

# PESQUISAS COM, SOBRE E PARA CRIANÇAS



**Cleriston Izidro dos Anjos**  
**Luciana Aparecida de Araujo**  
**Fábio Hoffmann Pereira**  
(Organização)

# PESQUISAS COM, SOBRE E PARA CRIANÇAS

**Conselho Científico da Obra**  
*“Pesquisas com, sobre e para crianças”*

- Alex Barreiro* (Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu e Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI – e Santa Lúcia, Brasil)
- Alexandra Lima da Silva* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Ana Paula Santiago do Nascimento* (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
- Andrea Carla Pereira Campos Cunha* (Prefeitura Municipal de Natal, Brasil)
- Carlos Iván García Suárez* (Universidade de Manizales, Colômbia)
- Carlos Renato Rosário de Jesus* (Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
- Carolina Gonçalves* (Universidade de Sherbrooke, Canadá / Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS.NOVA, Portugal)
- Cazé Angatu* (Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil)
- Cicera Nunes* (Universidade Regional do Cariri, Brasil)
- Eduardo Pereira Batista* (Universidade de São Paulo, Brasil)
- Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes* (Instituto Politécnico de Setúbal - ESE; Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS.NOVA, Portugal)
- Elizabeth Alves* (Prefeitura Municipal de Hortolândia e Rede Estadual de São Paulo, Brasil)
- Fernando Ilídio da Silva Ferreira* (Universidade do Minho, Portugal)
- Juan Carlos Amador Baquiro* (Universidade de Manizales, Colômbia)
- Juliana Schumacker Lessa* (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)
- Michelle de Freitas Bissoli* (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)
- Pedro Cardoso da Silva* (Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Angola)
- Peterson Rigato da Silva* (Prefeitura Municipal de Piracicaba, Brasil)
- Renata da Costa Maynard* (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
- Rosali Rauta Siller* (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
- Samantha Meconi* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
- Solange Estanislau dos Santos* (Prefeitura Municipal de São Sebastião, Brasil)
- Viviane Fernandes Faria* (Universidade de Brasília, Brasil)
- Viviane Nunes Sarmiento* (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil)
- Zilda Gláucia Elias Franco* (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

**CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS  
LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO  
FÁBIO HOFFMANN PEREIRA  
(ORGANIZAÇÃO)**

# **PESQUISAS COM, SOBRE E PARA CRIANÇAS**



**Pedro & João**  
editores

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.

---

**Cleriston Izidro dos Anjos; Luciana Aparecida de Araujo; Fábio Hoffmann Pereira [Orgs.]**

**Pesquisas com, sobre e para crianças.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.  
235p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0528-1 [Impresso]**  
**978-65-265-0529-8 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526505298**

1. Pesquisa em Educação. 2. Educação Infantil. 3. Crianças. 4. Infância. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Arte:** Rodrigo Gonçalves Ribeiro (Instagram: @rodsgribeiro)

**Criança / capa:** Manuela Silva dos Anjos (1 ano e 5 meses)

**Fotografia / capa:** Thamyris da Silva Mariano (mãe da Manuela)

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Científico 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).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

- 9** **PREFÁCIO – SOBRE TEXTOS QUE MOBILIZAM OUTROS ESTUDOS EM DEFESA DAS INFÂNCIAS E CONSTRUÍDOS COM AS CRIANÇAS**  
Elaine Luciana Sobral Dantas
- 13** **EM DEFESA DAS CRIANÇAS NOS DIAS DE HOJE: DESVENDANDO O UNIVERSO INFANTIL POR MEIO DA PESQUISA**  
Cleriston Izidro dos Anjos  
Luciana Aparecida de Araujo  
Fábio Hoffmann Pereira
- 19** **PESQUISAS COM CRIANÇAS: NOTAS SOBRE QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**  
Luciana Aparecida de Araujo  
Cleriston Izidro dos Anjos  
Ana Paula Cordeiro
- 39** **REVISITAR CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS**  
Márcia Buss-Simão
- 47** **METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS NA AMÉRICA DO SUL: DA ESCUTA À ESCRITA**  
Monique Aparecida Voltarelli
- 57** **INFÂNCIAS AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO**  
Bruna Beatriz de Oliveira Cruz  
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

- 67** UM OLHAR BRASILEIRO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ITÁLIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO DE PESQUISA E SEUS APORTES TEÓRICOS  
Maria Aparecida Antero Correia
- 77** DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS EM UM MUNICÍPIO ALAGOANO  
Anderleia Arlaine Damaceno Lima  
Fábio Hoffmann Pereira  
Cleriston Izidro dos Anjos
- 103** A ASSEMBLEIA NUMA CASA DE ACOLHIMENTO: UMA PESQUISA SOBRE/PARA E QUASE COM CRIANÇAS E JOVENS  
Alexandra Correia  
Catarina Tomás
- 121** AMPLIANDO OS CAMPOS DE PESQUISA COM AS CRIANÇAS: POR ENCONTROS EM TERREIROS BRINCANTES  
*Roberta Cristina de Paula*
- 131** PESQUISAR COM CRIANÇAS DE TERREIROS  
Ellen de Lima Souza  
Stela Guedes Caputo
- 141** MARÉ(S) E SUAS FRONTEIRAS: COMO AS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA VEEM O BAIRRO MARÉ – RIO DE JANEIRO  
Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos  
Leticia de Luna Freire

- 161** DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA  
NEGRA QUE FUNDAMENTE A PESQUISA  
ACERCA DAS INFÂNCIAS DE GORÉE  
Yeison Arcadio Meneses Copete  
Susy Yarley Hinestroza Rodríguez  
Flávio Santiago
- 175** CRIANÇAS GUARANIS MBYA: SEUS DESENHOS  
E ALGUNS ASPECTOS DO COTIDIANO NA  
*TEKOA PYAU*  
Priscila da Silva Oliveira  
Marcia Aparecida Gobbi
- 197** *“VOCÊ NÃO SABE O QUE É, MADURA [...] MAMÃE  
PÁRAAA [...] MAMÃEEE EU ESTOU FALANDO COM  
ELA”*: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES COM  
SÍNDROME DE DOWN SOBRE O SEU PROCESSO  
EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM NA  
PANDEMIA DA COVID-19  
Ivón Raquel Díaz Pedraza  
Neiza De Lourdes Frederico Fumes
- 219** POSFÁCIO - COMO SE FORA BRINCADEIRA DE  
RODA: INCORPORANDO EXPERIÊNCIAS,  
PERSPECTIVAS E INTERESSES DE CRIANÇAS EM  
PESQUISAS  
Paulo Daniel Farah



**PREFÁCIO**  
**SOBRE TEXTOS QUE MOBILIZAM OUTROS ESTUDOS EM**  
**DEFESA DAS INFÂNCIAS E CONSTRUÍDOS COM AS**  
**CRIANÇAS**

Elaine Luciana Sobral Dantas

São bem recentes e ainda crescentes as pesquisas que colocam as crianças em posição de coautoria, no lugar de sujeitos que dizem sobre suas experiências, que elaboram sentidos acerca dos diferentes objetos investigados em relação às suas infâncias, à sua educação e aos seus modos de viver e produzir culturas.

A obra “Pesquisas com, sobre e para crianças” nos mobiliza a pensar sobre o papel social das pesquisas com crianças. Por muito tempo, vimos estudos sobre crianças e suas infâncias, a partir das óticas dos adultos. Não buscamos, com esta fala, negar que foram essas pesquisas iniciais que olharam as crianças enquanto sujeitos da história que careciam de ser estudados, mas sim evidenciar que os estudos precursores nos apontaram para a problemática de que precisamos elaborar histórias sobre as crianças e com as crianças, considerando seus modos de compreender e entender o mundo. Temos, portanto, defendido a escuta das crianças nas pesquisas, nas práticas cotidianas institucionais, comunitárias e familiares.

Mas, por que e para que ouvir as crianças? Para além da dicotomia entre pesquisar com e sobre crianças, as pesquisas têm um significado social, ao passo que vêm contribuindo para mudar a vida das crianças, para refletir e promover políticas e ações sociais relativas ao direito à infância com suas especificidades.

Nesta obra não encontramos apenas pesquisas com e sobre crianças, uma vez que ela nos possibilita conhecer as crianças e suas infâncias, os sentidos e dizeres elaborados pelas crianças de diferentes contextos; e, mais ainda, é possível pensar a defesa das

crianças, a partir do que as pesquisas com e sobre elas nos dizem. É, portanto, pensar sobre as pesquisas para as crianças.

Nessa seara, esta coletânea se inicia com três textos que apontam caminhos teóricos e metodológicos das pesquisas com crianças. Caminhos que se apresentam a partir dos fundamentos ancorados no campo da Sociologia da Infância, cuidadosamente demonstrados com profundidade e objetividade por Luciana Aparecida de Araújo, Cleriston Izidro dos Anjos e Ana Paula Cordeiro; assim como caminhos que são tecidos e descritos com a retomada dos percursos de pesquisas desenvolvidas com crianças, como podemos ver nos textos de Márcia Buss-Simão, que atenta aos processos do/a pesquisador/a na construção de sentidos sobre as vozes potentes das crianças, e de Monique Aparecida Voltarelli, que, por sua vez, chama atenção para as pesquisas desenvolvidas com e sobre as crianças na América do Sul, levantando desafios que ainda permanecem nesse processo de escuta e de autoria das crianças como sujeitos que podem narrar e significar suas experiências.

É possível conhecer estudos que analisam pesquisas e políticas para as infâncias no Brasil – as infâncias amazônicas e as propostas do Programa Criança Feliz em Alagoas – e na Itália. São três estudos que oportunizam um olhar mais amplo sobre as múltiplas infâncias no cotidiano e as políticas públicas em espaços e programas na área da educação e da assistência.

O texto de Bruna Beatriz de Oliveira Cruz e Roberto Sanches Mubarak Sobrinho analisa, em seis dissertações de mestrado, os olhares sobre as infâncias amazônicas nas pesquisas e nos convida a fazer esse exercício de perceber, investigar e transformar os modos como as crianças são vistas e ouvidas.

No texto de Maria Aparecida Antero Correia é possível, além de conhecer aspectos constitutivos da educação da primeira infância no contexto das políticas públicas italianas, também ressaltar os caminhos de uma pesquisa que olha as infâncias. Destarte, sua produção possibilita uma análise do contexto político

que sustenta e justifica as práticas educativas que são comumente pesquisadas e difundidas como referências mundiais.

Nesta mesma direção, Anderleia Arlaine Damaceno Lima, Fábio Hoffmann Pereira e Cleriston Izidro dos Anjos fazem esse movimento na análise de uma política pública que envolve os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas não em contextos de educação escolar, e nos provoca a pensar junto com eles: como as propostas metodológicas de um programa vinculado à assistência social possibilitam o desenvolvimento infantil? Qual a concepção de desenvolvimento infantil do programa? Quais dimensões do desenvolvimento se presentificam, de fato, nas atividades e materiais analisados? O texto contribui para uma reflexão importante sobre o programa como política assistencial, mas ainda, como prática educativa. Qual(is) prática(s)?

Outrossim, em seus sete últimos textos, a obra nos permite conhecer as crianças, seus modos de participação nas pesquisas, suas vozes e interações. Permite-nos conhecer as crianças e suas múltiplas infâncias, seus contextos diversos de existência e resistência, em espaços escolares e não escolares, suas vidas em comunidade e seus modos de produzir cultura.

Os diferentes contextos de participação das crianças podem ser conhecidos, problematizados e analisados nos textos de Alexandra Correia e Catarina Tomás sobre as assembleias numa casa de acolhimento em Portugal, de Roberta Cristina de Paula, que trata das especificidades encontradas no território de uma Escola de Samba para a construção de subjetividades infantis, e no de Ellen de Lima Souza e Stela Guedes Caputo, o qual discorre sobre as pesquisas com crianças de terreiros que nos mobilizam e sensibilizam com as imagens das infâncias e dizeres das crianças colaboradoras do estudo - “O terreiro é o mundo ficando mais bonito”, disse Mene Viana, 8 anos, do Ilê Axé Omi Lare Iyá Sagbá, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

As vozes em diferentes linguagens das crianças de espaços sociais e culturais diversos podem ser ouvidas, sentidas e situadas no texto com/sobre as crianças do bairro Maré no Rio de Janeiro -

escrito por Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos e Leticia de Luna Freire - e na pesquisa com as crianças guaranis mbya, que nos são apresentadas por Priscila de Oliveira e Marcia Aparecida Gobbi, com a análise de seus desenhos e de seus dizeres sobre eles.

Problematizando, porém, como a diversidade cultural ainda precisa ser ampliada no contexto dos estudos sobre infâncias, o texto apresentando por Yeison Arcadio Meneses Copete, Susy Yarley Hinestroza Rodríguez e Flávio Santiago tematiza os desafios teóricos e metodológicos para suprir as lacunas históricas que (in)visibilizam as crianças negras nas pesquisas e critica a influência do colonialismo nos modos de ver, ouvir e interpretar as vozes, saberes e vivências dessas crianças.

Por último, podemos ouvir significações construídas por duas crianças com síndrome de Down (uma brasileira e uma colombiana) sobre sua educação no contexto da pandemia. O texto de Ivón Raquel Díaz Pedraza e Neiza De Lourdes Frederico Fumes encerra essa obra com sensibilidade na análise dos dados elaborados na pesquisa, pois, além de considerarem as vozes das crianças ouvidas, nas conversas sobre seus desenhos, dão lugar de destaque a essas vozes e linguagens.

Por fim, destaca-se que o conjunto de textos não apenas empodera as crianças, como também enaltece e fala de percursos, fundamentos, metodologias de pesquisas com e sobre as infâncias. Constitui-se, portanto, como importante produção e contribuição para os estudos na área.

Boa leitura!

**EM DEFESA DA CRIANÇA NOS DIAS ATUAIS:  
DESVENDANDO O UNIVERSO INFANTIL  
POR MEIO DA PESQUISA**

Cleriston Izidro dos Anjos  
Luciana Aparecida de Araujo  
Fábio Hoffmann Pereira

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamento  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundo  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois, cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe

e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.  
Loris Malaguzzi

Embora se considere atualmente a importância de uma pesquisa comprometida com as crianças, trazendo o interesse por suas vozes e ações, colocando-as como sujeitos ativos de pesquisas, elas ainda são pouco consideradas como protagonistas nos seus processos de socialização (SANTOS, 2020). Ações como ver, ouvir, pensar e sentir, tão importantes para aguçar as percepções infantis, são necessárias e precisam ser consideradas no processo de construção de si mesma, bem como nas relações sociais estabelecidas socialmente, historicamente e culturalmente.

O papel social que as crianças têm assumido na relação com as pessoas adultas na ciência e nas pesquisas tem provocado importantes discussões nas produções acadêmicas: Delgado e Müller (2005); Santos; Anjos e Faria (2017); Fernandes e Marchi (2020); Araujo e Cardoso (2022); Macedo e Santos (2022). Nesse sentido, como parte dos esforços empreendidos pelos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI) e de estudantes do programa de Pós-Graduação da UFAL, foi possível reunir nessa obra contribuições e resultados de pesquisas que colocam a criança no processo investigativo a partir de uma nova lógica: a pesquisa *com* crianças, respaldada por referenciais que sustentam a

concepção de criança como sujeito ativo e de uso de instrumentos que possibilitam a participação das crianças, captando suas vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos.

Esta obra abre com o capítulo “Pesquisa com crianças: reflexões teóricas e metodológicas a partir da Sociologia da Infância”, no qual Luciana Aparecida de Araujo, Cleriston Izidro dos Anjos e Ana Paula Cordeiro, buscam compreender o conceito de criança e de infância a partir de uma perspectiva sociológica, que a considera como sujeito de direitos, ativa, historicamente e socialmente situada e como produtora de cultura como subsídios para o desenvolvimento de pesquisas com crianças.

Na mesma perspectiva, Márcia Buss-Simão revisita caminhos metodológicos de uma pesquisa *com* crianças pequenas, quando procurou identificar nas crianças de 2 e 3 anos de idade que frequentam a Educação Infantil, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, considerando as definições e determinações de uma ordem institucional adultocêntrica e da ordem social que emergem das próprias crianças. Considerar as crianças nas atividades científicas, buscando dar-lhes visibilidade ao retratar suas perspectivas e diferentes pontos de vista é a preocupação de Monique Aparecida Voltarelli no capítulo “Metodologias de pesquisa com crianças na América do Sul: da escuta à escrita”.

Bruna Beatriz de Oliveira Cruz e Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho fazem um exercício de Reflexividade Reflexa a partir de dissertações produzidas em programas de pós-graduação da Universidade do Estado do Amazonas, trazendo uma importante contribuição para pensar metodologias que buscam o estado do conhecimento sobre as crianças e suas infâncias.

Esta obra tem preocupação com as políticas de atendimento às crianças. Pesquisas para crianças tendem a se preocupar com o impacto que a produção de conhecimento pode oferecer a meninos, meninas e suas famílias. Nesse sentido, Maria Aparecida Antero Correia, salienta a importância de discussões entorno das políticas públicas ao compartilhar com o público

leitor parte dos percursos de uma pesquisa realizada na Itália sobre o sistema regional de educação de 0 a 6 anos da *Emilia-Romagna*. A preocupação com a qualidade do atendimento a bebês e crianças bem pequenas é objeto de preocupação de Anderleia Arlaine Damaceno Lima, Fábio Hoffmann Pereira e Cleriston Izidro dos Anjos no capítulo “Desenvolvimento Infantil no Programa Criança Feliz: análise das propostas metodológicas do PFC em um município alagoano”. Os autores e autora puderam estabelecer uma comparação entre as ideias de “desenvolvimento integral” que norteiam o Programa Criança Feliz (PFC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, então, analisar os aspectos do desenvolvimento que faziam parte da rotina de visitação do Programa.

Em “A assembleia numa casa de acolhimento: uma pesquisa sobre/para e quase com crianças e jovens”, Alexandra Correia e Catarina Tomás apresentam resultados de pesquisa sobre o espaço-tempo da Assembleia de uma Casa de Acolhimento situada em Portugal, com o intuito de olhar para as crianças e jovens que foram retiradas do seu meio natural de vida e compreender como elas e eles exercitavam seus modos de participação e imaginavam outros quotidianos possíveis.

Em seguida, uma série de capítulos evidencia a potência da pesquisa com crianças, que pode ir além dos ambientes educativos. Roberta Cristina de Paula destaca as especificidades encontradas no território de uma Escola de Samba para a construção de subjetividades infantis. Ao “Pesquisar com crianças de terreiros”, Ellen de Lima Souza e Stela Guedes Caputo utilizam referenciais da Sociologia da Infância para compreender como as crianças que crescem nos terreiros vivenciam, brincam, ensinam e aprendem, como recebem cargos, singularizam o terreiro, a cidade, a escola, os ancestrais e o mundo. Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos e Leticia de Luna Freire apresentam reflexões a respeito de uma pesquisa com crianças moradoras de um conjunto de favelas cariocas a partir da escola pública, procurando compreender quais leituras estudantes do ensino fundamental de uma escola

municipal no bairro Maré, capital fluminense, fazem sobre o lugar em que vivem.

