças têm a capacidade de se adaptar e se inserir em novas culturas, tanto do mundo adulto, quanto do mundo infantil. Diante disso, é fundamental que os educadores tentem adotar novas perspectivas que deem destaque às vozes e experiências das crianças, principalmente ao considerar seus pares. Neste viés, salienta a importância de pesquisas que valorizem as culturas infantis, levando em conta os pontos de vista das próprias crianças, em contraponto ao ponto de vista dos adultos.

Uma compreensão importante para a infância é o conceito de geração, entendida como uma categoria estrutural que não elimina os efeitos de classe, gênero ou raça, mas se integra a eles (Sarmiento, 2005). Esse conceito visa distinguir as características específicas da infância em relação à idade adulta e evidenciar sua presença contínua na sociedade, independentemente dos sujeitos que a compõem. As crianças crescem, mas a infância permanece como uma forma estrutural na sociedade.

Além disso, o referido conceito implica também em considerar a infância como um grupo com um status social único. Sendo uma construção histórica, a infância é caracterizada não apenas pela faixa etária dos indivíduos, mas principalmente pela forma como é interpretada pela sociedade (Sarmiento, 2005).

Existem diferentes infâncias contextualizadas em diversas sociedades e épocas. Nessa perspectiva, a infância não é apenas

uma etapa passageira da vida, um período de transição para a idade adulta, o que reforçaria a ideia de incompletude da criança. A infância é uma categoria com características específicas que definem a criança, sendo uma pessoa que já faz parte da sociedade.

Diante das singularidades, os pequenos necessitam de espaço para expressar seus pensamentos, sentimentos e frustrações, sendo a escola um ambiente potencial de protagonismo infantil, onde busca-se valorizar o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento. É essencial compreender que a brincadeira tem um significado profundo para a criança e não deve ser vista apenas como uma forma de entretenimento ou distração. Durante o ato de brincar, a criança se desenvolve, estimula seu pensamento cognitivo, aprimora suas emoções, sensações e estabelece conexões entre o mundo real e o mundo imaginário.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1988) ressalta igualmente a relevância da brincadeira na vida da criança, reconhecendo os desejos que podem ser realizados por meio dessa atividade lúdica.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Diante disso, é necessário adotar uma postura pedagógica que questione estruturas, instituições, grupos e sujeitos historicamente produzidos. No contexto da formação do ser humano, a sala de aula pode se tornar um espaço privilegiado para ajudar as crianças a compreenderem, do ponto de vista que investigue a espécie humana, sua origem, evolução (tanto física quanto social e cultural), comportamento, características raciais, tradições, crenças e outros

aspectos. Expõe-se, assim, a preocupação em compreender a realidade, e assumir uma postura de luta contra qualquer forma de preconceito, discriminação, racismo e desigualdade social. A sala de aula, portanto, se torna um local onde se pode promover condições mais justas e igualitárias para todos.

Os educadores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente que valorize esses atores culturais, indivíduos pequenos, mas repletos de conhecimento. A criança é a protagonista de sua própria história, e pode-se observar nela a influência da diversidade social e cultural, à medida que ela se apropria do mundo adulto e lhe atribui significado. Os educadores têm a responsabilidade de reconhecer e valorizar essa perspectiva, proporcionando um espaço onde as crianças possam expressar suas ideias, experiências e conhecimentos, e onde sejam encorajadas a explorar e construir seu próprio entendimento do mundo ao seu redor.

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2016, p. 318).

Diante do que foi discutido até o momento, levanta-se a questão: por que e como abordar a questão de gênero e sua relação com a violência sexual? É fundamental discuti-la, uma vez que nossa sociedade tem fundamentos patriarcais, na qual ainda veem os corpos de meninas e mulheres como objetos de prazer e posse. Esse sentimento de domínio é o que leva ao abuso sexual. As desigualdades enfrentadas pelas meninas são manifestadas de diversas maneiras, desde sua objetificação sexual e doméstica até questões socioeconômicas que afetam diretamente suas vidas e direitos.

Essas violações e negação de direitos são especialmente evidentes na violência intrafamiliar, incluindo violência doméstica,

violência sexual e trabalho infantil. Desconstruir essa mentalidade baseada na cultura machista é o primeiro passo para contribuir com a prevenção. É urgente que a escola assuma seu papel como agente de proteção, integrando o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes, promovendo capacitação sobre o assunto para sua equipe de educadores e envolvendo as famílias e a comunidade nessa luta diária. Dessa forma, a escola poderá promover uma cultura de proteção e direitos humanos para crianças e adolescentes, garantindo-lhes dignidade e respeito.

Portanto, a escola não pode se abster de discutir qualquer tema relacionado aos direitos humanos de crianças e adolescentes, sejam eles desigualdades de gênero, sexualidade ou direitos sexuais, que também são direitos humanos.

Conhecendo o núcleo de estudos e defesa dos direitos da infância e juventude - NEDDIJ/UENP e suas práticas pedagógicas

O Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ) foi estabelecido em 2005 por meio de uma iniciativa conjunta do Governo do Estado do Paraná, Ministério Público Estadual e universidades públicas paranaenses, com o propósito de assegurar a implementação efetiva da Lei n. 8.069, de 1990. A partir de 2008, os NEDDIJS foram incorporados ao Subprograma Incubadora de Direitos Sociais do Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná.

O projeto de extensão foi oficializado pelo Decreto nº 6732/06 e pelo Termo de Convênio 11/05, com o objetivo de oferecer um atendimento de qualidade para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente aqueles que têm seus direitos negligenciados ou estão em situações de risco. Desde sua criação, o NEDDIJ tem se destacado de maneira significativa no âmbito jurídico e pedagógico, desempenhando um papel substancial para o município.

Quanto aos participantes, o NEDDIJ/UENP atualmente é composto por professores coordenadores/orientadores, bolsistas graduandos nas áreas de Direito, Pedagogia e Psicologia, sendo advogados, pedagogos e psicólogos recém-formados. A composição é variável de acordo com a escolha de cada núcleo. Assim, desde 2006, o NEDDIJ/UENP tem se dedicado a promover a proteção dos direitos de crianças e adolescentes, além de proporcionar uma abordagem jurídica e pedagógica de cunho humanista.

Tendo essa concepção, a equipe multidisciplinar é formada por onze profissionais, sendo um coordenador professor vinculado ao CCSA/UENP, uma professora orientadora vinculada ao centro de Ciências Humanas e da Educação da (CCHE/UENP), três profissionais recém-formados no curso de direito, três estagiários da área jurídica, um profissional recém-formado na área de Pedagogia e uma estagiária da área em educação.

Dessa maneira, o projeto proporciona uma experiência enriquecedora a todos envolvidos, e presta serviço à comunidade, unindo teoria e prática de maneira didática e criativa, de acordo com a realidade do município. Ainda, evidencia esses temas mediante a participação em grupos de pesquisas, debates e eventos acadêmicos.

O projeto tem como principal objetivo, no âmbito jurídico, os atendimentos à comunidade, mediante revisão e execução de alimentos, ação de guarda, regulamentação de visitas, investigação de paternidade, e a atuação técnica-jurídica em procedimentos de apuração de ato infracional, quando o adolescente se encontra em conflito com a lei.

Dentre aos objetivos pedagógicos, há também a contribuição em ambiente escolar, com a aplicação de projetos referente ao ECA. Desde 2011, há anualmente participações do setor de pedagogia do NEDDIJ/UENP em escolas municipais de Jacarezinho-PR da Educação Infantil e Ensino Fundamental, caracterizando-se pela aplicação do Projeto *“ECA NA ESCOLA”*, que oportuniza a aproximação das crianças e adolescentes ao acesso dos conteúdos sobre direitos e deveres postos no referido estatuto.

As idas às escolas são semanais, e no início do ano letivo decide-se qual escola da Rede Municipal far-se-á o trabalho de intervenção pedagógica. A finalidade, portanto, é conceder um conhecimento dos direitos e deveres garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente para o público que então ele representa. Tendo isso em mente, a experiência que o NEDDIJ promove com os alunos do ensino infantil e fundamental é à conscientização sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mediante encontros semanais, aulas e espaços de reflexão. Aos estudantes, que, em maioria, desconhecem a temática, podem ser apresentados aos assuntos voltados para o Estatuto da Criança e do Adolescente, causando, em alguns casos, certa estranheza: “ECA? Que nome engraçado!”.

Dessa maneira, o projeto, embora enfrente algumas dificuldades, é realizado da melhor maneira dentro das possibilidades da escola. Os encontros possibilitam o conhecimento sobre direitos, como a importância do nome, o direito a ter uma família, independentemente da identidade biológica ou adotiva, o direito à saúde, à educação, assim como de profissionalização, como menor aprendiz. Debatem-se, ainda, sobre deveres.

As ações desenvolvidas pelo NEDDIJ/UENP, no setor pedagógico, também estão presentes em implementações de cursos sobre o ECA, escuta especializada, formas de denunciar situações de maus tratos e abusos, para professores do município de Jacarezinho/PR e para acadêmicos dos cursos de licenciaturas do CCHE/CJ/ UENP.

Trabalhar por meio do diálogo e de dinâmicas nas escolas é de extrema importância para uma educação que vise o protagonismo infantil, pois promovem a participação ativa dos estudantes, incentivando a construção de conhecimento, a troca de ideias e a resolução de problemas de forma colaborativa. O diálogo nas escolas é uma ferramenta poderosa para promover a compreensão, a empatia e o respeito entre os estudantes. Além disso, ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, argumentação e pensamento crítico, fundamentais para a vida em sociedade. Freire (1980, p. 69) ensina que “A educação é comunicação, é diálogo, na

medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Para garantir a eficiência do trabalho, é necessário planejar a aplicação conforme a faixa etária dos educandos, adaptando as atividades às habilidades e necessidades específicas de cada criança, especialmente por se tratar de uma lei, algo que pode causar estranheza inicial. Por sua vez, as dinâmicas proporcionam uma abordagem mais prática e interativa para a aprendizagem, ajudando a construir uma atmosfera de aprendizagem positiva e motivada, despertando o interesse dos estudantes e incentivando a participação ativa.

Além disso, o diálogo e as dinâmicas podem ser utilizados como ferramentas eficazes para abordar temas sensíveis, tais como preconceito, discriminação e violência, permitindo que os estudantes compartilhem experiências, aprendam mutualmente e construam uma cultura de respeito e solidariedade. Com efeito, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Freire, 1998, p. 39)

O abuso e a exploração sexual infantil são problemas alarmantes que acarretam consequências devastadoras para o desenvolvimento físico, emocional e psicológico das vítimas. A temática deve ser trabalhada na escola durante todo o ano, com especial atenção no mês de maio.