Yeison Arcadio Meneses Copete, Susy Yarley Hinestroza Rodríguez e Flávio Santiago refletem a respeito do impacto do processo de racialização na infância e na vivência das crianças, estabelecendo diálogos epistemológicos entre a Colômbia e o Brasil. Os autores e autora discutem os “Desafios metodológicos para a construção de uma epistemologia negra que fundamente a pesquisa acerca das infâncias de Gorée”. As crianças indígenas da etnia Guarani foram protagonistas no trabalho de Priscila de Oliveira e Márcia Aparecida Gobbi. No capítulo “Crianças *Guarani Mbya*: seus desenhos e alguns aspectos do cotidiano na *Tekoa Pyau*”, as autoras visibilizam a infância das crianças indígenas e suas formas de ser e de agir, a partir de desenhos realizados por elas como importante meio de comunicação.

Por fim, o capítulo que encerra este livro, de Ivón Raquel Díaz Pedraza e Neiza de Lourdes Frederico Fumes traz uma discussão sobre as significações de estudantes com Síndrome de Down sobre o seu processo educativo em sala de aula comum durante a pandemia da Covid-19.

Este livro tem foco nas crianças, suas culturas e o desejo de desvelar seus mundos e descobrir o que elas fazem, como fazem, o que descobrem, o que criam e recriam. Esperamos que essa obra possibilite às leitoras e aos leitores momentos de reflexão e diálogo sobre a pesquisa *com, sobre e para* crianças, a partir dos diferentes olhares que se misturaram na construção dos estudos e pesquisas aqui apresentados. Afinal, *as cem existem...*

Boa leitura!

## Referências

ARAUJO, Luciana Aparecida de; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. A pesquisa da e na prática pedagógica: o papel da criança no processo investigativo. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos;

SANTOS, Solange Estanislau dos; SOUZA, Ellen de Lima; TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva (org.). **Infância(s) e Educação Infantil**: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/infancias-e-educacao-infantil-pesquisas-docencias-e-pedagogias/>.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.

**Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, 2005, p. 161-179. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC>.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. e250024 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf>.

MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos.

Docência e pesquisas com crianças pequenininhas: desafios para pensar infâncias descolonizadas. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; SOUZA, Ellen de Lima;

TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva (org.). **Infância(s) e Educação Infantil**: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/infancias-e-educacao-infantil-pesquisas-docencias-e-pedagogias/>.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 52, 2020, p. 01-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10621>.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Revista Práxis Educacional**, v. 13 n. 25, 2017, p. 158-175. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>.

## **PESQUISAS COM CRIANÇAS: NOTAS SOBRE QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Luciana Aparecida de Araujo  
Cleriston Izidro dos Anjos  
Ana Paula Cordeiro

O presente capítulo tem como objetivo discutir alguns aspectos teóricos e metodológicos no trabalho de pesquisa com crianças, buscando compreendê-las a partir de uma perspectiva sociológica, que as considera com direitos, ativas, historicamente e socialmente situadas, como produtoras de cultura (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003; SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017; SARAIVA, 2020). É a partir desse olhar que residem nossas discussões em torno da pesquisa com crianças.

Acreditamos que as especificidades das crianças e de suas infâncias necessitam de um olhar cuidadoso por parte de quem deseja trabalhar com elas, compreendendo-as como centro do processo de planejamento educativo, como ativas e participativas, dialogando com procedimentos educacionais que se adequem a essa perspectiva e respeitem a produção cultural desses atores sociais. Se as crianças são atores sociais e culturais, propostas e práticas educacionais marcadas pela mera transmissão de conhecimentos não são suficientes para a formação integral desses sujeitos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Assim, é preciso elaborar reflexões teóricas sobre a pesquisa com crianças e os procedimentos metodológicos necessários para sua concretização.

De acordo com Solange Estanislau dos Santos, Cleriston Izidro dos Anjos e Ana Lúcia Goulart de Faria (2017, p. 165), a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Educação Infantil podem contribuir para uma “reviravolta científica” no que diz respeito às pesquisas com crianças, trazendo o interesse por suas vozes e ações e compreendendo-as como partícipes da pesquisa. É a partir da

Sociologia da Infância que pretendemos dialogar sobre as pesquisas com crianças, uma vez que partimos do princípio de que os estudos produzidos nesse campo nos apresentam possibilidades de ampliação do olhar de pesquisadores/as para as crianças, considerando suas vozes e ações e a relação que elas estabelecem com o mundo (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Da mesma forma, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010) afirmam que compreender a criança e a infância nesta perspectiva implica em considerá-la como sujeito ativo, capaz de atribuir sentidos às suas ações e experiências, pois a criança passa a assumir o papel de protagonista de sua própria história e dos processos de socialização.

Essa visão de criança e de infância, que considera o processo de socialização como uma construção social, coletiva e interativa, tem recebido contribuições significativas de diferentes áreas de conhecimentos e de autores/as motivados por questões relacionadas à criança, à infância e, com isso, há uma multiplicidade de questões e abordagens teóricas e metodológicas que podem fundamentar pesquisas com crianças (SANTOS, 2020).

No campo da Sociologia da Infância, podemos destacar as investigações realizadas nos anos de 1940 por Florestan Fernandes (1979), que, ao observar as “trocinhas” do Bom Retiro, estudou os agrupamentos infantis de crianças filhas de imigrantes e seus processos de socialização, bem como as pesquisas de José de Souza Martins (1993), Cleopatre Montandon (2001), Régine Sirota (2001), Jurema Quinteiro (2000; 2002), Maria Cristina Soares Gouvêa (2002), Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini e Patrícia Dias Prado (2002). Além desses, podemos destacar as contribuições de William Corsaro (2011), Manuel Jacinto Sarmiento (1997; 2000; 2001), Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997).

Segundo Juliana Pereira da Silvia, Ailvia Neli Falcão Barbosa e Sônia Kramer (2008), no âmbito da Sociologia e da Antropologia, destacam-se os estudos de Carmen Aguiar (1994), Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés (1996), que enfocaram a criança sem infância no Brasil, assim como os realizados por José de

SouzaMartins (1993) e as produções de Luiz Cavalieri Bazílio (1998), Edon Passetti (1999), Irene Rizzini (1999, 1993) e Fernando Pilotti e Irene Rizzini (1995), que discutiram a infância, a história e as políticas públicas. Ademias, podemos destacar, também, as contribuições de autores que se propõem a constituir uma história da infância, como Philippe Ariès (1981), Philippe Ariès e Roger Chartier (1991) e os historiadores brasileiros como Marcos Freitas (2001), Marília Freitas Tozoni-Reis (2002), Mary Del Priore (1999), Carlos Monarcha (2001), entre outros.

As autoras afirmam também que a questão da infância, sua historicidade e a busca por compreender os diferentes campos e contextos empíricos em que as crianças atuam e interagem com outras crianças e também com os adultos têm sido foco dos estudos de Walter Benjamin (1987), Pier Paolo Pasolini (1990), Jean-Marie Gagnebin (1994) e Neil Postman (1994); por pesquisadores brasileiros como Solange Jobim Souza (1994; 2000), Lúcia Rabello de Castro, Cláudia Amorim Garcia e Solange Jobim Souza (1997), Lúcia Rabello de Castro (2001), Sônia Kramer (1993, 1996) e Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (1996, 1998), que aliam essa temática às questões da infância e crítica da cultura (SILVIA; BARBOSA; KRAMER, 2008).

Conhecer as crianças significa aprender mais sobre elas, sobre o que é produzido, reproduzido e transformado por elas por meio de suas relações sociais, de compreender os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos pelas crianças, sobre o modo como as crianças constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais (ROCHA, 2008, p.48).

Nesse sentido, o professor ou pesquisador pode revelar os modos de atuação da criança no mundo em situações em que, ao mesmo tempo que se apropria da cultura historicamente elaborada, também produz uma cultura infantil. Essa cultura infantil pode se expressar de diferentes maneiras, a saber: gestos, brincadeiras, brincadeiras de papéis sociais ou faz-de-conta, jogos protagonizados e movimentos. Como sujeito capaz de produzir uma cultura infantil, a criança passa a assumir na pesquisa um

papel ativo, capaz de expor seus sentimentos e pensamentos (LIMA; PENITENTE; CASTRO, 2011).

Ela aprende a transformar a natureza e a estabelecer relações com seus pares em diferentes espaços, criando e recriando novas ações e brincadeiras. Nesse sentido, a ludicidade possibilita a produção da cultura infantil entre as crianças, trazendo conhecimentos produzidos por pesquisas com crianças e não apenas sobre elas (REDIN, 2009).

Nessa perspectiva, que coloca a criança no processo investigativo a partir de uma nova lógica, as pesquisas *com* crianças se respaldam em referenciais teóricos que sustentam uma concepção de criança como sujeito ativo e fazem uso de instrumentos de pesquisa que possibilitam a participação das crianças, captando suas concepções sobre os temas estudados, uma vez que “[...] o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p. 57).

Rita de Cássia Martins (2011) relaciona as escolhas teóricas e metodológicas do/a pesquisador/a com a concepção de infância e de criança, pois caso o pesquisador decida por uma pesquisa sobre a criança, entendendo-a como objeto de investigação, compreende-se que essa investigação está pautada numa concepção reducionista de criança, enquanto a pesquisa com crianças exige um olhar do/a pesquisador/a voltado à criança como sujeito ativo, participativo, produtor de cultura.

Nesse tipo de pesquisa – sobre crianças –, o pesquisador participa do universo infantil como adulto e conta com a participação de outros adultos do convívio das crianças, como a família e os/as educadores/as, para expor as suas concepções e seus pontos de vista sobre as especificidades da infância. Esse tipo de pesquisa passou a ser analisada e criticada pela passividade como eram vistas aquelas que poderiam contribuir com as pesquisas, ou seja, as crianças, uma vez que, nesta perspectiva, acabam assumindo a função de um objeto de estudo e são desconsideradas

como sujeitos capazes de expor e compartilhar a sua visão de mundo na pesquisa (CRUZ, 2016).

A partir do momento em que o pesquisador se dispõe a fazer pesquisa com as crianças e não sobre elas, é preciso estar disponível a aprender, construir e descobrir junto às crianças, com participação e envolvimento de todos e todas, adultos e crianças, desde bebês. A pesquisa passa a ser um processo coletivo, tanto nos registros e delineamentos como nos direcionamentos éticos e metodológicos (WERLE; BELLOCHIO, 2016). Além disso, decidir por uma pesquisa que priorize as vozes e ações das crianças requer constante reflexão sobre a posição da criança em todo o processo de pesquisa, evitando artificialidade e desvios prejudiciais para a relação com as crianças e para a pesquisa. Dessa forma, na pesquisa com crianças é necessário certo afastamento de olhar do/a pesquisador/a como adulto/a, visando o respeito e a valorização da cultura infantil, de forma a captar as concepções das crianças e o significado atribuído por elas acerca do tema (CRUZ, 2016).

Sarmiento entende as culturas da infância como “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p. 3). Para o autor, as culturas infantis possuem algumas características comuns, como a interatividade, a ludicidade, a fantasia e a reiteração. São as representações simbólicas produzidas pelas crianças mediante processos de interação, como, por exemplo, as diferentes formas de comunicação e de expressão construídas por meio das interações entre seus pares, a sua forma de pensar, de agir, de ensinar etc., construídas por meio da brincadeira, das formas lúdicas de atividade e de imaginação que permitem à criança se apropriar da cultura e dos elementos do mundo que a cerca. Esse processo nunca é neutro nem passivo, visto que as crianças estão em constante atividade, reiterando, ou seja, repetindo, imitando e reproduzindo o mundo tal como o percebem, portanto, são processos ativos de produção cultural.

As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos/as adultos/as para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações com seus pares, não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares; tampouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2003).

Reconhecer a capacidade das crianças de construir culturas, em diferentes faixas etárias, representa, segundo Patrícia Dias Prado (2011, p. 115), a criação de um novo conceito de infância que contribui para problematizar várias dificuldades enfrentadas no que diz respeito à compreensão do “desenvolvimento como fenômeno de cultura”, e também “na negação da condição hierarquizada, cronológica e ‘etapista’ da construção dos sujeitos”, já que crianças e adultos/as são ativos/as na história.

A partir desse olhar para as crianças, a infância e da possibilidade de pesquisar com elas, precisamos considerar alguns desafios éticos e metodológicos do trabalho com as crianças.

### **Questões éticas e metodológicas na pesquisa com crianças**

A Sociologia da Infância tem contribuído com a ressignificação da participação das crianças nas pesquisas. Nesse processo de construção coletiva e participativa, as crianças são protagonistas. No entanto, no momento de inserção do/a pesquisador/a em campo, na busca da autorização para estar e fazer pesquisa com as crianças, do registro e produção dos dados, nem sempre as vozes das crianças são ouvidas. Embora seus direitos sejam teoricamente reconhecidos, ainda hoje, quando os pesquisadores necessitam de autorização para entrarem em campo, para a realização de suas pesquisas, remetem-se apenas aos pais, professores ou responsáveis pelas crianças (WERLE; BELLOCHIO, 2016).

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2003), as crianças não respondem por si mesmas e necessitam do consentimento dos responsáveis. No entanto, obter a autorização das crianças é tão importante quanto a autorização de seus responsáveis, pois elas devem ter o direito de escolher participar ou não da pesquisa. O processo de aceitação das crianças – assentimento – precisa ser constantemente revisitado no decorrer da pesquisa, pois as crianças podem rever a decisão inicial de participar ou não de nossas investigações (FERREIRA, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; ANJOS, 2015).

Compreendemos como protagonismo infantil como o reconhecimento de um outro olhar para as diferentes formas de participação das crianças nos processos investigativos, no que diz respeito à participação ativa, construtiva e espontânea da criança nos processos de construção, registro, documentação e realização dos diferentes momentos de investigação. Esse olhar para o protagonismo das crianças está relacionado ao contexto de relações éticas e de confiança entre pesquisador/a e crianças, mediante olhar atento e constante e uso de metodologias que contribuam para captar suas diferentes formas de participação, de modo que possam assumir os papéis de co-construtoras. Nesse sentido, compreender as culturas infantis requer considerar a ética de um olhar voltado para as crianças. Ações como ver, ouvir, sentir e pensar nos protagonismos das crianças representam os modos pelos quais elas constroem a si mesma nas relações que estabelecem em seu contexto social, histórico e cultural (WERLE; BELLOCHIO, 2016).

Para a captura das ações e expressões das crianças participantes, é necessário, segundo Ana Paula Cordeiro e Luciana Penitente (2014, p. 62), orientar o olhar do pesquisador para métodos sensíveis a essas informações, captando “[...] o que as crianças pensam, sentem e constroem no mundo em que vivem e convivem.”. Dessa forma, o pesquisador deve buscar ou criar metodologias que valorizem as culturas infantis, possibilitando que as crianças “[...] pensem sobre, ajudem-na a pensar, ou seja, uma metodologia com crianças só tem sentido se, ao mesmo tempo, se produzir conhecimentos com elas” (SILVEIRA, 2005, p.5).

[...] entender a produção das crianças como científicas é um processo complexo que envolve um movimento descolonizador de concepções enraizadas, de fugir do pensamento cartesiano e castrador das diversas possibilidades humanas (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017, p. 171).

Compreendemos a necessidade de maior inserção das crianças nas pesquisas, na sociedade, na escola, na família e em outras instituições, nas comunidades, enfim, em todas as atividades sociais e científicas, incluindo-as efetivamente, ouvindo suas opiniões e valorizando suas concepções. Nessa seara, as crianças não precisam crescer para serem reconhecidas como cidadãs, como cientistas ou como grupo social, pois desde quando estão em contato com o mundo já atribuem significados à sua realidade, ao seu grupo, às suas vivências, aos ambientes em que frequentam, logo, à sociedade em que vivem.

Conforme elucida William Corsaro (2011), desde bebês as crianças já são parte desse mundo e produzem sentidos às suas experiências, reproduzindo e produzindo cultura. Segundo Santos, Anjos e Faria (2017, p. 167), isso não significa que as crianças sabem menos do que os adultos, são conhecimentos diferentes, mas ambos importantes qualitativamente, “[...] a criança não vai apenas absorvendo os elementos da cultura, mas age formulando sentidos para esses elementos, sejam materiais ou não”.

Para William Corsaro (1997), as crianças estão merecendo estudos como crianças. Suas atividades diárias, suas apropriações dos elementos do meio sociocultural de origem evidenciam uma lógica muito peculiar e diferente da lógica adulta. Elas são capazes de apropriarem-se do mundo de forma muito significativa, não apenas internalizam e reproduzem as normas, valores, ideias e comportamentos presentes na sociedade e na cultura, como também as interpretam, criam e recriam em contato com outras crianças e em diferentes grupos sociais, contribuindo com os processos de mudança e produção cultural. Assim, as crianças, desenvolvem-se no contexto das interações entre diferentes grupos, em locais institucionais, começando pela família e em contato com outras crianças e adultos (CORSARO, 2011).

Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (1997) afirmam que há um potencial simbólico nesse processo de interação entre as crianças e também dos adultos que favorecem a constituição de suas representações e crenças e de uma identidade cultural. Assim, pensar nos pressupostos que embasam propostas metodológicas de pesquisas com crianças requer priorizar a experiência social no processo investigativo, considerando “[...] as crianças e suas ações e significações dentro do contexto de relações, já que elas possuem multiplicidade de formas de agir em diferentes contextos sociais e culturais” (ROCHA, 2008, p. 49).

De acordo com Maria Malta Campos (2008), as reflexões sobre o papel das crianças nas pesquisas passam pelos seguintes aspectos: 1) a idade – pois crianças menores sentem dificuldades em se expressar oralmente, portanto, outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos; 2) o gênero – em muitas culturas as ações e relações entre meninos e meninas podem ser distintas; 3) o tempo – envolver as crianças na pesquisa requer oportunidades suficientes para que as crianças se sintam à vontade para se expressarem e para que possamos contribuir com elas; 4) a escuta – além das expressões, é preciso que os/as adultos/as estejam disponíveis para a escuta das crianças, assim, também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o/a pesquisador/a e as crianças; 5) o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade – crianças escolarizadas podem já ter adquirido um modelo escolar de reagir a perguntas, que pode ser diferente daquelas que ainda não tiveram essa experiência; 6) é preciso refletir a respeito dos contextos em que algumas crianças são mais ouvidas dentro do grupo. Quem são elas? As mais comunicativas? As que parecerem exercer maior liderança? As que, por algum motivo, representam o grupo?

Alguns desafios também são apontados por Rita de Cássia Martins (2011) quando se trata de realizar pesquisas com crianças, são eles: a compreensão da sua linguagem; a visão adultocêntrica do/a pesquisador/a que, por diversas vezes, pode ocasionar relações de poder sobre as crianças, dificultando a criação de um

ambiente cooperativo, a questão ética devido ao cuidado com a preservação da identidade das crianças e o uso de suas imagens e produções; a escolha dos métodos e instrumentos eficientes e os possíveis abusos durante a relação com as crianças. Por isso, é necessário:

[...] a retomada constante das concepções teóricas que norteiam a pesquisa. Esta retomada precisa permear todos os procedimentos e técnicas na investigação com crianças, desde as definições preliminares até a coleta, registro e análise dos dados. Durante todo este processo é fundamental não se afastar das concepções que orientaram o trabalho e retomar constantemente um eixo central no desenvolvimento da pesquisa: a consideração da criança como ser ativo, produto e produtor de cultura, com direitos legais, uma linguagem própria e competente para falar de si mesma (MARTINS, 2011, p. 149).