A propósito, Campos e Urnau (2021, p. 2) apontam: “[...] sabemos que a discussão da sexualidade de crianças e adolescentes como um direito humano ainda enfrenta muitas resistências”. Com efeito, a escola não é um ambiente neutro. Ela reflete uma perspectiva específica de mundo, humanidade e sociedade, influenciando as dinâmicas estabelecidas em seu interior. Enraizada em um contexto de profundas desigualdades, manifestadas na concentração de renda e direitos propiciada pelo sistema capitalista, a escola se torna um espaço permeado por essas realidades.

Diante desse cenário, é fundamental criar espaços de resistência e reflexão. Trabalhar sob a ótica dos direitos humanos implica romper com o isolamento e construir, de maneira coletiva, estratégias para lidar com essas questões, respeitando as diferenças e a diversidade. Isso envolve assegurar a participação ativa de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar: diretores, supervisores, orientadores, professores, alunos e membros da comunidade. Um diálogo aberto deve ser incentivado, visando encontrar soluções para os desafios enfrentados, enquanto se luta por uma convivência mais justa e enriquecedora.

É fundamental ressaltar que o ECA confere às crianças e aos adolescentes um status de sujeitos de direitos, reconhecendo-os como indivíduos com necessidades específicas e assegurando-lhes o acesso à educação, à saúde, à alimentação, à cultura e ao lazer, dentre outros aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Conhecer tais direitos permite que eles sejam empoderados e exijam o cumprimento dessas garantias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É necessário fornecer cada vez mais conhecimento aos estudantes sobre os direitos humanos, embasando-se no ECA. Ao trabalhar a temática em sala, é possível alcançar os profissionais da educação e os familiares dos estudantes, na tentativa de extinguir as resistências ao tema. Sobre não favorecer um ambiente educativo preventivo a esse crime, Campos e Urnau (2021, p. 2) esclarecem:

[...] negar e não promover os direitos sexuais de crianças e adolescentes na educação escolar ou outras políticas sociais, também pode ser considerada uma forma de violência. Impossibilitar o acesso a informações e espaços de proteção a este público pode impedir, por exemplo, a coibição e ruptura do ciclo de violência sexual ao qual se pode estar submetido.

Diante disso, é essencial adotar abordagens adequadas e eficazes, com base em diretrizes fundamentadas e estratégias preventivas. Por meio das experiências das pedagogas desta

pesquisa, é possível afirmar que uma abordagem por meio do diálogo e de dinâmicas possibilita práticas de prevenção atrativas às crianças, tornando um ambiente acolhedor, em que os educandos sentem confiança para relatar possíveis violações de direitos.

As atividades desenvolvidas pelo projeto NEDDIJ/UENP nos anos de 2021 e 2022 estiveram focadas no combate ao abuso sexual infantil. Foram desenvolvidas práticas adequadas, além de discussões para atender a realidade de cada sala. Vale ressaltar que, durante o mês de maio de 2021, a situação pandêmica ainda era alarmante. Com isso, o ensino foi oferecido na modalidade à distância, e o projeto *ECA na Escola* foi adaptado para garantir sua intervenção na realidade escolar, apesar das dificuldades enfrentadas.

Para implementar o projeto, a pedagoga do núcleo e a estagiária realizaram visitas às escolas de Ensino Fundamental I, com o propósito de disponibilizar atividades relacionadas ao tema do abuso e exploração sexual. Os alunos estavam engajados em plataformas online, e a escola recebia as atividades propostas pelo NEDDIJ/UENP para distribuir em conjunto com as demais atividades da sala. As professoras foram orientadas sobre a abordagem da temática e, posteriormente, implementaram as atividades com seus alunos. É importante ressaltar que, no decorrer do ano de 2021, não houve um retorno por parte das professoras em relação à reação das crianças diante das atividades propostas.

As atividades destinadas à abordagem da temática foram elaboradas de forma impressa, contendo um texto explicativo e questionamentos. O texto foi redigido em linguagem acessível às crianças, apresentando uma explicação breve e objetiva sobre o corpo e a importância de respeitá-lo, bem como uma clara distinção entre abuso e exploração sexual. Além disso, foram incluídas, no texto, situações reais em que a criança poderia se encontrar, e que indicavam a necessidade de buscar ajuda. O objetivo dessa atividade, por meio das situações cotidianas, era incentivar a reflexão da criança sobre as próprias ações, e ajudá-la a compreender que determinados comportamentos não são

adequados. Além disso, caso situação semelhante já tivesse ocorrido com a criança, a atividade visaria incentivar a comunicação com o professor da sala.

Cabe ressaltar que, na análise de situações concretas, verifica-se que essas diferentes formas não são excludentes, mas sim cumulativas. Por exemplo, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se presentes, além da exploração econômica, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral. Por fim, a violência simbólica estimula todas as formas de violência (Faleiros; Faleiros 2007, p. 38).

Já no ano de 2022, a execução do projeto nas escolas foi desenvolvida de maneira presencial. Por intermédio da estagiária, orientada pela pedagoga do Núcleo, ofertou-se o projeto em duas escolas do Ensino Fundamental I, nas salas do quarto e quinto ano. As atividades foram realizadas mediante rodas de conversa e dinâmicas, que proporcionam espaços para o diálogo com as crianças. A estagiária do NEDDIJ/UENP e as professoras da turma puderam observar a participação ativa das crianças, evidenciada pelo engajamento e pela realização de perguntas pertinentes durante as interações.

A abordagem da temática nas atividades em sala de aula foi baseada nos princípios adotados no ano anterior, uma vez que se reconheceu o valor do protagonismo da criança diante das situações reais abordadas. Devido à realização das atividades presencialmente, o material impresso foi disponibilizado para que fosse levado para casa, a fim de envolver a participação das famílias no processo de aprendizado. Os diálogos e questionamentos, por sua vez, foram conduzidos mediante rodas de conversa e dinâmicas em grupo, abordando como agir diante das diferentes situações cotidianas que poderiam ocorrer. O objetivo era garantir que os estudantes compreendessem a inadequação de determinados comportamentos e soubessem como buscar ajuda.

Por meio das práticas pedagógicas selecionadas para o desenvolvimento do projeto, constatou-se que muitas crianças demonstraram interesse e interagiram durante as aulas. Conforme mencionado anteriormente, o processo se iniciou com a explicação da distinção entre abuso sexual infantil⁷ e exploração sexual infantil⁸. Com a interação entre educadora e educandos, estabeleceu-se um ambiente acolhedor e seguro, propício para o compartilhamento de possíveis casos de abuso ou exploração. Após a diferenciação entre abuso e exploração, foram apresentados diversos casos reais que poderiam ocorrer com crianças e adolescentes. A dinâmica, nessa etapa, foi conjugada com o direcionamento às ações que deveriam ser adotadas em caso de violações, ensinando como solicitar ajuda.

Durante a fase de reflexão e exposição das ações que deveriam ser tomadas, os educandos mostraram entusiasmo ao criar soluções para os casos apresentados. Houve também o compartilhamento de situações reais que eles tiveram conhecimento, envolvendo pessoas conhecidas. Essas aulas, embora simples, proporcionam um valioso acúmulo de conhecimento e contribuíram para a prevenção de casos de abuso e exploração.

Outra abordagem adotada consistiu em discutir as partes do corpo que podem ser tocadas e aquelas que exigem permissão

⁷ Referente qualquer atividade sexual envolvendo uma criança incapaz de consentir, abrangendo toques inapropriados, exposição indecente, coerção sexual e exploração por meio de pornografia infantil. Geralmente ocorre em contextos de confiança, com o agressor sendo frequentemente conhecido pela vítima, como um membro da família, amigo ou figura de autoridade.

⁸ Envolve crianças em atividades sexuais com o propósito de obter vantagens, seja financeira, social ou de outra natureza. O crime pode incluir pornografia infantil, prostituição infantil, tráfico de crianças para fins sexuais e turismo sexual envolvendo crianças. A relação pode envolver estranhos ou pessoas próximas à vítima, visando explorar a criança para ganhos pessoais. Ambas as formas são graves violações dos direitos das crianças, com impactos significativos no desenvolvimento físico, emocional e psicológico. A prevenção, detecção precoce e responsabilização dos agressores são fundamentais para combater essas formas de violência infantil.

prévia. Foi utilizada a dinâmica do “semáforo para crianças, em relação ao corpo”. Trata-se de uma abordagem educativa e lúdica para auxiliar a compreender limites e respeito, seja levando um boneco para a sala de aula, ou desenhando um corpo humano na lousa, utilizando as cores do semáforo para fazer uma analogia ao corpo e os respectivos alertas.

A cor vermelha significa **parar** (não tocar), assim como no semáforo. Com efeito, algumas partes do corpo são particulares e privadas. Ninguém, exceto a própria criança e, em algumas situações específicas, cuidadores responsáveis ou profissionais de saúde, deve tocar nessas áreas. Reforça-se, com isso, a importância de se respeitarem os limites do corpo.

Já a cor amarela remete à **cautela** (perguntar antes de tocar). Certas regiões do corpo podem ser tocadas, mas é importante que se tenha permissão. Explica-se ser normal sentir dúvidas ou desconforto, e por isso é imprescindível a comunicação aberta.

E por fim, a cor verde, concede a permissão de **avançar** (permissão para tocar). Existem situações em que é apropriado tocar em partes do corpo, como quando estão doentes e precisam de ajuda para serem cuidadas por um adulto de confiança, como um pai ou responsável.

Deve-se adaptar a linguagem de acordo com a idade das crianças, usando exemplos simples e compreensíveis. É crucial enfatizar a importância de se falar sobre o corpo, promover a confiança para que as crianças se sintam à vontade para compartilhar preocupações. Ainda, deve-se reforçar a ideia de que o corpo pertence a elas e, portanto, possuem o direito de estabelecer limites e dizer “não” quando se sentirem desconfortáveis. Além disso, é importante encorajar a busca por ajuda de um adulto de confiança em caso de dúvidas ou situações desconfortáveis.

Foi constatado que alguns estudantes já possuíam conhecimento das partes do corpo consideradas mais íntimas, que não poderiam ser tocadas sem consentimento. No entanto, a maioria ainda apresentava algumas dúvidas. Geralmente, indicava-se corretamente que partes íntimas não devem ser

tocadas, porém, foi comum que esquecessem de mencionar os seios e outras partes específicas que requerem atenção, se tocadas. Além disso, enfatizou-se que, independentemente da parte do corpo tocada, se a criança se sentisse constrangida ou envergonhada, seria necessário pedir que a pessoa cessasse o ato, e solicitasse ajuda.