Essa questão da ética na pesquisa com crianças foi uma das temáticas evidenciadas nos estudos de Sônia Kramer (2002), Cecília Helena de Siqueira Sigaud, *et al.* (2009), Maria Carmen Silveira Barbosa (2014), Natália Fernandes (2016), Kelly Werle e Claudia Riberio Bellochio (2016), Rosângela Francischini e Natália Fernandes (2016) e Normanda Araujo de Moraes *et al.* (2017), sendo importantes para alertar e respaldar o pesquisador sobre os cuidados e estratégias favoráveis ao bem estar e às necessidades das crianças durante os processos investigativos.

No Brasil, as crianças são consideradas pessoas vulneráveis. Assim, todas as pesquisas com crianças precisam de aprovação prévia dos comitês de ética, encontrando problemas para serem aprovadas, pois tencionam a legislação em três aspectos: conceito de criança basicamente vulnerável, esquecendo-se das possibilidades de participação e de protagonismo dela; questão do método etnográfico, pois se exige uma metodologia definida antes da entrada em campo; restrições à captura e à divulgação de imagens e de produtos realizados por crianças. Essas tenções precisam ser discutidas para ser construída uma ética não apenas para as pesquisas realizadas nas ou sobre as crianças, mas, principalmente, com e para as crianças, que possa proteger e afirmar as capacidades delas como sujeitos de direitos (BARBOSA, 2014, p. 235).

Em resposta a esses aspectos éticos nas investigações com crianças, que envolvem respeito, participações voluntárias, valorização de suas concepções e de suas produções, cabe vincular métodos e instrumentos de pesquisa favoráveis à construção de uma relação saudável com as crianças participantes, como também requer do/a pesquisador/a a sensibilidade para adequar as estratégias às especificidades das crianças, valorizando os seus interesses e necessidades.

Destaca-se a necessidade de o pesquisador estar, constantemente, buscando estratégias éticas e metodológicas que possibilitem compreender o modo como as crianças narram, significam e recriam suas experiências junto aos pares, proporcionando visibilidade às culturas da infância, produzidas pelas diferentes formas de protagonismos infantis (WERLE; BELLOCHIO, 2016, p. 227).

Como destaca Solange Estanislau dos Santos, Cleriston Izidro dos Anjos e Ana Lúcia Goulart de Faria (2017), as crianças são competentes para falar de si e de suas experiências e têm muito a nos informar, entretanto, necessitam de uma postura de escuta, de observação, de reflexão e de atenção às suas falas, gestos, expressões e interesses, até porque

Conceber as crianças como sujeitos é estar em consonância com o princípio de que elas são capazes, competentes, que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos (as) adultos(as). Porém, para se conhecer as possibilidades infantis, é necessário ouvir e, por conseguinte, refinar formas de escuta das crianças, atividade que ainda é pouco explorada nas pesquisas (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017, p. 167).

Na busca de compreender o ponto de vista da criança, há necessidade de se atrelar fala ou diálogos em grupos com desenhos, brincadeiras, jogos e fotos produzidas pelas próprias crianças. A gravação de suas falas e também das suas atividades pode favorecer uma ampliação e uma relativização do ponto de vista do/a adulto/a (ROCHA, 2008, p. 49).

Considerando os objetivos de nossas pesquisas, é importante incluir as crianças nas decisões sobre a escolha de procedimentos,

como: desenhar, fotografar ou filmar, que podem ser úteis quando se deseja registrar as produções das crianças. Nesse contexto, se estabelece uma relação indireta com o próprio pesquisador, que assume o papel de mediador dessa comunicação (ROCHA, 2008, p. 45).

Para Solange Estanislau dos Santos, Cleriston Izidro dos Anjos e Ana Lúcia Goulart de Faria (2017, 171), as crianças possuem características de pesquisadoras e se fazem presentes em suas brincadeiras e em outras atividades e contextos, nas interações com seus pares e com os/as adultos/as. No entanto, entender as produções das crianças como cientistas requer um olhar que “[...] envolve um movimento descolonizador de concepções enraizadas, de fugir do pensamento cartesiano e castrador das diversas possibilidades humanas. Assim, como o deslocamento do olhar para outras ciências[...].”

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo, buscando ver e escutar não o grupo (ou educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado (WEFFORT, 1996, p. 1).

Entre a diversidade de pesquisas que têm sido realizadas envolvendo a participação das crianças, a etnografia tem sido uma opção importante no sentido de promover o estudo, a documentação e a compreensão da cultura de pares, possibilitando analisar os processos de reprodução interpretativa. Essa proposta metodológica para o trabalho com crianças insere-se numa perspectiva interpretativa, à medida que o estudo das culturas infantis com base nos aspectos observados é analisado junto ao contexto (GRAUE; WALSH, 2003).

Nesse contexto, a observação é uma estratégia fundamental para a compreensão das características peculiares das crianças e de suas culturas.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, é muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigia-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1996, p. 4).

Além da observação, pesquisadores e pesquisadoras precisam buscar e construir outras estratégias metodológicas que nos permitam compreender as construções e significações das crianças, de modo que as culturas infantis possam ser compreendidas a partir dos olhares das próprias crianças (WERLE, 2015).

As práticas lúdicas com o recurso metodológico para o acesso ao imaginário infantil mostrou ser uma abordagem produtiva na pesquisa com crianças na medida em que favoreceu a expressão não só dos conteúdos como dos modos de significação próprios das crianças, além de fornecer uma chave de acesso ao mundo infantil e ampliar o foco do observado (COSTA; LIMA, 2014, p. 9).

As crianças, por meio de suas observações e brincadeiras protagonizadas, constroem seu próprio entendimento sobre o trabalho, comportamento, papéis e ações dos/as adultos/as. Elas “percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis do adulto. Revelam também que tem uma grande competência sobre o cotidiano em que vivem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2009, p. 24). Essas relações que ocorrem entre as crianças nas brincadeiras trazem não apenas a aquisição de elementos culturais, mas, sobretudo, a atualização dessa cultura infantil (FERNANDES, 1979).

Assim como os jogos protagonizados e as brincadeiras, nessa busca de se ouvir as crianças, os relatos orais podem contribuir como um importante instrumento de investigação, uma vez que

trazem a visão das próprias crianças, suas experiências, revelando, pois, suas próprias identidades e memórias construídas socialmente (DEMARTINI, 2005). Da mesma forma, os desenhos infantis podem ser relevantes instrumentos nos processos investigativos com crianças, já que se constituem como modos de se expressar das crianças, de suas experiências vividas, compartilhadas e produzidas, ou seja, revelando seu contexto sócio-histórico (LURIA, 1988). Quando conjugados à oralidade, afirma Márcia Aparecida Gobbi (2005), podem representar uma ferramenta significativa de expressão quando se deseja conhecer mais a fundo as crianças e suas maneiras de perceberem e conceberem o mundo. Além disso, servem como valiosa fonte documental que pode alimentar e reeducar o olhar adulto para as práticas docentes e pesquisas correlatas.

Rita de Cássia Martins (2011) aponta para a necessidade do/a pesquisador/a reservar um momento no planejamento da pesquisa para o primeiro contato com as crianças, antes de apresentar a proposta de investigação, favorecendo a construção de um vínculo de confiança e respeito com as participantes. Para a autora, nesse primeiro contato, o/a pesquisador/a deve buscar conhecer as histórias de vida das crianças participantes, a rotina da sala de referência da turma ou a rotina da família e os gostos das crianças e apresentar materiais de desenho para livre exploração, conquistando aos poucos uma abertura para a proposta do desenho.

[...]além do figurativo, eles também expressam sentimentos, sons, sensações, temporalidades. [...] Daí a importância de o pesquisador contextualizar o desenho da criança, no espaço e no tempo em que foi produzido, e se possível, de ouvi-la enquanto desenha (MARTINS, 2011, p. 14944).

Outro instrumento que Rita de Cássia Martins (2011) destaca como alternativa para os trabalhos de investigação com crianças é a entrevista semiestruturada e não diretiva, salientando a importância de ser cuidadosamente planejada, pois a criação de um vínculo e de um ambiente tranquilo é fundamental. A realização de entrevistas em dupla também pode contribuir para a criação de um

clima mais favorável e agradável para que as crianças se expressem. Quanto à estrutura da entrevista, a autora destaca-a possível de adaptações, seguindo primeiro com questões mais abertas e depois partindo para as questões pessoais.

Durante o relato das crianças, o conhecimento sobre elas também foi importante para considerar, além da sua fala, os silêncios, que em alguns momentos vinham acompanhados de expressões variadas como gestos, sorrisos, lamentos ou caretas (MARTINS, 2011, p. 14948).

A escuta das crianças pelos/as adultos/as precisa envolver não somente o que as crianças dizem, mas a percepção daquilo que pode acompanhar a fala, como as expressões corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2008). Compreender as culturas das infâncias de um ponto de vista não adultocêntrico, “não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tão pouco são mera reprodução” (ROCHA, 2008, p. 46), já que as crianças produzem e reproduzem a cultura adulta, produzindo significações sobre a sua própria existência.

[...] ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVIA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).

Por fim, consideramos que, embora possa se perceber avanços em relação a uma pesquisa comprometida com a escuta infantil, ainda há muito a ser conhecido quando se propõe realizar pesquisas com crianças. Diversos olhares se misturaram na construção dos estudos e pesquisas, colocando as crianças como protagonistas no intuito de desvelar seus mundos, o que fazem, criam e recriam, o que requer ousadia por parte do pesquisador no campo metodológico. Além de uma postura ética e metodológica, requer também o papel de aprendiz, de cumplicidade, de

coletividade, de aprender a reconhecer e olhar a infância e suas culturas, assegurando a cumplicidade necessária do pesquisador que se propõe investigar os pequenos.

### **Considerações finais**

Realizar pesquisas comprometidas com as crianças requer ousadias metodológicas, além de uma “reviravolta científica” que contribua para que, de fato, as crianças possam participar de nossas investigações como quem “faz pesquisa” (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017). Uma postura ética e metodológica requer também disponibilidade para aprender com as crianças a estar com elas sem pressa, observando e participando, vendo, ouvindo e interagindo, como formas que nos permitem compreender as crianças a partir delas mesmas e de seus modos de ser, estar no mundo e nele agir.

Esperamos que este capítulo possa constituir-se como ponto de partida para outras pesquisas e discussões a respeito da participação das crianças nas pesquisas e sobre os desafios de se realizar pesquisas comprometidas com elas.

### **Referências**

- ABRAMOVICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 38-52, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990004.pdf>.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. 271f. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis**

**Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.  
Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2012. 312p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96146>

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.  
COSTA, Maria de Fatima Vasconcelos da; LIMA, Francisca Josélio Inocência de. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. **Pesquisa com crianças**: Desafios éticos e metodológicos, Il., 2014. Porto Alegre, *Anais....* Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014.

CRUZ, Wesley de Oliveira da. **Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil**: uma experiência do projeto PIBID – pedagogia – alfabetização científica na FFC- UNESP-Marília. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: PRADO, Patrícia Dias; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 01-17.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-246.

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

FERREIRA, Manuela. “- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Repositório Aberto Universidade do Porto, Porto, 2010, p. 151-182. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.33, n. 1, p. 61-69, jan./mar. 2016.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: PRADO, Patrícia Dias; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CASTRO, Rosane Michelli de. Crianças, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa: algumas reflexões e desafios. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França. (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 73-83

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MARTINS, Rita de Cássia. Pesquisas com crianças: instrumentos teórico-metodológicos na escuta dos pequenos. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: PUCPR2011. p. 14940-14951.

MORAIS, Normanda Araujo de. *et al.* Ética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua: considerações a partir

da resolução nº 510/2016. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.).

**Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças.

**Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, set 2008/fev. 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 13-36.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 107-128.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (org.).

**Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p.115-125.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças?

Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, 2020, pp. 01-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10621>.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 25, 2017, pp. 158-175. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. Por que eu tenho que brincar na rua? Reflexões éticas, metodológicas e epistemológicas sobre um percurso de pesquisas com crianças nas cidades.

**Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 2, 2002, pp. 93-103. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2729>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira. *et al.* Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.43, n. 2, p. 1342-1346, 2009.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Ailvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

## REVISITAR CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Márcia Buss-Simão

O presente texto resulta do revisitar caminhos metodológicos de uma pesquisa (BUSS-SIMÃO, 2012) que objetivou identificar, entre crianças pequenas (entre 2 e 3 anos de idade), em um contexto de Educação Infantil, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, bem como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças.

Para isso, na pesquisa a atenção dirigiu-se sobretudo às lógicas sociais de ação adotadas pelas crianças nas relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças, tanto nas atividades sistematizadas pelos adultos, como nas brincadeiras e relações estabelecidas em diferentes espaços e tempos.

A opção pela etnografia se deu com o propósito de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças ao utilizar procedimentos metodológicos como: registros escritos, fotográficos e fílmicos por meio de uma observação participante. A escolha etnografia se deu, por requer uma descrição densa (GEERTZ, 1989) que envolve a descrição dos sentidos e dos significados sociais das ações dos sujeitos/atores e não uma mera 'descrição detalhada' como bem define Geertz (1989, p. 20): "O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados".

Tirar grandes conclusões de fatos pequenos densamente entrelaçados exige, efetivamente, uma observação participante, que implica em participar do conteúdo subjetivo e acessar as lógicas das ações e relações das crianças, ou seja, se busca descrever e compreender os significados das ações e das interações, a partir

do ponto de vista das crianças. Para tal é fundamental, não desconsiderar como essas ações são simbolizadas, significadas e interpretadas na cultura e na sociedade, na qual, estes *Outros* crianças estão inseridos, ou seja, as dinâmicas destas ações e relações não ocorrem num vazio sociocultural.

A escolha pela etnografia também levou em consideração a compreensão de que não há, a priori, metodologias melhores ou piores, mas sim, metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa selecionados. Como indica Qvortrup (2005a, p. 75) “existem muitas formas de reunir a informação sobre a vida das crianças e sobre a infância”, o que aponta um cuidado em não criar ortodoxias ou prioridades na definição de metodologias de pesquisa.

### **Princípios metodológicos da pesquisa *com e sobre* crianças pequenas**

Partimos de uma concepção de pesquisa embasada, sobretudo, nos *Estudos Sociais da Infância*, que consideram a infância como categoria social e estrutura permanente na sociedade e as crianças como atores sociais (QVORTRUP, 2005, 2010a, 2010b), que merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimas, sobretudo, em assuntos que lhes digam respeito (PROUT; JAMES, 1990). Com isso, busca-se alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças.

Há muito tempo se faz pesquisa que buscam conhecer as crianças, nas quais, elas assumiram, na sua grande maioria, a condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado, predominantemente, nos campos da Medicina ou Pediatria e da Psicologia do Desenvolvimento. Essas pesquisas centravam menos nas crianças e mais nos processos da estimulação do desenvolvimento individual, fosse da prática médica ou pedagógica. Pesquisas com estas tipologias, que podem ser denominadas *sobre* as crianças, deixavam na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social.

Cabe demarcar que, atualmente, no âmbito dos *Estudos Sociais da Infância*, também se faz pertinente pesquisas *sobre* a infância e as crianças, que se diferenciam, qualitativamente, das que foram até então realizadas de forma a não contemplar as crianças como seres plenos e nem a infância como categoria social. Pesquisas, vinculadas aos *Estudos Sociais da Infância*, sobretudo às perspectivas macro estruturais, colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, predominantemente, compreender como é que a infância se relaciona, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores, predominantemente, demográficos, económicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais. Estas pesquisas *sobre* a infância procuram pôr em relevo as condições estruturais em que esta se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação, por isso, se diferenciam das que anteriormente se realizava *sobre* as crianças.

A denominação, pesquisas *com* as crianças, por meio de um diálogo entre diferentes campos disciplinares, como a Sociologia, a Antropologia, a História, a Filosofia, a Geografia, Psicologia Sócio-histórica, entre outros, tem buscado um olhar mais aproximado à perspectiva delas próprias e a questionamentos que as próprias crianças elaboram acerca das suas circunstâncias de vida e do mundo social.

Solange Jobim Souza e Lúcia Rabello de Castro afirmam que nessa perspectiva, “em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). No entanto, cabe alertar que pesquisar *com* as crianças, não objetiva pesquisar o que se passa dentro delas, mas sim entre elas, pois, nesse campo, as pesquisas centram sempre nas relações e nas circunstâncias da vida social.

Nessa mesma perspectiva, Hünersdorf (2008), ao trazer os percursos das pesquisas etnográficas e sua relação com a educação na Alemanha, cita os estudos desenvolvidos pela pesquisadora da infância Helga Kelle, afirmando que nesta perspectiva há um

deslocamento no foco das pesquisas recentes com crianças: “Com isso o foco se desloca dos atores em si, e também de uma formação e entendimento subjetivo, para as práticas dos atores” (HÜNERSDORF, 2008, p. 36).

Importante e imprescindível demarcar que esse processo de atentar para as práticas dos atores, ou para as ações sociais dos sujeitos, não se dá num vazio social, como comumente se associa ao paradigma interpretativo. Mas, sim numa perspectiva interpretativa crítica, na qual, se procura considerar também as dimensões políticas, em sentido macro e, num sentido micro, a análise das condições de poder em que as relações acontecem. Determinante nesta contextualização trazer dados do contexto social, geográfico, racial-étnico, de classe, de gênero e credo das crianças e das famílias e da comunidade onde se inserem.

Para esse deslocamento para as ações sociais dos sujeitos nas pesquisas, um indicativo foi a utilização da preposição *como* ao invés da pergunta *por que*. A definição desse uso, como elemento fundamental na condução da pesquisa, foi proposta por Kelle e Breidenstein (1996). Os autores destacam que, na condução de suas pesquisas, têm se orientado pela pergunta *wie/como* ao invés da pergunta *warum/por que*. Justificam sua adoção quanto a orientação da pergunta *wie/como* ao invés da pergunta *warum/por que* pelo fato de que, com esta orientação, primeiramente, não se pergunta nem sobre o desenvolvimento individual, nem sobre ‘a’ realidade social como tal, senão sobre: “como as crianças estabelecem relações e interagem entre si com a realidade social concreta” (KELLE, BREIDENSTEIN 1996, p 51).

Esta mesma orientação é apresentada por James (2008, p. 250) ao esclarecer que essa forma de conduzir a pesquisa “pressupõe que a compreensão de como as crianças aprendem, e não simplesmente o que aprendem, é fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem cultural”.

Na mesma direção, Ferreira (2002) argumenta que adotou essa orientação com o objetivo de desafiar as suas concepções de adulto, que inevitavelmente, a acompanhavam na condução da pesquisa e

que poderiam prejudicar ou impedir que ela compreendesse as crianças como atores sociais e a infância como um tipo particular de realidade social. Enfim, essa orientação contribui para a uma constante vigilância que é preciso manter a fim de superar relações, também condução das pesquisa, que subordinam a infância à adultez, o que vem conferindo à ciência Ocidental, como chamou Rosemberg (1997), uma postura *adultocêntrica*. Jenks (2002) conceitua essa postura como um *gerontocentrismo*, que preserva a estrutura normativa do mundo adulto como variável independente e como padrão de medida em relação às crianças.