Um fato relevante discutido em sala de aula foi a importância de, diante de uma situação que a criança considerasse estranha, procurasse alguém de confiança para compreender a situação e, se necessário, buscar ajuda. Foi ressaltado que essa pessoa de confiança não precisava necessariamente ser um membro da família, uma vez que nem sempre o ambiente familiar é um local de confiança. Nesse sentido, enfatizou-se aos estudantes que deveriam ser recordar qual pessoa seria de confiança, como um funcionário da escola, por exemplo, para buscar o devido auxílio.

Em outro momento, foi realizado um debate acerca da possibilidade de abusadores inventarem histórias para persuadir a criança a permitir o toque. Mediante situações reais abordadas anteriormente, foi evidenciado como essas estratégias abusivas podem ocorrer, e como solicitar auxílio diante delas. Além disso, ressaltou-se que abusadores frequentemente recorrem à chantagem como forma de intimidar a vítima, utilizando-se desse mecanismo para manipular a situação. No entanto, esse aspecto também foi tratado por meio da dinâmica dos casos reais apresentados. Essas discussões permitiram aos estudantes a compreensão sobre as estratégias utilizadas pelos abusadores para obter a permissão das crianças, além de conscientizar sobre a importância de se buscar apoio, quando confrontados com situações desconfortáveis.

As práticas sugeridas pautam-se nas experiências vividas dentro da escola, durante a aplicação do projeto. É importante ressaltar que as atividades favoreceram o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento, reflexão e ação dos educandos diante de situações de violação aos direitos sexuais. Frise-se que foram obtidas denúncias relacionadas ao abuso sexual infantil, durante as aulas e em momentos de diálogos. Alguns alunos falaram claramente, outros pediram para conversar fora da sala de aula.

Com relação a ambas as escolas em 2022, houve um *feedback* por parte dos professores quanto à importância de o Núcleo ter abordado a temática em sala de aula. Alguns professores, que permaneceram nas salas, relataram ter notado diversos detalhes expressos pelos alunos. Ao contrário do que ocorria quando o próprio profissional explicava a temática, devido ao grande número de estudantes na sala, não era possível observar individualmente cada um durante a abordagem, o que contribui, portanto, para futuras intervenções em sala de aula.

A temática em questão ainda encontra considerável resistência quanto ao tratamento na escola. No entanto, é evidente o interesse dos estudantes pelas explicações, principalmente quando o diálogo envolvia situações reais. Todos desejavam contribuir de alguma forma em relação às atitudes que devem ser tomadas, além de relatarem situações que conheciam ou que foram previamente informadas pelos responsáveis. Por meio do diálogo, foi possível estabelecer uma conexão com experiências vividas pelos estudantes, o que possibilitou um aprofundamento ainda maior sobre a temática em sala de aula.

Deve-se evidenciar ao educador, e à comunidade escolar, que após ouvir o relato ou suspeitar, torna-se responsabilidade do educador a notificação das autoridades competentes, contribuindo, assim, para interromper o ciclo de violência sexual. Essa obrigação está estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 13, e pode ser realizada por meio do contato com o Conselho Tutelar, Ministério Público, Juízo da infância e juventude, canais de denúncia como Disque 100, entre outros.

Ao decidir se deve comunicar ou não um procedimento de violência à família, é importante levar em consideração que a comunicação deve ser direcionada aos membros **que não envolvidos nos atos abusivos**. Caso a criança ou adolescente não consiga identificar o suposto autor da violência, é recomendado não informar aos membros da família sobre o procedimento realizado. É recomendado que a direção da escola acompanhe os

desdobramentos do caso, demonstrando apoio à criança e buscando informações com outros profissionais da rede de serviços.

O processo de apuração sobre um caso de abuso sexual segue alguns passos. É comum que se realize um boletim de ocorrência, para que se inicie o inquérito policial visando a apuração dos fatos. Em seguida, a autoridade policial buscará provas, por meio da realização de laudo pericial, oitiva de testemunhas e depoimento da vítima. Outro passo crucial é decidir para onde encaminhar a vítima, considerando que o abuso ocorreu em ambiente familiar, a fim de garantir segurança. Nesse sentido, ela pode ser levada à unidade de acolhimento, conforme determinação judicial, e/ou que se garanta o afastamento do agressor. Em seguida, o caso é encaminhado ao Ministério Público e, após a denúncia, o processo tramitará perante a Vara Criminal.

Considerações finais

Valorizar a voz e experiência das crianças, reconhecendo a infância como uma categoria estrutural e permitindo o protagonismo infantil por meio do brincar, são aspectos importantes. A educação popular pode contribuir para uma abordagem crítica e inclusiva. Abordar a questão de gênero e suas relações com a violência sexual é fundamental, desafiando a cultura machista e promovendo uma cultura de proteção e direitos humanos para crianças e adolescentes. A escola tem um papel essencial nesse processo, integrando o Sistema de Garantia de Direitos e abordando temas relacionados aos direitos humanos de forma abrangente.