### **Armadilhas teóricas sobre: “Dar voz” e “Ter voz” ... Ouvir ... Escutar...Auscultar**

A utilização da expressão ‘dar voz às crianças’, além de levar ao equívoco de se entender que as crianças não teriam voz passou a ser um clichê nos *Estudos Sociais da Infância*. Para James (2007, p. 262)<sup>1</sup> “dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, é sobretudo explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”.

Ferreira (2010), pontua a necessidade de não se confundir a expressão “dar voz”, que significa dar condições para a expressão, para a fala, que pode ir muito além do verbo e da oralidade, com “ter voz”. Da mesma forma Roberts é cautelosa quanto ao uso do termo ouvir, pois, para ela, há uma necessidade de não somente escutar: “É claro que ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três actividades muito diferentes, apesar de serem frequentemente suprimidas como se não fossem” (2005, p. 258). Para a autora, há uma diferença entre ouvir e escutar, sendo

---

<sup>1</sup> Uma versão traduzida do artigo *Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais* está disponível na revista **Zero-a-Seis** no volume 21 n. 40 (2019): Dossiê Etnografia e Infância: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p219>

que escutar envolve, além de ouvir, uma interpretação das vozes das crianças, não sendo estas, apenas figurativas ou ilustrativas.

Para uma interpretação das vozes das crianças e apoiada na necessidade de um olhar sensível para as crianças, Rocha (2008) sugere o termo *auscultar*. A sugestão objetiva alertar para a diferença entre o termo ouvir ou escutar, os quais, são muitas vezes associados somente a uma mera percepção auditiva ou simples recepção de uma informação. Rocha (2008) justifica a adoção do uso do termo *auscultar*, pois, ele indica a compreensão da comunicação feita pelo *Outro*, que envolve sempre uma recepção e compreensão, que não pode se dar sem uma interpretação.

Ao revisitar os caminhos metodológicos da pesquisa realizada, reafirma-se ser imprescindível *auscultar* “as vozes” das crianças para interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos, que implica uma postura ética de dar sentido e não de o impor.

## Referências

- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Acesso a tese na íntegra: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>
- FERREIRA, Manuela. “- *ela é nossa prisioneira!*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto U. Porto**. 2010. p. 151-182.
- GEERTZ, Glifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. 1989.
- HÜNERSDORF, Bettina. Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. *In*: HÜNERSDORF, Bettina; MAEDER,

Christoph; BURKHARD, Müller. (Hrsg). **Ethnographie und Erziehungswissenschaft**: Methodologische reflexionen und empirische Annäherung. Weinheim, München: Juventa, p. 29- 48. 2008.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

JAMES, Allison. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, v. 109, Issue 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, Alison. Ethnography in the Study of Children and Childhood. *In*: ATKISON, Paul (Hrsg.). **Handbook of Ethnography**. Los Angeles: Sage, 2008.

KELLE, Helga; BREIDENSTEIN, Georg. Kinder als Akteure: Ethnografische Ansätze in der Kinderheitsforschung. **Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie**. 16, 1, p. 47- 67. 1996.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Basingstoke/Inglaterra: Falmer Press, 1990.

QVORTRUP, Jens. Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. *In*: HENGST, Heinz.; ZEIHNER Helga (Hrsg): **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag, 2005, p. 65- 82.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, 2005 a. p.73-96.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade - e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010a.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010b.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. *In*: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, 2005. p. 243-260.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*:

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A crianças fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. Campinas: **ProPosições**, v. 7, n. 3, 1997.

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

## METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS NA AMÉRICA SUL: DA ESCUTA À ESCRITA

Monique Aparecida Voltarelli

Considerar as crianças nas atividades científicas demanda o estabelecimento e o reconhecimento de métodos sociológicos de pesquisa, que buscam retratar as suas perspectivas e os pontos de vista no intuito de realçar a sua visibilidade. Colocar as crianças no centro das investigações, pressupõe considerar que elas devam receber o mesmo tratamento nas pesquisas estatísticas e sociais destinadas aos adultos, de forma a compreender a infância vinculada ao grupo social, como já havia sido indicado por Qvortrup (1985), quando aponta a necessidade de levar em conta os fatores sociais, econômicos e as variáveis culturais que descrevam a população de crianças. Esses pontos representam algumas possibilidades de demonstrar as crianças compondo a estrutura social. Assim, torna-se possível relatar suas condições de vida, apontar o quadro social das problemáticas nas quais estão envolvidas, problematizando teoricamente com as contribuições da sociologia da infância, além de ressaltar a emergência de pesquisas que possam contribuir para estas discussões.

James e Prout (1990) também apresentaram contribuições nesse aspecto, apontando a etnografia como uma possibilidade metodológica para estudar as crianças e suas produções culturais. Dessa forma, ressalta-se que uma das premissas do campo da sociologia da infância foi pensar na construção do conhecimento não apenas sobre as crianças, mas que com elas pudesse ser ampliado as questões que envolvem as investigações sobre a infância na sociedade.

A escuta das crianças permite uma reconstrução teórica por meio das descobertas de suas compreensões sobre o mundo,

levando-as a sério, enquanto atores competentes, além de ser um caminho promissor para mudanças nas relações geracionais.

## **A investigação do campo dos estudos da infância na América do Sul**

As pesquisas com crianças apresentam-se por diferentes frentes, envolvendo aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, abordando temas que envolvem as preocupações centrais da sociedade com elas e como se localizam nestes diversos âmbitos. A marginalização das crianças perpassou as discussões, bem como as questões de dependência e proteção. Percebe-se que as pesquisas buscam avançar nesses aspectos para promover pontos de discussão nas comparações já postas entre adultos e crianças (autonomia, responsabilidades, participação), no intuito de promover um olhar que possibilite às crianças serem consultadas sobre as questões que afetam suas vidas e que dê a elas possibilidades de escolhas.

No Brasil, Castro e Kosminsky (2010) examinaram como se constroem as questões sobre as crianças nas pesquisas científicas e pontuam que os estudos sobre a socialização foram os primeiros a destacá-las. As autoras afirmam que as crianças e a infância estiveram subordinadas aos tópicos de formação de classes sociais, migração e urbanização e também foram abordadas por fatores de pobreza, abandono, negligência e delinquência.

Posteriormente, estudos trataram da institucionalização da criança desviante, problematizaram o trabalho infantil, as questões relacionadas à pobreza e à criminalidade, como também se ocuparam dos contextos educacionais e das crianças enquanto objeto de proteção, cuidado e controle (CASTRO; KOSMINSKY, 2010). Com os estudos feministas, a marginalização das crianças enquanto objeto de pesquisa na sociologia foi evidenciada e somente após a instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), as investigações sobre elas começaram a ter outro destaque.

Tópicos de pesquisas como crianças enquanto cidadãos, instituições alternativas para o cuidado das crianças, reponsabilidade criminal, violência contra a criança, adoção, participação social, bem-estar das crianças surgem e ampliam a discussão sobre a infância no país. De acordo com as autoras, os estudos antropológicos sobre a infância instauram questões da criança enquanto ator social e contribuinte para o mundo cultural, inaugurando temas de pesquisa relacionados às questões raciais e à história da infância. Identifica-se o debate sobre as pesquisas pautadas na sociologia da infância, o que enfatiza o aumento do interesse pelo tema nas publicações científicas.

Pesquisa de doutorado, realizada na Universidade de São Paulo, intitulada “Estudos da infância: pesquisa e produção na perspectiva da a Sociologia da Infância<sup>1</sup>” (VOLTARELLI, 2017), apresentou um panorama sobre as publicações do campo dos estudos da infância dos países hispano-falantes da América do Sul. A partir de estudo exploratório levantou-se dados da produção científica sobre a infância sul-americana de forma a localizar discussões relacionadas aos cenários locais e as características que configuram a pluralidade da infância nestes países.

Foram encontradas 1165 publicações, sendo que, destas, 501 estavam relacionadas com o campo da Sociologia da infância, o que resultou na eleição de quatro países para compor o corpus da investigação, a saber: Argentina, Chile, Colômbia e Peru. Nestes países, pesquisas sobre crianças e a infância nas políticas públicas; cidadania; crianças em situação de rua; crianças em contextos familiares; em conflito armado; direitos das crianças; infância e diversidade; escolaridade e experiências escolares; brincadeiras e cultura infantil; institucionalização da infância; representações sobre infância; protagonismo e participação infantil; migração infantil; práticas de pesquisa com crianças (metodologias/ ética);

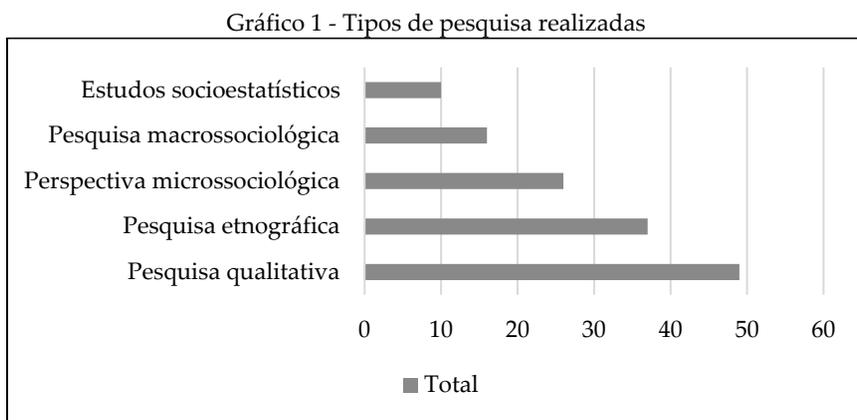
---

<sup>1</sup> Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

proteção e trabalho infantil. Para esse texto foco foi dado nas práticas de pesquisa com as crianças localizados nas publicações.

### **As metodologias de pesquisa mais utilizadas pelos autores sul-americanos**

Em relação aos caminhos metodológicos das produções científicas nos países investigados, observa-se que para realizar as investigações com as crianças, foram identificadas quatro abordagens metodológicas, as quais eram de natureza qualitativa, assinalando a predominância da pesquisa etnográfica (37%), seguida da pesquisa microssociológica (26%), pesquisa macrossociológica (16%), e estudos socio-estatísticos (10%), sendo que nas demais publicações apenas informaram a natureza da pesquisa. Conforme pode ser observado no gráfico abaixo:



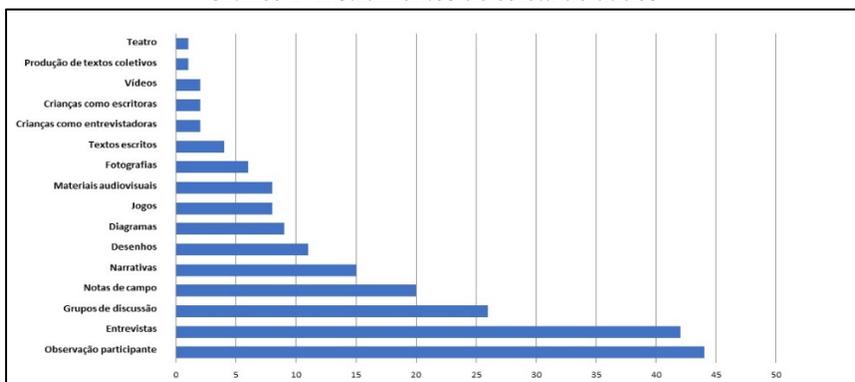
Fonte: Elaborado pela autora (VOLTARELLI, 2017)

Sobre a forma como as crianças são investigadas, no gráfico se percebe que predomina a pesquisa qualitativa, ao lado do uso da etnografia e da pesquisa microssociológica para compreender as construções das culturas infantis e seus pontos de vista sobre alguns dos temas já mencionados. Por outro lado, as pesquisas macrossociais e estudos estatísticos, também estão presentes nos

países, principalmente para entender a situação das crianças, estado de bem-estar, políticas públicas e as demandas sobre a questão social da infância no continente.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram encontrados pelo menos 16 tipos diferentes, a saber: observação participante, entrevistas, grupos de discussão, diário de campo, narrativas, desenhos, diagramas, jogos, materiais audiovisuais, fotografias, textos escritos, crianças como entrevistadoras, como escritoras, vídeos, produção coletiva de textos e teatro. De acordo com o gráfico, percebemos que a participação das crianças nas pesquisas ainda é pequena, mas a diversidade de instrumentos nos mostra o esforço dos pesquisadores em ampliar as formas de investigar a infância.

Gráfico 2- Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela própria autora (VOLTARELLI, 2017)

De modo geral, pode-se dizer que a preocupação das publicações foi demonstrar a importância da participação das crianças nas pesquisas científicas, de forma a perceber suas experiências, seus pontos de vista, trazer visibilidade para discursos colonizados, para as maneiras pelas quais as relações eram estabelecidas com os pesquisadores, adultos, a fim de estabelecer posturas não autoritárias que evitassem a hierarquia entre as gerações.

Cabe mencionar a diversificação e combinação de instrumentos de coletas de dados nas pesquisas com crianças e a apresentação nos artigos em relação as formas como elas foram investigadas. Sendo que em quase 60% das produções, os procedimentos da pesquisa foram informados, em 22% a postura dos pesquisadores diante das crianças foi descrita, com reflexões sobre as técnicas de participação e cuidado para que a visão do pesquisador como autoridade adulta não prevalecesse diante das perspectivas das crianças e os procedimentos éticos foram descritos em 24% dos estudos. Esses indicativos são baixos diante da quantidade de publicação analisada, tendo em vista que na maior parte das produções esses cuidados éticos e os procedimentos de convite, aceite e participação das crianças nas investigações raramente estavam descritos.

As crianças foram investigadas a partir de suas perspectivas (58% dos textos), como participantes (50%), por suas vozes (46%) e enquanto informantes (40%). Também foram retratadas interlocutoras transparentes, qualificadas e competentes para falar sobre a dimensão social em que estão inseridas, além de protagonistas, co-construtoras do conhecimento, sujeitos de direitos e agentes. Importante dizer que, em todas as publicações, as crianças foram conceituadas como atores sociais.

Pode-se dizer, ainda, que praticamente ficaram ausentes informações sobre idade e sexo/gênero das crianças envolvidas nas pesquisas, sendo que somente 7% dos artigos apresentaram parte desses dados. Quanto à classe social, raça/etnia, também foram poucas publicações que fizeram algum tipo de menção a caracterização das crianças investigadas.

Concorda-se com Szulc *et. al* (2009, p. 606) sobre a participação das crianças nas pesquisas científicas, quando aponta que

Igualmente, longe de ser “transparentes” e “dizer sempre a verdade”, as crianças – do mesmo modo que os adultos - articulam diversas formas de se apresentarem, conforme seu interlocutor, como estratégia social frente aos diversos contextos em que se desenvolvem cotidianamente; é dizer, são ativos construtores da apresentação de seu ser. Portanto, ainda que

condicionados, como todos, por sua idade, também as crianças são sujeitos ativos e posicionados. O fato de serem crianças condiciona sua realidade cotidiana e sua perspectiva sobre ela, mas não as desqualifica como atores sociais, pois atuam e interpretam reflexivamente em suas experiências cotidianas, como a escolaridade, o trabalho, seu pertencimento étnico, a trajetória da vida de seus pais e seu próprio futuro.

Desse modo ressalta-se a necessidade de respeitar a voz das crianças não só no desenvolvimento das pesquisas, mas principalmente na redação do texto final, para que as informações e falas das crianças não sejam um recurso para ilustrar ou decorar as publicações, o significaria uma falta de respeito na consideração das vozes e participação das crianças no âmbito científico. Considerá-las como interlocutoras na investigação é importante para que se possa compreender a sua vida nos diferentes contextos sociais, para que seja uma lupa para revelar processos sociais, relações e problemas. Entretanto o adultocentrismo na escrita acadêmica foi identificado como um desafio para os pesquisadores, que além de superar posturas durante as pesquisas, também tiveram que abranger esse cuidado durante a escrita final do texto.

Na tentativa de produzir conhecimentos sobre as crianças, e com as crianças, bem como aproximar as informações obtidas nas investigações de questões que historicamente construíram sua invisibilidade social, demandou a desconstrução de velhos paradigmas sobre elas e suas infâncias. Outro aspecto observado refere-se à participação das crianças como pesquisadoras ou coautoras, a qual ainda é muito pequena nas produções, sendo identificadas em sua maioria nas produções no âmbito escolar.

Assim, percebe-se que os diversos contextos e situações de vida em que as crianças sul-americanas estão expostas tem provocado e convocado diversos tipos de pesquisa, que tem demandado por maior combinação de técnicas investigativas a fim de compreender as diversas linguagens que as crianças se utilizam para se expressar e comunicar. Além disso cabe mencionar que a teorização das diversas infâncias sul-americanas tem demandado diálogos epistemológicos a partir do Sul e com o Sul como aponta

Santos e Meneses (2010), o que parece ser um dos indicativos constituintes para manutenção do campo no continente.

### **Considerações finais**

A participação das crianças nas investigações científicas pode ser compreendida como um avanço na “construção de um espaço de cidadania da infância” (SOARES, 2006, p.28), uma vez que a ação das crianças é levada em consideração e seus saberes são constituintes para ampliação do conhecimento sobre esse grupo geracional, assim como se coloca como um terreno fértil para exploração e descobertas dos mundos sociais da infância. Entretanto para conhecer a pluralidade de experiências das infâncias sul-americanas faz-se necessário não apenas utilizar métodos de pesquisa diversificados, que se atentem as diferentes formas de expressão das crianças, mas convoca os pesquisadores a levar em conta os aspectos éticos que envolvem o convite, a escuta e toda participação das crianças nos processos investigativos.

O aceite das crianças em participar, os cuidados e atenção para que elas possam decidir se querem ou não continuar contribuindo com a pesquisa, se coloca como aspecto essencial nas discussões éticas sobre o envolvimento das crianças nas investigações científicas, além de consulta-las acerca de como os dados serão produzidos com elas podem ser utilizados na escrita, bem como não perder de vista que suas vozes estejam contextualizadas. A devolutiva às crianças e as instituições também é um ponto a ser considerado. O posicionamento do pesquisador nesse sentido é reflexivo, uma vez que ao ser envolvido nas relações com as crianças, assim como na construção da cumplicidade, diante das informações dadas pelas crianças, atravessa todo o processo de pesquisa até a publicação do conhecimento, necessitando, assim, de questionamentos críticos que respeitem a autoria das crianças.

Aprender a ouvir as crianças e valorizar as vozes infantis, assim como aceitar o desafio de pesquisar com as crianças se torna relevante para superar perspectivas adultocêntricas que teceram o

conhecimento acerca da infância ao longo da história. Como já apontava Fernando Pessoa “navegar é preciso”, e que nessa viagem as trajetórias possam ser narradas pelas próprias crianças.

## Referências

CASTRO, Lucia Rabello de; KOSMINSKY, Ethel. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, mar. 2010.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. *In*: CLOSE, P.; COLLINS, R. (ed.), **Family and economy in modern society**, London: Macmillan, 1985. p. 129-145.

SANTOS, Boaventura de Santos; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

SZULC, Andrea; HECHT, Ana Carolina, M.; HERNÁNDEZ, Celeste; LEAVY, Pia; VARELA, Melina; VERÓN, Lorena; ENRIZ, Noelia; HELLEMEYER, María. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una. Mirada desde la antropología. **Atas del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



## INFÂNCIAS AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Bruna Beatriz de Oliveira Cruz  
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

Neste capítulo visamos apresentar 6 produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no recorte temporal de (2018 – 2020). Temos a intenção de contemplar, dentro do campo científico, o exercício da Reflexividade Reflexa, a partir das produções utilizadas (BOURDIEU, 2012).

Consideramos que os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC<sup>1</sup>) contribuem para instituir novas perspectivas teóricas e formas de se pesquisar sobre as crianças que vivem na Amazônia e suas infâncias, retirando-as de um esquecimento histórico nos estudos científicos. Ademais, como arcabouço teórico base, utilizaremos: Corsaro (2011); Lira (2020); Quinteiro (2009); Sarmiento (2004).

Há de se considerar que essas ponderações nos levam a compreender as crianças que participaram das 6 pesquisas concluídas nas dissertações, sendo 3 do PPGICH e 3 do PPGEEC, como “agentes sociais”, segundo Corsaro (2011), já que por meio da interação com os adultos elas conseguem reproduzir situações do cotidiano que pertencem à cultura dos adultos, e, ao mesmo tempo, produzir culturas infantis.

---

<sup>1</sup> De agora em diante usaremos as siglas dos programas para identificá-los.

## As infâncias como campo de estudo na pós-graduação

Quinteiro (2009, p. 22) pressupõe que “embora exista esse hiato na produção do conhecimento sobre a infância e educação, há que se reconhecer [...] o esforço empreendido por alguns pesquisadores, nas últimas décadas”. Entretanto, sabemos que considerar a história social da infância significa pensar sobre como nós, enquanto pesquisadores, estamos aprimorando nosso olhar sociológico a fim de que seja possível reconhecer problemas que, na maioria das vezes, são atenuados pelo senso comum, tendo como âncora justificativas que concebem, quase como normais, certas situações de existência<sup>2</sup> envolvendo crianças.

Entendemos que a Pedagogia conquistou um espaço ímpar nos estudos acadêmicos, afirmando-se como Ciência da Educação e uma das principais articuladoras de pesquisas a respeito da infância, levantando nesses ambientes o questionamento sobre como fazer pesquisas com crianças. Neste sentido, as colocações pedagógicas não se limitam à objetividade descritiva dos interlocutores da pesquisa, pois aqui a interpretação da realidade não se atém somente à quantificação de dados, uma vez que as perspectivas sociais demonstram de maneira mais veemente a situação real do que as estatísticas.

Assim, Redin (2009, p. 118) ressalva que “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado”, para que seja possível reconhecer, durante a pesquisa, as capacidades de reflexão das crianças sobre o mundo.

Observar as crianças em seus processos de socialização com os demais indivíduos delinea os caminhos para conseguirmos

---

<sup>2</sup> O campo acadêmico ainda possui algumas configurações de infância assumindo destaque gradativamente como interesse de análise por parte dos pesquisadores. Logo, encontrar estudos que se vinculem as infâncias em palafitas, migrante e transgênero, parece despertar pouco incomodo por parte do social, e certa resistência nas universidades.

perceber o quanto as diferentes conexões de linguagens estabelecidas tornam possível “pensar relacionalmente”<sup>3</sup> sobre o conceito de infância na contemporaneidade. Neste contexto, a criança reconhece e começa a entender melhor a respeito de si própria e dos demais através das relações estabelecidas com o outro. Esse processo dialógico é definido por Sarmiento (2004) como Alteridade.

Dessa forma, na conjuntura da relação entre o homem branco e a Amazônia, construiu-se uma história que não se define apenas positivamente. De acordo com Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30): “a história do homem na Amazônia é marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos de identidade”. A busca de muitos pesquisadores por atribuir visibilidade às infâncias nesses locais vem crescendo, como se pode observar, pelo número cada vez maior de teses e dissertações a respeito do assunto. Contudo, sabemos que refletir sobre as pesquisas com crianças amazônicas exige percorrer um caminho que não é facilmente trilhado nos campos da pós-graduação, em virtude de um certo privilégio que os estudos com comunidades tradicionais conquistaram no campo científico.

A constante busca para difundir os discursos infantis considera como benéfica a ruptura com o pensamento científico/social, que afirma que todas as crianças compartilham de características socioculturais e históricas iguais. Neste sentido, Horn (2013, p. 2) indica que “a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia”.

---

<sup>3</sup> Bourdieu (1989) explica que a compreensão sobre “o objeto de pesquisa” não se perfaz isoladamente, mas através dos contextos das relações sociais e simbólicas, valorizando suas interpretações e as reconhecendo enquanto conjunto de propriedades que visam conhecer as diferentes percepções que existem em seus espaços sociais. Será partindo desses pressupostos que o autor irá inferir que, quando o pesquisador assume a postura de construção do conhecimento, torna-se possível a dinâmica que promove o “pensar relacionalmente”.

Assim, existem territórios simbólicos que não podem ser comparados à experiência vivida por outra criança devido aos traços de singularidade que carregam. É o caso, por exemplo, da realidade de uma infância em palafitas, onde, por mais que exista nela alguns elementos de uma infância migrante, nunca será exatamente igual a esta última. Por isso, a homogeneização das infâncias compromete as identidades.

### **As contribuições dos PPGS estudados para as pesquisas com as infâncias amazônicas**

Foram analisadas 6 produções no PPGICH e PPGEIC, 3 em cada programa entre 2018 e 2020: (1) As potencialidades do uso dos desenhos das crianças da educação infantil para a divulgação científica (ANDRADE, 2018); (2) Educação em Ciências e a Infância: por uma visão das crianças (SILVA, 2019); (3) Crianças Transgêneros: uma análise da produção científica brasileira dos últimos cinco anos (SILVA, 2019); (4) Saúde e Infância: o entendimento da relação saúde-doença com as experiências de vida de crianças (BELTRÃO, 2020); (5) O Serviço de Acolhimento de Crianças Junto ao Abrigo “Casa Mamãe Margarida”: processo de (des)construção de identidades impostas (GOMES, 2020); (6) Percepções da Infância a partir das Narrativas de Pais no Município de Tefé – AM (LIRA, 2020).

Por conseguinte, observamos que apenas o estudo de Silva (2019) não foi desenvolvido com pesquisa de campo, devido possuir uma discussão inicial nos PPGs<sup>4</sup> estudados. Todavia, os demais trabalhos contemplaram a perspectiva metodológica com abordagens qualitativas e quantitativas, utilizando como instrumento para orientar suas análises o caderno de campo, entrevistas, produção mediada de desenhos e fotos. De forma geral, tais escolhas foram relevantes para promover uma investigação interdisciplinar no decorrer de suas escritas. Contudo, Lira (2020,

---

<sup>4</sup> Programas de Pós-Graduação.

p. 69) ressalta que “há necessidade de pesquisas em ciências humanas continuarem a evidenciar a criança como um sujeito social, histórico e cultural”.

Logo, entendemos que o campo acadêmico precisa reavaliar as formas de estudar as crianças que as colocam como objeto de estudo quase que exclusivo da Educação e da Pedagogia, já que as infâncias representam um fenômeno social complexo. Em sua pesquisa, Lira (2020) propõe desvelar trajetórias infantis em uma comunidade localizada na região periférica da cidade de Tefé (AM). O objetivo de tal pesquisa era compreender a relação estabelecida entre o viver a infância nesses lugares e a importância das famílias nesse processo.

Mesmo considerando que outras problemáticas poderiam servir de instrumento teórico para sua investigação, Lira privilegia o estudo sobre as infâncias porque, em suas ponderações, “as crianças também estão no entrelaço das produções culturais, históricas, econômicas e tantos outros assuntos” (LIRA, 2020, p. 67). A autora estabelece uma perspectiva social que posiciona a criança como centro nesse processo, as questões passam a ser analisadas dentro de um diálogo entre a família e a criança.

Assim como Lira (2020), que utilizou em sua pesquisa aportes da observação participante e Sociologia da Infância, Gomes (2020) direcionou sua proposta em igual viés nesse aspecto. Em sua pesquisa, desenvolveu análises buscando refletir sobre a possibilidade de “ressignificação da identidade infantil”. O autor teve como campo a Casa Mamãe Margarida (CMM), instituição destinada ao amparo de crianças e adolescentes vítimas de abuso, violência e abandono na cidade de Manaus (AM). Para Gomes (2019, p. 25), vivemos em “um mundo assolado por conflitos de escalas mundial e local, de violências declaradas e tácitas, que as crianças do presente século vão sendo formadas”.

Seguindo em viés semelhante aos colegas de PPG, Silva (2019) faz uma análise nos moldes “Estado da Arte” para conjecturar sobre a infância transgênero. No entanto, à medida que seu estudo avançava, a autora percebia a ausência de discussões na pós-

graduação no Amazonas sobre tal temática. Por esta razão, decide ampliar seu recorte epistemológico iniciando uma busca por artigos, dissertações e teses dedicadas a esse tema. Em suma, a pesquisadora do PPGICH concluiu que existe uma invisibilidade expressiva sobre esse assunto, com poucas pesquisas situando as crianças nesse diálogo no campo científico. Todavia, em suas considerações, esclarece sobretudo que “as pressões sociais sobre normas de conduta, aceitáveis ou não, também exercem influências sobre crianças, senão por vontade própria, por intermédio daqueles que delas cuidam e educam” (SILVA, 2019, p. 53).

Saindo do PPGICH, onde foram feitas as 3 dissertações supracitadas, e nos aproximando do PPGEEC, adentramos na pesquisa fenomenológica de Beltrão (2020), a qual foi realizada na cidade de Barreirinha (AM). O estudo questionava as condições insalubres a que muitas crianças estavam expostas e que ocasionavam doenças diarreicas agudas.

A pesquisadora então propôs estratégias para que as crianças pudessem cuidar melhor da saúde e, como forma de aproximação, utilizou as aulas de ensino de Ciências para alcançar seus objetivos, que consistiam em fazer com que as crianças pudessem substituir hábitos não saudáveis por aqueles que fizessem bem ao corpo e prevenissem doenças. Sobretudo, a autora reitera que “a educação em saúde se torna imprescindível para a articulação de assuntos com vistas à promoção da saúde” (BELTRÃO, 2020, p. 18).

A autora supracitada acredita que, antes de definir a infância como “X” ou “Y”, é necessário que seja possível compreendê-la em sua completude, pois essa atitude possibilita que a sociedade perceba as diferentes imagens sociais de criança que existem. Outra pesquisadora do PPGEEC que estabeleceu diálogo com o ensino de Ciências foi Silva, que defende a ideia de uma “Pedagogia Participativa” que, para ela, implica em “construir espaços e tempos pedagógicos nos quais as crianças se conheçam e se reconheçam como atores sociais” (SILVA, 2019, p. 71).

Dessa forma, sua pesquisa pautou-se nos princípios da autonomia, já que a investigação girava em torno de compreender

como as crianças da pré-escola poderiam ser consideradas como atores sociais na educação em Ciências, exercendo liberdade e interesse por essa temática. Neste sentido, Silva (2019) refletia também sobre o papel do professor nesse intercâmbio dialógico com a criança e o conhecimento, de forma que ele (o professor) seja capaz de reconhecer a criança como produtora de Ciência.

Por fim, temos Andrade (2018), que acredita que as crianças produzem Ciência e podem ser inseridas em um universo de “Alfabetização Científica”, que seja desenvolvido a partir dos interesses delas. A pesquisadora do PPGEEC desenvolveu articulação teórica ancorada na fenomenologia, utilizando uma produção de desenhos mediada para construir Ciência na escola. Seu objetivo central foi aproximar as crianças do universo científico e descobrir sobre seus interesses em relação ao que aprender. A autora conclui dizendo que “a aprendizagem em Ciências pode começar desde a infância [...] a partir das experiências e brincadeiras, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (ANDRADE, 2018, p. 38).

## **Conclusão**

Compreendemos que as pesquisas com crianças no PPGICH e PPGEEC conseguem estabelecer conexões entre áreas distintas dialogando harmonicamente sobre diferentes culturas, contextos sociais, históricos e políticos; apresentando um dinamismo interdisciplinar expresso mediante suas abordagens teórico/metodológicas.

Percebemos que esses pesquisadores vêm conseguindo depreender as variáveis simbólicas que estruturam as infâncias, ampliando os espaços que promovem reflexão sobre como a sociedade e as crianças constroem os imaginários infantis. As pesquisas apresentadas argumentam também sobre novas maneiras de pensar na pós-graduação e alguns dos elementos norteadores nas análises sobre a conceituação das Infâncias

Amazônicas, posicionando o pesquisador em uma abordagem reflexiva e que reconhece a autonomia infantil.

## Referências

ANDRADE, Alexandra Nascimento de. **As potencialidades do uso dos desenhos das crianças da educação infantil para a divulgação científica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

BELTRÃO, Glenda Gabriele Bezerra. **Saúde e Infância: o entendimento da relação saúde-doença com as experiências de vida de crianças**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* A Miséria do Mundo. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

FRAZE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**. São Paulo. v. 61, n. 3. p. 30-32, 2009.

GOMES, Elias Bandeira. **O Serviço de Acolhimento de Crianças Junto ao Abrigo “Casa Mamãe Margarida”**: processo de (des)construção de identidades impostas. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa Etnográfica com Crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**. v. 13 (1). dez. p. 1-19, 2013.

SILVA, Jeanne Araújo. **Crianças Transgêneros: uma análise da produção científica brasileira dos últimos cinco anos**. 2019.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, Tássia Cabral da. **Educação em Ciências e a Infância:** por uma visão das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

LIRA, Naraiza Caldas. **Percepções da Infância a partir das Narrativas de Pais no Município de Tefé** – AM. 2020. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção. *In:* DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância:** Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In:* MÜLLER, Fernanda.; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco. Braga: Universidade do Minho, p. 39-48, maio. 2004.

SILVA, Tássia Cabral da. **Educação em Ciências e a Infância:** por uma visão das crianças. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.



# UM OLHAR BRASILEIRO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ITÁLIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO DE PESQUISA E SEUS APORTES TEÓRICOS<sup>1</sup>

Maria Aparecida Antero Correia

A região da *Emilia-Romagna*, onde se localiza a cidade de Reggio Emilia, situa-se no Nordeste da Itália e é uma das mais desenvolvidas economicamente. O chamado *Reggio Approach*, uma interessante abordagem de educação infantil, tem se notabilizado no mundo por apresentar uma perspectiva de educação para a criança pequena com base em premissas filosóficas, curriculares, didáticas e pedagógicas que se materializam nos currículos fundamentados em campos de experiência, em que o trabalho pedagógico é organizado a partir das experiências individuais e coletivas das crianças; nas diferentes linguagens com as diversas formas de comunicação: verbal, escrita, artística, visual etc.; na formação docente executada de forma negociada com as equipes de trabalho; na gestão social articulada com a comunidade, tanto no interior das instituições educacionais como na discussão com outros setores da sociedade local (GANDINI; EDWARDS, 2002; RINALDI, 2018; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a; 2016b; BONDIOLI, 2004).

No Brasil, existem diversas obras sobre educação em contextos internacionais. Um exemplo é o clássico livro organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, de 1994, *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*, com experiências dos Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Suécia e Itália.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Esta pesquisa segue a linha traçada pelas autoras do referido livro, quando elas apresentam as experiências internacionais como uma forma de contribuição à educação infantil brasileira com o intuito de refletir sobre as experiências estrangeiras sem o propósito de importar um modelo ou adotar uma nova moda, mas de:

[...] contribuir para o debate nacional, ampliando os limites de nossos conhecimentos e fantasias pois conhecer e partilhar da experiência de quem já andou um pouco mais talvez nos ajude a acreditar na possibilidade de construção de uma qualidade nossa, morena, tropical, alegre um pouco mais malandra (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994, p. 8).

No livro, a Itália é apresentada no capítulo de Ana Lucia Goulart de Faria, “Impressões sobre as creches no Norte da Itália: *bambini si diventa*”, e de Patrizia Orsola Ghedini, “Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália”. Os dois textos contêm aspectos da proposta pedagógica e da concepção de criança das regiões central e setentrional da Itália. Uma conclusão importante é a de Ghedini (1994, p. 194-195), quando a autora afirma que:

A combinação da prática com a pesquisa científica, do compromisso político com o planejamento educacional trouxe resultados marcantes, contribuindo para mudanças no desenvolvimento social das crianças.

É uma perspectiva que produziu novos conhecimentos resultantes de relações sociais que trazem uma “nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da sociedade, e não apenas nos meios educacionais” (FARIA, 1994, p. 220).

Essa forma de pensar estudos de outros países também inspirou a pesquisa relatada neste artigo que, na investigação das políticas públicas italianas, incorpora igualmente a premissa de Franco (2000, p. 198), em que “[...] conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento”.

Buscar algumas respostas além-mar é também uma perspectiva importante para o campo educacional, pois, de certo modo, ajuda compreender “de que forma os métodos utilizados por um país podem ser adaptados para a aplicação em outro” (BARRO, 1999, p. 21).

Ainda no campo metodológico, o trabalho não teve uma perspectiva de comparação, mas, em contrapartida, também se considera que “[...] quando se reconstrói a história dos países e de seus povos, ou quando se desenvolve um processo de intercâmbio intercultural ou um projeto de cooperação internacional, a atitude de comparação está sempre presente (FRANCO, 2000, p. 198).

Nesse sentido, é importante deixar claro que não seria possível com um trabalho que analisa outro país negar

[...] possibilidades de interpretação que levem o leitor a refletir sobre o Brasil, sem a transposição de modelos, mas entendendo o percurso italiano e seus significados na educação, que prima pela efetivação dos direitos das crianças e pela qualidade, conforme diversos estudos citados (CORREIA, 2021, p. 39).

Estudar as políticas, e não as práticas pedagógicas da Emilia Romagna, também é relevante para o próprio campo da pesquisa brasileira. Em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (CAPES, 2021), com o descritor “Reggio Emilia” no período de 2002 a 2019, foram encontradas 27 pesquisas, das quais 17 são afiliadas do campo das Ciências Humanas, com 15 na área de concentração da educação e 2 na de Psicologia. A partir da leitura dos resumos das pesquisas do campo da educação, verificou-se que em 13 delas são discutidas práticas pedagógicas e que apenas 2 têm foco em políticas públicas (CORREIA, 2021).

Nesse aspecto, é fundamental salientar que o trabalho, diante da necessidade de estudos no campo das políticas públicas sobre o objeto, configurou-se como uma “pesquisa orientada para as políticas”, e não uma “pesquisa orientada para a prática” (BALL, 2011) sobre o sistema regional de educação de 0 a 6 anos da Emilia-Romagna. Considerando a trajetória histórica e política dessa região, a investigação teve como objetivo o que nos sugere Ball

(2011, p. 37-38): “[...] capturar a dinâmica da política nos níveis educacionais e entre eles [e de captar] as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”.