Observa-se que as escolas possuem um papel privilegiado na prevenção da violência sexual, pois têm a oportunidade de educar e conscientizar os estudantes sobre seus direitos, relacionamentos saudáveis e noções de respeito mútuo. O NEDDIJ/UENP, por meio do projeto *ECA nas escolas*, com ênfase na prática de intervenção pedagógica sobre o abuso e exploração sexual, realizada nos meses de maio dos anos de 2021 e 2022, contribuiu com diálogos

significativos, abrangendo a educação sexual de forma adequada para cada faixa etária. Ainda, auxiliou no reconhecimento, pelos estudantes, das situações de abuso, e no direcionamento para a solicitação de ajuda.

Com base nas experiências das pedagogas, pode-se afirmar que a implementação de uma abordagem que envolve o diálogo e a utilização de dinâmicas nas práticas de prevenção torna-se atraente para as crianças, além de criar um ambiente acolhedor no qual os educandos sentiram-se seguros para relatar as vivências.

Para tanto, destacou-se que a problemática deve ser lida e trabalhada de uma maneira interseccional. Com efeito, a identificação dos processos de vitimização demonstra que há um perfil de vítimas, além de cenários comuns em que as violências ocorrem, tendo especial relevância os marcadores sociais da diferença de gênero e raça. Nesse sentido, a história do Brasil, a partir do processo de colonização, marcado por violências e desumanização, se reflete, até a atualidade, na formação de vítimas, e na ausência de credibilidade das versões por elas narradas.

As discussões e debates em sala de aula, promovendo diálogos abertos e inclusivos sobre questões relacionadas à violência sexual, gênero, igualdade e respeito mútuo, facilita a criação de uma consciência coletiva sobre a importância de se prevenir a violência sexual. Nesse sentido, os educadores desempenham um papel importante, especialmente com a compreensão dos modelos de comportamento positivo. Os profissionais devem demonstrar respeito mútuo, atuar à luz da igualdade de gênero e realizar comunicação adequada em sala de aula, o que auxilia na criação de uma cultura de respeito e prevenção à normalização de comportamentos prejudiciais ou violentos.

É neste contexto que se insere a função social escolar. Legalmente, a escola possui o dever de proteger e auxiliar no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Deve, com isso, trabalhar a temática da violência sexual, a fim de permitir a identificação do abuso - um tema, por vezes, visto como um tabu

no âmbito das residências -, bem como criar cenários favoráveis para o acolhimento de relatos.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio – apresentando Spivak. *In*: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Brasília, Distrito Federal, Brasil. 1940.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal. 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, Distrito Federal, Brasil. 1990.
- BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Parâmetros de Escuta de Crianças e Adolescentes em Situação de Violência**. Brasília: MDH, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAMPOS, Denise Carvalho; URNAU, Lílian Caroline. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.I], v. 21, p. 1-9, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao

- gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 181-188, 2002.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GABEL, Marceline. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. **Ensino & Pesquisa**, [S. I.], v. 21, n. 1, p. 1-11, jan/mar. 2023.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MACHADO, Gabriele; ROGATO, Suédina Brizola Rafael. Atuação do Núcleo de estudos e defesa dos direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ/UENP) como política pública voltada à promoção e a Garantia dos direitos infantojuvenis. In: ANA LÚCIA PEREIRA (org.). **Direitos humanos em perspectiva**. 2. ed. Itapiranga/Sc: Schreiben, 2023. p. 104-123.
- MAIA, Ana Paula (et al) **A escola na rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

MOREIRA, Antonio. Flávio; CÂMARA. **Reflexões sobre currículo e identidade:** implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio. Flávio & CANDAU, Vera. Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 38-66.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SALVALAGGIO, Rafaela, et al. NEDDIJ/UENP: ECA nas escolas e as intervenções pedagógicas contra o abuso e exploração sexual infantil. In: MARQUES, E. G.; ANTONIO, M. J.; ROSA, F. H. (Org.). **Anais do VIII Encontro de Integração UENP – Vol. 8**. Jacarezinho/PR: UENP, 2022. p. 328-333.

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

SANTOS, Benedito. Rodrigues dos.; IPPÓLITO, Rita. **Guia escolar:** identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica/RJ: EDUR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SECRETARIA NACIONAL DA FAMÍLIA, et al. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes:** abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional. Brasília, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UNICEF BRASIL. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

Sobre as autoras e os autores

Aline Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia (CESTUPI, 2013), Especialista em Educação Infantil (Faculdade de Tecnologia Paulista, 2013), Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT UNESP), campus de Presidente Prudente-SP (2023), Diretora de Educação Infantil no município de Dracena-SP. É membro, desde 2019, do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância- GEPPi.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6838757092809246>.

aline-pereira.silva@unesp.br

Amanda Almeida Ribeiro

É Pedagoga e Mestra em Educação, pela FCT Unesp de Presidente Prudente, Neuropsicopedagoga, autora do livro “A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia”. Seus trabalhos mais conhecidos são: “Maria Montessori: a contribuição da escola e da família para a formação integral da criança” da editora Poisson, e “Primeiríssima Infância como alicerce para o desenvolvimento integral do homem”, Revista Concillium. É membro do GEPPi - Grupo de Estudo e Pesquisa da Primeira Infância. Atualmente dirige o Colégio Jardim Montessoriano de Presidente Prudente. É coordenadora da Catequese do Bom Pastor em sua cidade. É professora na Toledo Prudente Centro Universitário.