Em razão das especificidades e diversidades do território italiano, bem como das diferentes dinâmicas sociais que conduzem o delineamento das políticas públicas, além do foco em apenas uma região do país, a opção adotada para a condução da pesquisa foi a perspectiva qualitativa, com um estudo de caso único, apreendendo seu contexto e suas inter-relações, triangulando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e possibilitando “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social completa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2008, p. 33).

Não bastava entrar no campo de pesquisa para “aprender” com a Itália e, posteriormente, “reproduzir” esse conhecimento no Brasil. Para contribuir com a educação do Brasil, foi necessária a adoção de uma perspectiva crítica com elementos que possibilitassem entender a educação da criança pequena dentro da dinâmica social italiana, com a abordagem dialética, que tem uma estrutura de interpretação do real que melhor pode compreender as contradições sociais e “alicerçar o desejo de mudança histórica” (DEMO, 1985, p. 85).

A abordagem marxista, “considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais” (MINAYO, 2018, p. 23-24). Portanto, ao se estudar a Itália, as relações de produção e a forma como se organizou a sociedade italiana ao longo do tempo foram inseridas na pesquisa como principal direcionamento.

Outrossim, foi fundamental para a pesquisa a vivência na Itália, uma imersão na realidade de outro país, que possibilitou o “garimpo” e a leitura de documentos, a participação em eventos e entrevistas e conversas com diferentes agentes, desde diretores regionais de educação a professoras de creches e pré-escolas.

Foram dez meses na Itália, uma imersão que foi condição *si ne qua non* para a realização da pesquisa, para viver e sentir o coletivo que está sendo estudado, pois, “embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2012, p. 622).

O ponto central do estudo foi a região da Emilia-Romagna, a partir da análise de seu contexto com um processo histórico específico dentro do universo italiano, mas sem perder de vista as políticas globais educacionais, pois, como afirma Ball (2011, p. 40), “[...] o relacionamento nacional/global é outro ponto de mediação no processo de políticas, uma interface na qual pressões e constrangimentos são mediados por preocupações e preferências locais”.

É inevitável também que se discorra acerca de uma perspectiva de Estado que, inserida na pesquisa, revelou-se um ponto central para entender as relações sociais da região estudada, a qual apresenta possibilidades de transformação social no marco capitalista, cuja base é uma concepção de Estado marxiana, personificada na obra do autor grego Nicos Poulantzas, segundo o qual a dinâmica da sociedade capitalista é marcada por contradições e disputas entre as frações e entre as classes, que se exprimem de modo específico no próprio cerne do Estado. Nesse sentido, Poulantzas (2015, p. 130 – grifos do original) apresenta sua clássica definição de Estado como a condensação material dessas relações, que se traduz mais precisamente na “*condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado*”.

Assim, a dialética e as possibilidades de transformações sociais, considerando a luta das classes dominadas, não são exteriores ao Estado. O Estado não está de um lado e as classes dominadas de outro. Nesse ponto, delineiam-se oportunidades de transformação social, como a ocorrida na Emilia-Romagna que, após a Segunda Guerra Mundial, organizou a sociedade local em prol de uma perspectiva de educação infantil diferenciada e socializada.

É uma abordagem de educação que carrega uma proposta transformadora, a qual pode ser percebida a partir de um olhar freiriano, “desvestida da roupagem alienada e alienante”, e uma “força de mudança e libertação” (FREIRE, 1991, p. 36). Uma educação com “um posicionamento crítico e dialético que busca a transformação social e a liberdade” (CORREIA, 2021, p. 34).

Não foi sem motivo que, em 1990, o patrono da educação do Brasil, visitou a cidade de Reggio Emilia e escreveu uma carta para o italiano Loris Malaguzzi, o grande percussor da abordagem de Reggio Emilia e que construiu essa perspectiva de educação diferenciada:

O que posso dizer aos meninos e meninas deste final de século? Em primeiro lugar, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência neste mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais belo. E é com base nesta experiência que volto a dizer: não deixem morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo (PLANILLO, 2020, p. 223 – tradução nossa).

Os dois educadores têm importantes pontos em comum voltados para uma educação democrática e transformadora. Assim como Freire, que desenvolveu no Brasil uma proposta transformadora de alfabetização de adultos contextualizada, Malaguzzi parte desse princípio para identificar na Itália os problemas da educação tradicional e sem sentido para as crianças, pela falta de contextualização que as palavras têm diante de uma criança rica em potencial de aprendizado (PLANILLO, 2020). O italiano defende a gestão da escola como uma experiência democrática para as crianças, as famílias e a comunidade (PLANILLO, 2020). As duas propostas de educação são, portanto, exemplos de educação com significado, como um processo interativo e dialógico. É uma perspectiva que na atualidade inspira práticas pedagógicas e políticas públicas em todo o mundo.

Foi nesse marco que se construiu um percurso de pesquisa inspirador que buscou nas referências italianas e em sua história de construção coletiva de educação infantil uma utopia possível, uma possibilidade de mudança e um referencial de atuação ética e política.

Ao final da pesquisa, o olhar brasileiro sobre o sistema de educação da criança de 0 a 6 anos na região da Emilia-Romagna, Itália, apresentou dados, referências, sugestões e conclusões – que serão apresentadas em trabalhos posteriores - interessantes ao contexto educacional brasileiro e, principalmente, para a educação de nossas crianças, pois vários temas que afetam os dois sistemas educacionais estão na agenda das políticas públicas e demandam ações coletivas para aprimorar as condições educacionais e sociais das crianças pequenas.

### **Considerações finais**

As possibilidades de realizar diferentes pesquisas com objetos distintos batem à porta do pesquisador, que as define a partir de necessidades da área de estudo, mas também de seu percurso como pesquisador, de desejos e de suas visões de mundo. A decisão de estudar outro país vai ao encontro dessa perspectiva.

No compartilhamento entre dois mundos diferentes está presente mais um caminho que procura a reflexão a respeito de problemas reais de educação, em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, que, se de um lado reproduz os ditames do capitalismo, de outro, resiste e cria novas possibilidades de atuação contra a padronizações de consumo, de valores e de educação.

A existência de uma atuação educacional diferenciada proporcionada pela experiência da região da Emilia-Romagna, na Itália, é um exemplo de transformação educacional com padrão coletivo e participativo. Uma possibilidade dentre muitas que vêm sendo criadas em todo o mundo.

### **Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 (Série Pesquisa, v. 13)

BALL, J. Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARRO, Stephen M. Como os países financiam suas escolas? *In*: BOMENY, Helena M. B. (org.). **Financiamento da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 19-91

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às diretrizes da creche. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-33.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações** (2021). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália: um estudo sobre organização, gestão e financiamento**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a. v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b. v. 2.

FARIA, Ana Lucia G. Impressões sobre as creches no Norte da Itália: *bambini si diventa*. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 211-232.

- FRANCO, Maria C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-210.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2018. Cap. 1. p. 9-28. (Série Manuais acadêmicos.)
- PLANILLO, Alfredo H. **Loris Malaguzzi**. Una biografia pedagógica. 2. ed. Italia: Edizioni Junior, 2020.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 6-8.



# DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS EM UM MUNICÍPIO ALAGOANO

Anderléia Arlaine Damaceno Lima  
Fábio Hoffmann Pereira  
Cleriston Izidro dos Anjos

Este texto apresenta uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar as dimensões ou os aspectos do desenvolvimento da criança que eram revelados a partir da metodologia utilizada na intervenção junto às famílias atendidas pelo Programa Criança Feliz (PCF). O estudo foi realizado em um município do agreste alagoano, utilizando o método da pesquisa-ação. Além disso, para o estudo bibliográfico, utilizou-se de aportes teóricos e os materiais de orientação oficial disponibilizados pelo governo. Discutimos algumas limitações e contradições que permeiam a prática da visita domiciliar e os tipos que atividades realizadas.

Considerando que é durante os três primeiros anos que a criança mais se desenvolve (SILVA, 2018), é de extrema importância que seja dada uma especial atenção a este momento da vida. Historicamente, os bebês e as crianças pequenas têm tido suas necessidades de cuidado, socialização e desenvolvimento atendidas pela Família e pelo Estado. Nesse ínterim, as crianças pobres têm sido um dos objetos de atenção ao longo da história das políticas públicas no Brasil. Carmem Virgínia Moraes da Silva e Rosângela Francischini (2012) fazem um levantamento histórico do atendimento à criança no Brasil, em uma linha do tempo, na qual é possível observarmos a evolução das ações de assistencialismo, no que se refere à criança, que era vista como um papel em branco, que deveria ser educada para ser submissa e disciplinada.

Ao longo do Século XIX, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças sociais trouxeram também uma nova mentalidade na

forma como a sociedade olhava para as crianças, gerando o sentimento e a expectativa de que a criança seria o futuro do Brasil (KUHLMANN Jr., 2000; MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Nesta época, surgem as primeiras creches no Brasil. As creches estabeleceram uma primeira definição quanto ao estabelecimento de políticas para as crianças, já que pretendiam atender, apenas, crianças pobres cujas mães trabalhassem fora de casa, em contraste com os primeiros jardins-de-infância no Brasil, destinados às famílias de maior poder aquisitivo e, assim, possibilitavam que as mães se dedicassem às tarefas e prendas domésticas.

Em meados do Século XX, surgiram iniciativas voltadas à educação da criança, no que se refere a projetos educativos formais e implantação de programas para a criança pobre, com o intuito de reduzir as desigualdades e conflitos sociais, sobretudo nos anos da ditadura empresarial-militar, ou seja, nos anos 1960 e 1970. É notório que a Educação Infantil, nesse contexto, estivesse atrelada à assistência social, visto que programas para as camadas mais empobrecidas do povo fosse uma forma de compensar e suprir a falta que a desigualdade trazia. Somente após a abertura democrática, nos anos 1980, o Brasil assume a educação das crianças desde o nascimento como um direito de todas elas.

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) representou um grande avanço em relação aos direitos dos bebês e das crianças no Brasil. Para Lisete Arelaro, a inclusão das creches como modalidade de educação na Constituição Federal explicita sua “função eminentemente educativa” (ARELARO, 2017, p. 208), o que acarretou na “valorização do papel do profissional que atua com crianças de zero a cinco anos” (p. 209), com exigência de formação e habilitação específica para as novas responsabilidades sociais e educativas da creche. Da necessidade de formar profissionais, decorre, também, a adequação dos cursos de Pedagogia, incluindo disciplinas e temáticas ligadas aos estudos da infância e da educação de bebês e crianças pequenas. Por conseguinte, os

estudos da infância se desenvolvem e ganham destaque no campo científico educacional.

Nesse âmbito, conquistas importantes, voltadas à criança, podem ser destacadas, como, por exemplo, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Marco Legal da Primeira Infância. Os documentos produzidos no âmbito das políticas de educação trazem uma visão muito avançada de criança, alinhada aos mais recentes estudos não apenas da Psicologia do Desenvolvimento, mas também da Sociologia e da Antropologia, compreendendo a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Para Flavia Pires (2008), os “*new social studies*” (ou novos estudos sociais) têm como centro a socialização e propõem, de certa forma, uma crítica acerca do desenvolvimento infantil como sendo algo individualizado, defendendo que a socialização se dá por meio das interações entre crianças e adultos. Os estudos evidenciam, ainda, a criança como agente, ou seja, seres ativos e participativos na sociedade, com uma especial “ênfase em como as crianças enquanto agentes criam, interpretam, adquirem e recriam a cultura juntamente com os adultos e com outras crianças” (PIRES, 2008, p. 142).

Ao longo dos anos 1990, 2000 e 2010, vemos um desenvolvimento de ações, programas e documentos voltados para a educação de bebês e crianças no âmbito da Educação Infantil. Vimos a criação e ampliação de programas de transferência de renda, cujo mais importante tem sido o Programa Bolsa Família. Assistimos a transferência da política de creches da Assistência Social para a Educação e, com isso, as políticas de apoio e desenvolvimento social, voltadas para bebês e crianças pequenas,

passaram a ser individualizadas e não mais oferecidas em ambientes coletivos.

Nos programas de alcance nacional, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído em 2007, foi de importância estratégica, pois pretendia garantir o acesso de crianças a creches e escolas, por meio de reformas da rede física de Educação Infantil e construção de novos prédios. Também o Programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, no governo de Dilma Rousseff, destinava-se ao atendimento de creche para crianças de 0 a 48 meses, através de transferência de recursos para Municípios e Distrito Federal, e visava a permanência das crianças de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família em creches, garantindo proteção, educação, segurança alimentar e nutricional, além de fortalecer a Educação Infantil como um todo. Ainda no Governo Dilma Rousseff, meses antes da consumação do golpe midiático-parlamentar, observamos a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016b).

Com o golpe parlamentar em 2016 e a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, houve a necessidade de instituir algo novo, como parte da narrativa de que a então “Era Lula-Dilma” havia se findado. Nesse contexto, observamos a criação do Programa Criança Feliz (PCF), ainda em 2016, para atender gestantes, crianças de até seis anos e suas famílias (BRASIL, 2016a).

O órgão responsável pelo cadastramento, gerenciamento e atendimento às crianças e suas famílias foi o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), nos municípios. O CRAS era responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios. O Programa Criança Feliz (PCF) era uma ferramenta com a finalidade de “promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida” (BRASIL, 2016a). O PCF trazia uma perspectiva de atendimento à promoção de

políticas para as famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

O decreto que instituiu o Programa Criança Feliz, definia que entre os objetivos do PCF estavam:

I - Promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância; (...)

III - Colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade (BRASIL, 2016a).

O caráter intersetorial do PCF deveria envolver áreas como cultura, saúde, educação, assistência social, entre outras, para garantirem a efetivação dos serviços ofertados e resolução de demandas.

Assim, desde os anos 1990, muitas políticas de atendimento às crianças têm se fundamentado no acúmulo de conhecimentos sobre as crianças e a infância. Para citar três dos grandes marcos referenciais, destacamos os documentos Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Os três documentos trazem explícita ou implicitamente a ideia de que a Educação Infantil deve estar articulada a outras áreas por meio de políticas integradas (HADDAD, 2006) ou intersetoriais (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004).

Anamaria Sanfona da Silva (1999) e Ana Lucia Goulart de Faria (2005) chamam a atenção para a existência de um falso antagonismo entre educação e assistência no atendimento às crianças. Silva sugere “romper com a versão tradicional que divide a história do atendimento infantil em dois momentos distintos: o primeiro, quando a ênfase das ações estava no assistencialismo e, num segundo, em que a preocupação se desloca para os aspectos educacionais” (SILVA, 1999, p. 41) e Faria, por sua vez, enfatiza que se trata de “dois direitos da mesma criança” (FARIA, 2005, p. 1025).

Ainda assim, parece haver grande dificuldade em articular políticas intersetoriais ou integradas para promover atendimento a bebês e crianças pequenas (SANTOS, 2005; SILVA, 2005; BILIANI, 2017). Para Alessandra Linhares Bula Biliiani (2017, p. 11), “se não houver um esforço por parte das equipes técnicas dos equipamentos públicos”, o atendimento da população e a viabilização dos direitos sociais podem permanecer precarizados.

Grande parte das políticas públicas voltadas para o público infantil está, ainda, diretamente relacionada à assistência social. A questão do desenvolvimento infantil aparece em diversos documentos oficiais como uma das preocupações para o atendimento a bebês e crianças pequenas. Geralmente, políticas de incentivo ao “desenvolvimento integral” tendem a aparecer como propostas para uma reparação ou compensação da situação de vulnerabilidade enfrentada, sobretudo, pelas crianças das camadas mais empobrecidas da sociedade.

Dado o exposto, este texto apresenta os resultados de um estudo que procurou conhecer o Programa Criança Feliz e suas propostas metodológicas no município de Craíbas, interior do Estado de Alagoas. Com isso, pretendemos refletir sobre as políticas públicas para as crianças no Brasil. O problema de pesquisa colocado para os autores foi em que medida o Programa Criança Feliz promove o desenvolvimento integral das crianças acompanhadas e quais aspectos do desenvolvimento infantil são estimulados nas ações desta política pública.

Assim, o objetivo principal foi analisar quais dimensões ou aspectos do desenvolvimento da criança eram revelados a partir da metodologia utilizada na intervenção junto às famílias. Para isso, foi realizada uma investigação utilizando procedimentos propostos pela metodologia de pesquisa-ação sobre as estratégias metodológicas planejadas e utilizadas pela equipe responsável pelas visitas domiciliares. A análise apresentada relaciona os aspectos do desenvolvimento infantil propostos em cada orientação oficial de atividades de intervenção com as dimensões sugeridas pelas diretrizes do Programa Criança Feliz em comparação com os

aspectos do desenvolvimento integral da criança definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **Programa Criança Feliz: estrutura funcionamento e contexto**

O Programa Criança Feliz (PCF) tem sido parte das políticas públicas de desenvolvimento social, inserido no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Foi instituído no Governo Michel Temer, por meio do Decreto Federal nº 8.869, de 05 de outubro de 2016, com a finalidade de “promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida” (BRASIL, 2016a).

Em Craíbas, na região do Agreste Alagoano, o principal serviço prestado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) era o Serviço de Proteção Integral à Família (PAIF). Além do PAIF, executava e era a referência para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), para o Programa Criança Feliz (PCF), para Benefícios Eventuais (BE) e projetos sociais não permanentes da Proteção Social Básica, como o programa estadual de distribuição de cestas básicas.

As famílias eram selecionadas a partir dos dados inscritos nos serviços do CRAS, que mantinha um mapeamento dessas famílias, como composição familiar, endereço, renda e, assim, considerava elegíveis à participação no PCF. Essas famílias eram identificadas pelos visitantes através da busca ativa (TORRES, 2016) e, após a formalização, era iniciado o planejamento para o início das visitas domiciliares.

A equipe técnica de referência do CRAS de Craíbas trabalhava diretamente no atendimento à população entre atendimento em guichês, efetuação de cadastros, escuta, orientação e visitas. Essa equipe era composta por quatro profissionais de nível superior, psicólogos e assistentes sociais. Considerando os atendimentos coletivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), da Proteção Integral à Família (PAIF) e demanda

espontânea, o CRAS realizava, em média, 300 atendimentos familiares ou individuais por mês.

Em relação ao Programa Criança Feliz, havia um supervisor e dez visitantes, em um total de atendimento a 300 famílias. O supervisor era “responsável por acompanhar e apoiar os visitantes no planejamento e desenvolvimento do trabalho e nas visitas domiciliares, com reflexões e orientações” (BRASIL, 2017, p.15), enquanto o visitante era “o profissional responsável por planejar e realizar a visita domiciliar às famílias do Programa Criança Feliz, com apoio e acompanhamento do supervisor” (BRASIL, 2017, p. 17).

Em uma primeira visita, era realizado um diagnóstico inicial da família, que consistia numa conversa para conhecer melhor a dinâmica domiciliar e preencher os formulários específicos para caracterização da família, da gestante (se houvesse), da criança e diagnóstico inicial do desenvolvimento infantil. O acompanhamento a cada criança era feito semanalmente, totalizando de quatro a cinco visitas mensais.

O atendimento era realizado na casa da criança, com a presença do seu cuidador. No âmbito do Programa Criança Feliz, “o cuidador” se refere a “uma pessoa importante na vida da criança – aquela que alimenta, protege, dá afeto, se comunica e atende às suas necessidades, tais como mãe, pai, avó, tia e outros cuidadores” (BRASIL, 2017, p.33). Todo o protocolo da visita domiciliar, incluindo o planejamento, sugestões de ações e a prática na residência são norteados pelo Guia para visita domiciliar. Em Craíbas, as ações também eram baseadas no documento Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (ENGLE; LUCAS, s/d), produzido pelo UNICEF, e no Programa Primeira Infância Melhor, desenvolvido no Estado do Rio Grande do Sul (Lei 14.594, de 28 de agosto de 2014).

## **Desenvolvimento integral da criança no programa criança feliz**

A coautora do presente trabalho exerceu a função de visitadora do Programa Criança Feliz no município de Craíbas, atuando diretamente no domicílio das famílias acompanhadas. Isso permitiu uma experiência mais próxima para auxiliar no levantamento de dados e informações acerca do assunto pesquisado. A metodologia deste estudo caracterizou-se por uma pesquisa-ação, com caráter etnográfico. Essa metodologia permite a aproximação e participação no ambiente, quando o pesquisador está efetivamente inserido no contexto da instituição, vinculado ao objeto de análise. Em linhas gerais,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p.14).

Com essa aproximação do campo de pesquisa, é possível observar com mais clareza a realidade do cotidiano junto às famílias do PCF, inclusive como identificar quais atividades são mais desenvolvidas. Ressaltamos que foram tomados cuidados para o distanciamento analítico, já que é importante que o pesquisador esteja despido de suas preferências pessoais e profissionais e retome um olhar crítico sobre o objeto de estudo.

### **Atividades desenvolvidas no âmbito do PCF em Craíbas**

As atividades desenvolvidas na prática das visitas domiciliares em Craíbas baseavam-se na cartilha Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância (BRASIL, 2019), mas também eram realizadas buscas por outras propostas na internet. Os recursos geralmente eram limitados a alguns itens de papelaria para confecção dos materiais e dos brinquedos que seriam utilizados, sempre seguindo a orientação do Programa.

Segundo o Guia para visita domiciliar (BRASIL, 2017), a construção dos brinquedos deveria ser priorizada com “a utilização de sucatas, objetos existentes na residência e elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 58). Tudo que era utilizado nas visitas domiciliares para as atividades era confeccionado no CRAS, pelos visitantes, nos dias destinados a planejamento.

Não era prática pedir às famílias que providenciassem os materiais para a intervenção no dia da visita, pois isso criava uma situação constrangedora para a maioria das famílias, que não possuíam ou não tinham como conseguir-los. Assim, as orientações sempre sugeriam utilizar objetos de fácil acesso, para não distorcer da realidade em que vivia a família e para que pudessem reproduzir materiais, jogos e brincadeiras posteriormente, caso pudessem e desejassem.

Algumas dificuldades se impunham no desenvolvimento de atividades do PCF. Situações precárias, como falta de espaço na casa e condições precárias de vida às vezes impediam o visitante de entrar no domicílio. Muitas vezes, por exemplo, não havia participação do cuidador na proposta. Nessa perspectiva, o desenvolvimento tão focado na teoria não era efetivado na prática, pois, devido à cultura familiar, muitas vezes quando o visitante ia embora, a rotina e a dinâmica familiar voltavam ao normal e a visita não passava de apenas mais uma ação cotidiana. Muitas vezes, a atividade proposta não era desenvolvida no decorrer da semana pelo cuidador, para um melhor desenvolvimento da criança, ou seja, os estímulos ficavam restritos a apenas um dia da semana.

A escassez de materiais para os visitantes produzirem os brinquedos e jogos que seriam levados e propostos também era um fato dificultador. Para a efetivação do desenvolvimento da criança, deveria haver parceria entre visitante e cuidador, para que juntos conseguissem promover o desenvolvimento da criança. Essa parceria favoreceria as crianças, que futuramente poderiam chegar à creche ou à pré-escola com algumas habilidades já desenvolvidas. Além disso, os momentos de encontro coletivo dos visitantes eram destinados à elaboração e confecção de materiais, mas a

formação em serviço para que despertassem um olhar acolhedor para a família acompanhada era rara.

## **A questão do desenvolvimento integral**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), trazem, na forma de um documento mandatório, a consolidação de uma vasta produção científica e acadêmica sobre as crianças, seu desenvolvimento, seu lugar como agentes sociais, sua aprendizagem. É um documento que orienta o planejamento e a avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, levando a pensar um currículo que permita o desenvolvimento da criança, respeitando suas particularidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal n. 9.394/1996 (BRASIL,1996) define que uma das finalidades da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, negrito nosso). Essa ideia do desenvolvimento integral é particularmente interessante, mas pouco explorada academicamente e também nas práticas pedagógicas. Há uma dificuldade grande de encontrar referenciais para determinar com clareza a proposta da LDB em definir o “desenvolvimento integral da criança” como uma finalidade da Educação Infantil. Compreendemos esse desenvolvimento como contínuo e que está interligado, perpassado por quatro aspectos:

- o desenvolvimento físico, da força, da coordenação motora, que envolve caminhar, correr, escalar, pegar, articular e gesticular;
- o desenvolvimento psicológico de conhecer-se a si mesmo e diferenciar-se do Outro, de ter suas capacidades encorajadas e de crescer com proteção e sem episódios traumáticos;
- o desenvolvimento intelectual de aprender a falar e a se comunicar, a raciocinar, observar, comparar, contar quantidades, entre outros aspectos;

- o desenvolvimento social de fazer amigos, conviver, respeitar limites, conhecer e explorar as formas como os seres humanos se relacionam.

A partir dessa ideia de desenvolvimento integral, o currículo para a Educação Infantil é concebido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças (...) de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 12, negrito nosso). A articulação dessas experiências e saberes se dá por meio de dois eixos que são estruturadores das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. As DCNEI são o documento que organiza todas estas ideias e orientam as propostas pedagógicas, as práticas educativas, o registro e a avaliação.

Percebe-se a sincronia entre o documento que regulamenta a educação no Brasil e o que instrui a elaboração dos currículos da Educação Infantil. Isso é de suma importância, pois a implementação das políticas públicas não encontra disparidades entre a discussão nacional e nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios, observando as especificidades de cada localidade.

Quando discutimos o desenvolvimento infantil integral na ótica do PCF, observamos uma disparidade entre os conceitos. Não há uma noção imprecisa sobre o desenvolvimento infantil no documento, pois em momentos apresenta como desenvolvimento humano e, em outros, desenvolvimento integral, o que demonstra fragilidade na elaboração da política pública.

O PCF traz em seu discurso a garantia do desenvolvimento humano da criança, especificamente sobre o desenvolvimento integral. O decreto que instituiu o Programa Criança Feliz, diz que um dos seus objetivos é “promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância” (BRASIL, 2016a, grifos nossos). O Guia para visita domiciliar (BRASIL, 2017) reforça a ideia do “objetivo de estimular e reforçar os fatores de proteção ao desenvolvimento infantil, entre eles, a convivência familiar e social, a presença de relacionamentos significativos dentro e fora da

família e no território a que pertencem” (BRASIL, 2017, pp. 5-6). É importante notar que o objetivo da proposta expresso de criação se diferencia da proposta expressa no Guia de visita domiciliar: o decreto traz uma perspectiva ampla de desenvolvimento infantil integral sem apontar aspectos, áreas ou tipos de estímulos, enquanto o Guia foca na convivência familiar e social, que é um dos aspectos do desenvolvimento das crianças.

O detalhamento de como o PCF busca promover o desenvolvimento infantil integral é apresentado apenas na página de Perguntas Frequentes do site do Ministério da Cidadania (BRASIL, 2020), mas em nenhum documento normatizador ou orientador. Na página Perguntas Frequentes, o desenvolvimento é apresentado como resultado de estímulos motores, linguísticos, cognitivos e social.

O Programa Criança Feliz através do Guia para visita domiciliar (BRASIL, 2017), utiliza diferentes nomenclaturas quando se refere ao desenvolvimento da criança: desenvolvimento integral (páginas 09, 11, 14,18, 26, 40, 41, 66), desenvolvimento humano (páginas 05, 09), desenvolvimento infantil (páginas 05, 09, 18, 25, 26, 29, 30, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 62, 64, 66, 67), desenvolvimento infantil integral (páginas 05, 09). A ausência dessa unidade na nomenclatura demonstra certa fragilidade teórica do Programa, abrindo dúvidas, inclusive, se os objetivos, ações e articulações, principalmente para as atividades desenvolvidas para as crianças, estão articulados e qual sua efetividade.

Pode-se dizer que a proposta teórica do Programa Criança Feliz possui um viés limitador sobre o desenvolvimento infantil. Enquanto a política educacional sugere o desenvolvimento por aspectos, o Programa Criança Feliz prioriza conjuntos de estímulos em áreas específicas. Segundo o Dicionário Houaiss (2020), “aspecto” é um conceito da linguística que se refere a uma “categoria semântica que expressa detalhes qualitativos ou quantitativos internos de uma determinada ação, processo ou estado”. Também está relacionado à forma como algo se apresenta. Assim, os aspectos do desenvolvimento integral estabelecidos pela

LDB partem de uma percepção sobre as formas como ele se apresenta, ou seja, como ele acontece habitualmente e como se pode ser observado.

Há uma lógica embutida neste discurso. Ao visitar a página do PCF no site do Ministério da Cidadania, o texto na seção Sobre o programa iniciava com “todo mundo torce para que seu bebê seja um vencedor na vida” (BRASIL, 2020). À primeira vista, parece uma frase comum, porém, esse discurso é uma das formas como políticas públicas podem estimular o desenvolvimento e reprodução de um sistema de competitividade por meio da lógica do mérito, aqui, desde a primeira infância. Desse modo, foi possível notar quão contraditório era o programa no quesito desenvolvimento integral. Uma vez que o PCF era um programa vinculado ao Sistema Único de Assistência Social, fica a questão se os agentes da política têm conhecimentos técnicos suficientes sobre esse período da vida humana ou se os formuladores da política foram construindo o programa a partir de recortes sobre a infância, os bebês e as crianças.

O quadro 1 a seguir relaciona as diferenças acerca do desenvolvimento da criança, a partir da LDB e do PCF. Nele é possível visualizar a diferença entre os conceitos de desenvolvimento abordados na LDB e no PCF. O distanciamento entre os dois documentos está relacionado às concepções dos proponentes e relatores de cada uma destas políticas. Enquanto a LDB aborda o desenvolvimento com articulações com cada fase do desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, o PCF pensa o desenvolvimento a partir, principalmente, da motricidade e da cognição/linguagem por meio de estímulos.

Quadro 1 - Diferenças acerca do desenvolvimento da criança, a partir da LDB e do PCF

DESENVOLVIMENTO	
INTEGRAL DA CRIANÇA	INFANTIL INTEGRAL
ASPECTOS <sup>1</sup>	ESTÍMULOS <sup>2</sup>
físico	da motricidade
psicológico	socioafetivos
social	
intelectual	da linguagem
	cognitivos

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da leitura da LDB e das diretrizes do PCF

Enquanto a LDB concebe que o desenvolvimento da criança possa ser acompanhado e avaliado por meio da observação (pois ele aparece por meio de aspectos), o PCF concebe o desenvolvimento como resultado de estímulos. Assim, no âmbito do Programa Criança Feliz, o desenvolvimento é tratado com linearidade a partir dos estímulos, parecendo desconsiderar a diversidade de cultura e dinâmicas familiares que as famílias participantes do Programa apresentem. Os estímulos que levariam ao desenvolvimento são elementos de superação da situação de vulnerabilidade social, ou seja, procura-se incutir nas famílias a ideia de que se a criança desenvolver as habilidades pré-determinadas, a situação de vulnerabilidade poderá ser superada e a criança estará habilitada para seu pleno desenvolvimento social.

O sentimento de infância (ARIÈS, 1981) é atualmente muito diferente do que fora em outros tempos e outras épocas da História. Durante a Idade Média, por exemplo, quando não havia um sentimento de infância como conhecemos hoje, a criança ocupava

<sup>1</sup> Nomenclatura conforme o Artigo 29 da Lei Federal 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> Página de *Perguntas Frequentes* da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, subordinada ao Ministério da Cidadania (BRASIL, 2020) e *Guia para visita domiciliar* (BRASIL, 2017, pp. 38-40).

um pequeno espaço na sociedade. A infância era vivida mais brevemente do que é hoje em dia, sendo a criança inserida mais precocemente na vida adulta. No contexto atual, é possível compreender a criança como sujeito de direitos, que passa por um processo de aprendizagem e desenvolvimento e também envolvida em processos de interação e de socialização.

Assim, quando os documentos relacionados ao PCF falam em estimular o desenvolvimento, somos levadas e levados a concluir que propor que as crianças sejam estimuladas é ignorar os aspectos de que elas sejam agentes sociais e produtores de cultura. A concepção de desenvolvimento integral presente na formulação do Programa Criança Feliz pode, então, ser considerada um retrocesso, na medida que entende a criança como desprovida de pensamentos, de cognição, de curiosidade, de pertença social. Às crianças e à sua família pobre são oferecidos poucos recursos, dentro da lógica de que “pouco representa muito para quem nada tem”. E assim, perpetuam-se políticas de assistência falhas e frágeis.

### **As dimensões do desenvolvimento infantil proporcionados pelo Programa Criança Feliz**

O Guia para a visita domiciliar (BRASIL, 2017) considera o desenvolvimento da criança a partir de quatro dimensões: linguagem, motricidade, socioafetiva e cognitiva, abordadas a seguir. A comunicação se dá desde o nascimento, através do toque, do olhar, do sorriso e expressões faciais, da repetição de sons, dos gestos, até a linguagem oral e corporal da criança. “A construção da linguagem implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam se comunicar” (BRASIL, 2017, p. 39).

A motricidade no contexto do PCF refere-se ao sugar, mexer, dançar, imitar, correr, saltar, mover, engatilhar, pular, brincar, ou seja, ao que envolve movimento. “O movimento humano, portanto, é mais que simples deslocamento do corpo e no espaço; constitui-

se em uma linguagem que permite a criança interagir com o meio no qual está inserido e com o outro” (BRASIL, 2017, p. 39).

A socioafetividade, representada pelo estabelecimento e fortalecimento de vínculos afetivos, envolve atividades com toque, contato olho a olho, conversa e demais manifestações de afeto. “Entre a criança e os cuidadores que com ela interagem e brincam, estabelece-se uma forte relação afetiva, que vai desde a troca de olhares até, em etapas posteriores, a verbalização de sentimentos” (BRASIL, 2017, p. 40). Esta é uma dimensão que pode ser considerada problemática, já que carrega grande parte do desenvolvimento social como vinculado à afetividade, esta, um dos componentes do desenvolvimento psicológico. Com isso, a importância do desenvolvimento social como reconhecimento de si, reconhecimento das diferenças para a construção da identidade pessoal, respeito ao Outro, convívio social fora da família, entre outros aspectos da socialização deixam de ser considerados, em detrimento da relação da criança exclusivamente com seus cuidadores.

A capacidade cognitiva pode ser observada, no contexto do PCF por meio da comunicação, no pensar, no agir, no questionar, no observar, pois “o processo de aprendizagem pela criança requer uma intensa atividade interativa com o outro e com o meio, para que assim a construção do conhecimento aconteça internamente” (BRASIL, 2017, p.40). É importante salientar que para o desenvolvimento da criança os espaços de interação precisam demonstrar segurança, para tornar possível seu desenvolvimento.

No caso das atividades desenvolvidas para as crianças com faixa etária de 0 até 1 ano, priorizavam-se estímulos à linguagem e ao desenvolvimento socioafetivo da criança, contudo, na prática o desenvolvimento da linguagem corporal se sobressaía nas propostas de atividades. Já as atividades para a faixa etária 1 a 2 anos, focavam o desenvolvimento motor da criança, ou seja, a percepção da criança em descobrir o seu próprio corpo, e as ações que poderia realizar com ele. Esses estímulos permitiriam que a criança percebesse cada movimento que ela executava como uma

resposta de sua vontade. Por fim, as atividades desenvolvidas dos 2 aos 3 anos eram instrumentos que exigiam da criança o uso das habilidades desenvolvidas nas faixas etárias anteriores, especialmente da linguagem e motricidade.

Quadro 2 – Quantidade de atividades que estimulam cada dimensão do desenvolvimento infantil, segundo descrição do “Guia para Visita Domiciliar” (BRASIL, 2017) e atividades mais praticadas em visitas do PCF em 2019 no município de Craíbas

ASPECTOS <sup>3</sup>	TOTAL DE ATIVIDADES	ESTÍMULOS <sup>4</sup>	TOTAL DE ATIVIDADES
Físico (força física)	02	à Motricidade	15
Físico (coordenação motora)	15		
Psicológico	00	Socioafetivos	05
Social	05		
Intelectual	17	à Linguagem	06
		Cognitivos	<b>12</b>

Fonte: Elaborado por Anderléia Arlaine Damaceno Lima (2020)

No ano de 2019 foram identificadas 17 atividades desenvolvidas pela equipe do Programa Criança Feliz em Craíbas. Elas foram analisadas quanto à dimensão descrita no Guia para Visita Domiciliar (BRASIL, 2017), observando-se o que cada uma destas atividades estimulava no desenvolvimento infantil e com base nos aspectos do desenvolvimento integral da criança, propostos pela LBD (BRASIL,1996) e demais documentos oficiais do Ministério da Educação. Quase todas as atividades ofereciam estímulos em mais de uma dimensão do desenvolvimento infantil.

Entre as atividades com estímulos à motricidade, foram identificados dois grupos, um com estímulos ligados ao

<sup>3</sup> Nomenclatura conforme o Artigo 29 da Lei Federal 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

<sup>4</sup> Nomenclatura conforme o *Guia para visita domiciliar* (BRASIL, 2017, pp. 38-40), que orienta ações do Programa Criança Feliz.

desenvolvimento da força física e outro ligado ao desenvolvimento da coordenação motora. O estímulo à motricidade era sobremaneira incentivado por maior número de propostas: quinze das dezessete atividades descritas estimulavam essa dimensão. Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Criança Feliz em Craíbas ofereciam estímulos às habilidades intelectuais da linguagem e, sobretudo, cognitivas. As habilidades cognitivas envolvem o desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, da comparação, da associação, entre tantas outras (PRIMI *et al.*, 2001).

Em suma, podemos observar que a maior quantidade de atividades realizadas no Programa Criança Feliz em Craíbas concentrava-se nos aspectos físico e intelectual. Ou seja, as atividades planejadas, oferecidas e desenvolvidas com crianças e seus cuidadores, no que se referia ao desenvolvimento da criança, limitava o desenvolvimento infantil a algumas poucas dimensões e desconsideravam a criança como ser integral. A criança não recebia estímulos necessários para que fosse possível obter um desenvolvimento em todos os seus aspectos, não sendo possível afirmar que verdadeiramente o planejamento proporcionava um desenvolvimento integral.

### **Considerações finais**

Este capítulo procurou problematizar e discutir a noção de desenvolvimento infantil presente nas ações do Programa Criança Feliz, vinculado às políticas de assistência social, no município de Craíbas, região do agreste de Alagoas.