Ana Caroline Goulart

Doutoranda em Ciências Sociais pela UNESP/Marília, com Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pedagogia pela Faculdade

Educacional da Lapa (FAEL), possui pós-graduações em Educação do Campo (Faculdade São Brás) e Ensino e Metodologia em Filosofia e Sociologia (mesma instituição). Atualmente, está vinculada a grupos de pesquisa e extensão na Universidade Estadual Paulista/Marília e na Universidade Estadual do Norte do Paraná. As áreas de pesquisa incluem a Antropologia urbana e da educação com ênfase em educação para as relações étnico-raciais – Leis 10.639 e 11.645, carnaval, maracatu e patrimônio.

Cecília de Carvalho Borges Fabri

Graduada em Normal Superior (FACERES, 2006) e Pedagogia (FACERES, 2007), Especialista em Alfabetização e Letramento e em Legislação Educacional. Professora PEB I da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP (Educação Infantil) – atuou como coordenadora pedagógica e atualmente é formadora de docentes da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação (SME/PM-SJRP/SP).

ORCID: orcid.org/0000-0003-4794-1070

Lattes: lattes.cnpq.br/0070358284211018

cfabri@educacao.riopreto.br

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Possui magistério pelo CEFAM/Bauru, graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1997), mestrado (2004) e doutorado (2010) pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília. Realizou estágio de Doutorado Sanduíche no Consiglio Nazionale delle Ricerche (Conselho Nacional de Pesquisa), orientado pela Dra Tullia Mussatti. Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente. Também atua como docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp, no curso de mestrado. Coordenadora do Curso de Pedagogia da FCT/Unesp na gestão: 2018-2020; 2022-2024. É coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura

Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”, desde de 2023. É líder do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância. É membro do Forpedi - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos. (Gestão 2016/2019 - 2021/2024). É membro da Rede Pikler Brasil e Rede Pikler Nuestra America. É associada fundadora da Associação Pikler Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9415476769523820>

E-mail: cinthia.magda@unesp.br

Eduardo Gasperoni de Oliveira

É mestre em Educação pela UNINOVE, em 2016. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neurociências para Educadores, Educação Infantil), Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Graduando em Música e cursando especialização em Conciliação e Mediação de Conflitos, Gestão Escolar Integradora e Neuropsicopedagogia. No Ensino Superior, foi professor na FACESPI e na FIT, de 2018 a 2023. Atualmente, professor do curso de Letras da FaSouza. Desde 2019, é gestor da Infância, em Taquarituba-SP. É membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – C.M.D.C.A – de Taquarituba-SP, da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos Educontext e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil- GEPICEI, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

Fabiana Zanardo Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela UNESP e mestrado em educação na mesma universidade. Durante a graduação realizou projetos de iniciação científica e participou do programa de residência pedagógica. Atua como neuropsicopedagoga no atendimento clínico e coordenadora de pós-graduação lato sensu. Possui especializações no contexto da educação inclusiva e gestão

escolar. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância – GEPII

Gabriele Machado

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2022), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado Profissional em Educação Básica (2022-2024), Especialização em Primeira Infância: Direitos, Proteção e Enfrentamento das Violências pela UNB (2024). Atualmente Pedagoga do Núcleo de Estudos do Direitos e Defesa da Infância e Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação infantil (GEPICEI-UENP)

Gabriele Machado

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2022), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado Profissional em Educação Básica (2022-2024), Especialização em Primeira Infância: Direitos, Proteção e Enfrentamento das Violências pela UNB (2024). Atualmente Pedagoga do Núcleo de Estudos do Direitos e Defesa da Infância e Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação infantil (GEPICEI-UENP)

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

Doutora e Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –FCT/UNESP, Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-FCT/UNESP. Foi professora efetiva- PEBI, diretora, professora coordenadora de escola estadual do ciclo I e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (Projetos Especiais e Programas da Pasta), da SEE/SP. Atuou como docente no curso de

Pedagogia FCT/UNESP (2012) e, na FAPE, no curso de Pedagogia (2011-2019). Atuou como Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, curso de Pedagogia da FAPE (2013-2017). Membro do Grupo de estudo e pesquisa sobre a Primeira Infância –GEPPI, FCT/UNESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil- GEPICEI- Uenp/CJ. Desde 2019, efetivou-se como professora adjunta no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP/CJ. Atualmente, Chefe de Divisão de Políticas de Ações Afirmativas do Núcleo de Apoio e Assistência Estudantil – NAE/UENP/CJ.

E-mail: geisa.orlandini@uenp.edu.br

Ieda Alves Lugli

Graduada em Pedagogia; Especialista em Fundamentos da Educação e Pedagogia; Especialista em Educação Infantil; Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP/PPG-EPF, 2018); Doutorado em Educação (UNESP/PPG-E Faculdade de Filosofia e Ciências, 2022–2026); Professora PEB I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP (Educação Infantil).

ORCID: orcid.org/0000-0003-1812-7256

Lattes: lattes.cnpq.br/1592814047353066

E-mail: ialugli@educacao.riopreto.br

Karina Nascimento de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela FCT- UNESP (2016), realizou o projeto de "ESTRATÉGIAS DE LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES" financiado pelo programa NÚCLEO DE ENSINO de 2014 à 2016. Realizou uma iniciação científica, sem bolsa, pelo PIBIC, cuja temática foi "A AUTORIDADE DO PROFESSOR NA SOCIEDADE ATUAL A PARTIR DAS REPORTAGENS APRESENTADAS NA MÍDIA." de 2016 a 2017. Foi bolsista do projeto "FORMAÇÃO EM REDE: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE" em 2017. Entre 2018 a 2021 trabalhou como Educadora Infantil no município de

Presidente Prudente. De 2021 a 2023 foi facilitadora da UNIVESP. Atualmente é Professora de Educação Infantil, Mestre em Educação pelo curso de Pós-graduação da FCT-UNESP e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI).

Luciano Cássio Lugli

BS em Eng. de Computação (2008), BS em Eng. Elétrica (2013), Especialista em Técnicas Pedagógicas de e-learning no ES e em Metodologia de Ensino Pedagógico nas Engenharias (UNIP, 2012, 2013); Mestrado em Eng. Mecânica (USP/EESC, 2011), Mestrado em Ensino (UNESP/PPG-EPF, 2018), Doutorado em Eng. Mecânica (USP/EESC, 2016); Doutorado em Educação para a Ciência (UNESP/PPG-EDC, 2021–2025); Tem 5 Pós-Doutorados: 3 em IA/Machine Learning na robótica móvel (USP/EESC, 2016–2018); 2 em IA/Machine Learning em modelos manipulativos e controle cognitivo a robots sociais (Istituto Italiano di Tecnologia/Università di Genova/UCSC, 2019 e 2020). Pesquisador pelo IIT – Itália.

ORCID: orcid.org/0000-0002-9065-9639

Lattes: lattes.cnpq.br/0597747172913110

E-mail: lugli.luciano.c@gmail.com

Narda Helena Jorosky

Mestra em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente. Especialista em Psicopedagogia institucional pela Universidade Castelo Branco. Graduada em Pedagogia e bacharel em Educação física, pela UENP. Atualmente é Coordenadora do curso de Artes visuais do Centro Universitário de Ourinhos – UNIFIO e Coordenadora de projetos e programas especiais da Secretaria municipal de Educação de Ribeirão Claro, PR. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI-UENP) e integrante do Grupo de pesquisa Travessias Luso-brasileiro na Educação da infância (UEL). Atualmente, é diretora pedagógica do Colégio Santo Antônio Csa Outinhos.

E-mail: nardajorosky@gmail.com

Nathália Ferraz Freitas

Iniciou sua graduação em Pedagogia em 2013, na Unesp de Presidente Prudente, motivada por seu encantamento pela Educação Infantil. Em 2018, ingressou no Mestrado em Educação na mesma instituição, onde desenvolveu uma dissertação com título “A Teoria do Apego na creche: o papel dos vínculos no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas”. Possui experiência na Educação Infantil – Creche e Ensino Fundamental I. É membro, desde 2015, do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância. É uma defensora das infâncias, pois entende que toda criança deve ser amada, cuidada, ouvida e respeitada.

Prisciliane Maira Neves Nogueira Ramos

Graduada em Pedagogia (UNIRP, 2006), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2013), Especialista em Metodologias de Ensino e Práticas Educativas na Educação Básica (2013), Professora PEB I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP (Educação Infantil).

ORCID: orcid.org/0000-0002-4190-3906

Lattes: lattes.cnpq.br/1867307660289474

E-mail: pmramos@educacao.riopreto.br

Rafaela Salvalaggio

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2023). Cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, professora da Educação Infantil do Ensino Fundamental I. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI-UENP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI-UENP). Foi Bolsista no projeto de extensão no Núcleo de Defesa de Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ. Atuou como residente voluntária pelo Programa Residência Pedagógica pela UENP.

Simone da Silva Alves Andrade

Graduada em Ciências Biológicas (UNIFADRA, 2007) e em Pedagogia (UCESP, 2013), Especialista em Educação Ambiental (UNIFADRA, 2012) e em Educação infantil e Práticas Pedagógicas (UNOESTE, 2019). Professora de Educação Básica I no município de Tupi Paulista – SP e de Educação Infantil no município de Monte Castelo – SP.

ORCID: orcid.org/0000-0001-5824-8840

Lattes: lattes.cnpq.br/5732625027379655

E-mail: sihalves222@gmail.com

Thatiane do Nascimento Castro de Oliveira

Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Ensino Lúdico; Professora PEB I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP (Educação Infantil). ORCID: orcid.org/0000-0002-3295-2503

Lattes: lattes.cnpq.br/4946764742327825

tdoliveira@educacao.riopreto.br

Tayana Roberta Muniz Caldonazzo

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná, na linha de pesquisa Direito e Vulnerabilidades. Mestra e Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em parceria com a Editora Juruá, publicou o livro "Violência doméstica contra a mulher: a desconstrução da masculinidade hegemônica". Participante dos Grupos de Pesquisa Direitos: Estado e Bioética, e Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil (GEPICEI/UENP). Professora de Direito Civil na Faculdade de Ibaiti/PR (FEATI).

Viviane Barrozo Manfré

Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT UNESP),

campus de Presidente Prudente-SP (2023) sob orientação da Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi. Graduada em Pedagogia (2015-2018) com complementação em Gestão Educacional (2019) pela mesma universidade. Desenvolve pesquisas com ênfase na Educação Infantil / Primeira Infância. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Primeira Infância - GEPPI, liderado pela Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi.



DAVI;



JULIA ORLANDINI GARRIDO
8 ANOS, 3º ANO

EU QUERO
FAZER O MEU
PRÓPRIO CARTÃO!



André & João Editores



andrejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1207-4



9 786526 512074