No decorrer do texto, refletimos acerca das políticas públicas para a criança no Brasil e analisamos as atividades que eram realizadas durante as visitas domiciliares. Para nossas análises, utilizamos as definições em documentos orientadores das políticas de Educação Infantil, que parecem ser muito bem articulados entre si e expressam o acúmulo de conhecimentos que a área tem produzido em âmbitos nacional e internacional.

Analisamos 17 atividades que foram propostas com mais frequência pelos visitantes para crianças de 0 a 3 anos de idade. As atividades foram classificadas por estímulos (motricidade, socioafetividade, linguagem e cognição) e aspectos (físico, psicológico, social e intelectual), baseados no que o Programa Criança Feliz (PCF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem como desenvolvimento integral.

Foi possível concluir que as atividades predominantemente realizadas no cotidiano do PCF eram de natureza física e intelectual. O desenvolvimento psicológico e social era pouco estimulado. Quando estimulados, as atividades propunham o estabelecimento de vínculos familiares, não social como um todo. Em outras palavras, as atividades propostas e desenvolvidas pelo Programa Criança Feliz não promovem um desenvolvimento integral, deixando de cumprir um dos seus objetivos principais.

Por fim, a elaboração das ações e atividades não era guiada por um planejamento detalhado, elaborado por sujeitos que compreendessem a multiplicidade de aspectos como o desenvolvimento da criança se apresenta. Como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município não possuía nenhum pedagogo (a) na equipe de coordenação, todas as ações sempre se vestiam de caráter assistencial e psicológico-cognitivista e não pedagógica-educativa, o que resultava em propostas sem amparo teórico compatível com o acúmulo de conhecimento que as áreas dos Estudos da Infância e da Educação Infantil já possuem sobre o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Não havia reflexão nem um direcionamento detalhado sobre o desenvolvimento das atividades.

Aparentemente, havia fragilidade com que as ações eram desenvolvidas pelo PCF. O objetivo principal, que é o desenvolvimento da criança, fica comprometido devido à ausência de instrumentos e conhecimentos que guiassem sua aplicabilidade. Esperamos que o estudo aqui apresentado possa promover reflexão sobre as políticas públicas voltadas para bebês e crianças pequenas,

ao evidenciar a fragmentação e a fragilidade das políticas para a infância e as crianças.

## Referências

ALMEIDA, Ordália Alves; SECCHI, Leusa de Melo; SILVA, Tanea Maria Mariano da. Educação Infantil: Quais funções? Quais instâncias? **Intermeio**, Campo Grande, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, Ago. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009).

BILIANI, Alessandra Linhares Bula. **A precarização das políticas intersetoriais e o impacto na permanência das crianças e adolescentes na escola**. Monografia (Especialização em Assistência Social e Direitos Humanos) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Decreto n. 13.257, de 08 de março de 2016b. Marco Legal da Primeira Infância. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 08 out. 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm).

BRASIL. Decreto n. 8.869, de 05 de outubro de 2016a. Institui o Programa Criança Feliz. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 06 out. 2016. Disponível em:

[http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia\\_social/decreto/Decreto%208.869%20-%2005.10.2016.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/decreto/Decreto%208.869%20-%2005.10.2016.pdf).

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Manual de Gestão Municipal do Programa Criança Feliz**. Brasília: 2019. Disponível em: [http://www.pim.saude.rs.gov.br/site/wp-content/uploads/2017/05/manual\\_versaofinal.pdf](http://www.pim.saude.rs.gov.br/site/wp-content/uploads/2017/05/manual_versaofinal.pdf).

BRASIL. Ministério da Cidadania. Perguntas Frequentes. Brasília: Secretaria do Desenvolvimento Social. **Ministério da Cidadania**, 2020. Disponível em: <http://www.cidadania.gov.br/Portal/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/desenvolvimento-social/desenvolvimento-social/crianca-feliz>.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS nº 19, de 24 de novembro de 2016**. Institui o Programa Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social - SUAS, nos termos do §1º do art. 24 da Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Disponível em: [www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1448.pdf](http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1448.pdf).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Participação do SUAS no Programa Criança Feliz**. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/wp-content/uploads/2017/04/Normas-PCF.pdf>.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano. **Criança Feliz: guia para visita domiciliar**. Brasília, DF: MDS, 2017.

BRASIL. Ministério do Estado do Desenvolvimento Social. **Portaria nº 956, de 22 de março de 2018b**. Dispõe acerca do Programa Criança Feliz no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em: [https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/PORTARIA\\_CRIANCA\\_FELIZ\\_N\\_956\\_22\\_MARCO\\_2018.pdf](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/PORTARIA_CRIANCA_FELIZ_N_956_22_MARCO_2018.pdf).

BRASIL. **Portaria nº 2.496, de 17 de Setembro de 2018a**. Dispõe sobre o financiamento federal das ações do Programa Criança Feliz/Primeira Infância no SUAS, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social, e dá outras providências. Disponível em: [https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/termoaceite/crianca\\_feliz\\_aditivo\\_2019/documentos/2018%20\(10\)%2017.09.2018%20-%20MDS%202.496.pdf](https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/termoaceite/crianca_feliz_aditivo_2019/documentos/2018%20(10)%2017.09.2018%20-%20MDS%202.496.pdf).

ENGLE, Patrice; LUCAS, Jane. **Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC)**: Manual de orientação às famílias. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, sem data. Trad. Instituto Alfa e Beto. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca\\_feliz/Cuidados\\_para\\_desenvolvimento\\_crianca.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Cuidados_para_desenvolvimento_crianca.pdf).

FARIA, Ana Maria Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial (Políticas públicas de regulação: Problemas e perspectivas da Educação Básica), p. 1013-1038, out. 2005.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: Desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HOUAISS. Grande **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da cidade**: Craíbas/AL. Acesso em 30/12/2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/craibas/panorama>.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469 - 496.

LIMA, Anderléia Arlaine Damasceno. **O desenvolvimento infantil no Programa Criança Feliz**: análise das propostas metodológicas do PCF em Craíbas / AL. Monografia (Trabalho de

Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2020.

MORAES DA SILVA, Carmem Virgínia; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 257-276, mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>.

MOREIRA, Adelson F.; PEDROSA, José Geraldo; PONTELO, Ivan. O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 13-29, Dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172011000300013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000300013).

PIRES, Flávia. **Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, 2008.

PRIMI, Ricardo *et al.* Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17 n. 2, p. 151-159, mai-ago/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7875.pdf>.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 14.594, de 28 de Agosto de 2014. Institui o Programa Infância Melhor – PIM. **Diário Oficial**. Rio Grande do Sul.

SANTOS, Débora de Souza. **Ações intersetoriais de educação e saúde: Entre teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Anamaria Sanfona da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 40-53, mar. 1999

SILVA, José Ricardo. O bebê como sujeito ativo na creche. *In*: SILVA, José Ricardo *et al.* (org.). **Educação de bebês: Cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25 -4 7.

SILVA, Tânea Maria Mariano da. **A tessitura das políticas intersetoriais para a Educação Infantil: Instâncias, papéis e**

responsabilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1986.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Busca Ativa. *In*: FERNANDES, Rosa; HELLMANN, Aline (org.). **Dicionário crítico**: política de assistência social no Brasil. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 37-40. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub\\_70.pdf](https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf).



# A ASSEMBLEIA NUMA CASA DE ACOLHIMENTO: UMA PESQUISA *SOBRE/PARA* E *QUASE COM* CRIANÇAS E JOVENS

Alexandra Correia  
Catarina Tomás

## **Pesquisa com crianças e jovens em acolhimento residencial**

Através de uma investigação qualitativa e do formato do estudo de caso, apresentamos neste texto a pesquisa que levamos a cabo entre novembro de 2021 e abril de 2022, sobre o espaço-tempo da Assembleia de uma Casa de Acolhimento situada no centro de Portugal. *Sobre, para* as crianças e *quase com* crianças (e jovens), os objetivos da pesquisa foram: 1) caracterizar o funcionamento e a organização do quotidiano de uma Casa de Acolhimento, a partir da perspetiva das crianças e jovens; 2) identificar a opinião das crianças e jovens sobre a Assembleia e os seus modos de participação e agência naquele espaço-tempo e 3) identificar horizontes de possibilidades de mudança no seu quotidiano e no funcionamento da Casa de Acolhimento a partir das propostas das crianças e jovens.

Considerando as crianças e jovens sujeitos sociais e políticos, com direito à participação a pesquisa desenvolvida assentou neste pressuposto epistemológico, teórico, metodológico e ético.

## **Infância, direitos e acolhimento residencial em tempos de pandemia - coordenadas teóricas**

Várias organizações internacionais (UNICEF, 2022; COMITÉ DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 2020) alertaram para o impacto da pandemia na infância e para o agravamento de situações de risco e de vulnerabilidade. O fecho das escolas, a perda de empregos nas

famílias e o agravamento de situações de stress e de ansiedade, segundo o relatório da UNICEF (2021), afetaram a saúde mental e aumentaram risco de pobreza entre as crianças e jovens, de forma desigual no Sul e no Norte Global.

Dentro de cada território e no contexto português, os custos da pandemia também tiveram impactos diferenciados nas crianças e jovens: tal como à escala global, as mais marginalizadas e vulneráveis foram e são mais suscetíveis a maiores disparidades na saúde, educação, saúde mental e pobreza (MALETTA; FERREIRA; TOMÁS, 2020; SARMENTO; TREVISAN, 2020; CARVALHO; URBANO, 2021; COMITÉ DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 2020).

O quotidiano nas Casas de Acolhimento e os/as seus/suas protagonistas, invisíveis no espaço público, tornaram-se objeto de atenção política e mediáticas<sup>1</sup> em Portugal durante a pandemia, ainda que os detalhes e os contornos do confinamento e do isolamento neste grupo social permanecesse silencioso e “dentro de casa”.

Tal como Sarmento (2013, p. 31) argumenta, torna-se imprescindível considerar os diversos contextos e as condições de vida concretas em que diferentes crianças existem, para lá da pertença comum à mesma categoria geracional. O mesmo autor propõe que olhemos a infância na sua diversidade e não a partir da sua aparente normatividade, prestando especial atenção às “crianças das margens”, isto é, às crianças pobres, a necessitar de

---

<sup>1</sup> “Covid-19: «Isolar crianças institucionalizadas não é abandonar», diz Graça Freitas”. Rádio Renascença (2020). Disponível em <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2020/08/26/covid-19-isolar-criancas-institucionalizadas-nao-e-abandonar-diz-graca-freitas/204815/>. “Ministra da Justiça recusa libertar jovens em centros educativos” Jornal de Notícias, 2020. Disponível em <https://www.jn.pt/justica/ministra-da-justica-recusa-libertar-jovens-em-centros-educativos-12113305.html>. “Suspensas visitas de familiares a crianças em acolhimento institucional”. Diário de Notícias. 2020. Disponível em <https://www.dnoticias.pt/2020/4/1/61774-suspensas-visitas-de-familiares-a-criancas-em-acolhimento-institucional/>. “Confinamento contribuiu para a retirada de 276 crianças e jovens às famílias” Jornal Expresso, 2021. Disponível em < <https://expresso.pt/sociedade/2021-09-30-Confinamento-contribuiu-para-a-retirada-de-276-criancas-e-jovens-as-familias-dbb7bf30>.

cuidados institucionais, crianças trabalhadoras, em situação de sem abrigo, etc. Trazer as crianças das margens para o debate é, como refere Fernandes (2009, p. 71) considerar as vozes das crianças na tarefa de “desocultação e de caracterização da situação de exclusão social da infância”.

O trabalho de pesquisa, realizado entre novembro de 2021 e abril de 2022, com medidas de prevenção contra a covid-19, pretendeu olhar para as crianças e jovens que, a dado momento, são retiradas do seu meio natural de vida e a forma como exercitam os seus modos de participação e como imaginam outros quotidianos possíveis.

A persistência de discursos e práticas, cuja tónica é colocada nos direitos de proteção em detrimento dos direitos de participação na infância, é ainda mais evidente em contexto de acolhimento, sendo por isso uma escolha da pesquisa realizada a valorização da assembleia, enquanto espaço-tempo que já fazia parte da rotina daquela Casa.

Ainda que a pandemia não seja o tema central do trabalho, esta surgiu como (com)texto da pesquisa, sobre e para as crianças (e jovens) que, tal como o Comité dos Direitos das Crianças expressou em comunicado (2020), viram a fruição de certos direitos humanos ser restringida, de forma a proteger a saúde pública.

Segundo Trevisan (2014, p. 183), em Portugal, quando comparado a outros países europeus, as experiências de participação de crianças e jovens em ambientes institucionais, são ainda “reduzidas e pouco representativas”, sobretudo no que diz respeito à definição de políticas públicas e da legislação. Contrariando as dificuldades que estas “crianças das margens”, em risco de exclusão social, têm em pensarem-se enquanto sujeitos de direitos de participação, é fundamental, na opinião de Fernandes (2009), que a intervenção em contexto de institucionalização, como é o caso do acolhimento residencial, adote uma postura, condizente com as práticas, de valorização das competências infantis, que contribua para o empoderamento de crianças e jovens mais

vulneráveis, no que diz respeito às suas possibilidades de participação e mudança social.

Ainda que as diretivas internacionais apontem para a necessidade de redução drástica do número de crianças e jovens em acolhimento residencial, visto como último recurso e sob a recomendação de ser aplicado por períodos de tempo o mais curtos possíveis (SAVE THE CHILDREN, 2021), a realidade portuguesa destaca-se no contexto internacional por este tipo de resposta apresentar, “desde há vários anos, valores superiores a 95% do total das medidas aplicadas anualmente pelos Tribunais e Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CARVALHO; SALGUEIRO, 2018, p.11). Continua a ser significativa a percentagem de crianças e jovens que em 2020 se encontrava em acolhimento que podemos considerar longos (tempos de acolhimento superior a seis anos mais tempo de acolhimento de 4 e 5 anos). Correspondente a 59% da população acolhida, pode-se constatar que a duração do acolhimento é maior nas faixas etárias relativas à adolescência (CARVALHO; SALGUEIRO, 2018, p. 105-106). Se optarmos por incluir em acolhimento longo quem permanece em Casas de Acolhimento por mais de 2 anos, esta percentagem sobe para 68% (ISS, 2020).

Assim, apesar do foco primordial seja o apoio e suporte às famílias, de forma a prevenir a retirada de crianças e jovens do seu meio natural de vida, a reintegração familiar da população acolhida e o acolhimento residencial visto como excepcional e temporário, a realidade poderá obrigar-nos a repensar as Casas e Acolhimento como possibilidade duradoura e, portanto, adequá-lo a esta necessidade, não diabolizando esta resposta, mas transformando-o numa “alternativa positiva de qualidade em resposta a necessidades pessoais e sociais concretas” (CARVALHO; SALGUEIRO, 2018, p.41). As mesmas autoras interpelam:

[...] por muito desejável que seja a ideia de se poder viver num mundo onde não há necessidade de acolhimento residencial [...] o número de crianças e jovens que carecem de uma alternativa à família de origem está em crescimento, depois de uma fase a seguir à aprovação da Convenção sobre

os Direitos da Criança, no final da década de 1980, em que diminuiu. (CARVALHO; SALGUEIRO, 2018, p.41).

É ainda relevante mencionar que as orientações para os cuidados alternativos, elaborado pelo Comité de Direitos das Crianças da ONU e a Comissão Europeia (2019, p. 10), colocam como indissociável o respeito pelo maior interesse da criança e a existência de mecanismos participativos no acolhimento residencial, de forma a garantir que as perspetivas das crianças e jovens são ouvidas e consideradas no momento de desenvolver e implementar políticas e regras nas instituições. Assim, repensar os modelos de acolhimento, de forma a contrariar a reprodução de trajetórias que acumulem situações de desvantagem e de vulnerabilidade, é, em primeiro lugar, fundamental reconhecer as vozes das crianças e jovens que se encontram em acolhimento, de forma a: evitar que estes se tornem “processos de formatação, massificação e uniformização institucional” (COSTA; SANTOS; VIEIRA, 2019, p. 56) e que as práticas no terreno sejam concordantes com a Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, lei interna portuguesa desde 1990, nomeadamente o artigo 9.º e 12.º, e as recomendações internacionais nesta matéria.

### **Percurso ético-metodológico**

A nível metodológico o carácter qualitativo do estudo permitiu aceder aos significados dados pelas crianças e jovens em acolhimento residencial ao seu quotidiano naquela Casa de Acolhimento (doravante denominada Casa).

De forma a ser coerente com a tónica colocada no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos competentes e detentores de direitos, nomeadamente de participação, a recolha de dados e o modo de conduzir a pesquisa propriamente dita teria que espelhar esse pressuposto. Segundo Fernandes e Cunha (2012, p. 4) esta vontade de “ouvir” as crianças tende a ser mais complexa do que apenas a intenção de nos centrarmos nas suas

perspetivas e visões sobre determinado assunto, neste caso, sobre o acolhimento residencial; o que exige uma permanente “atitude de cautela e imaginação metodológica, quer ainda de constante reflexividade acerca dos tempos, modos e formas de fazer investigação com crianças”.

Apesar da participação ser o tema central do trabalho, o tempo disponível para a investigação e o tempo que seria necessário para a definição e condução deste processo, com a respetiva recolha de dados, caso optássemos por uma investigação participativa com crianças, levou a que escolhêssemos o formato do estudo de caso para responder à questão da participação das crianças em contexto de uma Casa de Acolhimento. Esta escolha surge por duas razões fundamentais:

i) a crescente atenção que é dada à participação infantil, deverá significar um redobrado cuidado e compromisso por parte dos/as investigadores e dos/as profissionais que trabalham com crianças e jovens, para que o seu significado não seja esvaziado teórica, metodológica e politicamente; sendo por isso necessário que as pretensões da sua inclusão na produção de conhecimento, consigam, na prática, respeitar e integrar um conjunto de procedimentos, adaptáveis às decisões, disponibilidade e tempos dos seus sujeitos e coinvestigadores/as convidados/as, no terreno – exigindo, por isso, um intervalo de tempo maior do que o disponível para a realização do presente trabalho;

ii) a possibilidade de realizar a recolha de dados numa instituição onde decorrem semanalmente assembleias com as crianças e jovens em acolhimento e que, tendo sido implementada há cerca de 13 anos, constituiu uma oportunidade para integrar no panorama da investigação sobre a infância em Portugal uma experiência coletiva relevante no contexto do acolhimento residencial, por não ser norma ou até uma prática comum.

Ainda sobre a intensidade da implicação das crianças/jovens na produção de conhecimento, critério que Fernandes (2009) utiliza para a definição da natureza dos processos de investigação com crianças; o patamar da sua participação caracterizou-se por: i) O

trabalho foi iniciado por adultas numa parceria que implica haver uma relação de poder mais horizontal entre estas e as crianças; ii) Quanto ao papel das crianças, a sua ação teve maior influência quando a pesquisa já estava em curso; o que pressupôs serem criadas estruturas onde as crianças (e jovens) pudessem alterar ou influenciar os resultados.

### **Papéis assumidos pela investigadora / etapas da recolha de dados**

É possível distinguir três fases distintas, no que diz respeito aos papéis que a pesquisadora desempenhou ao longo da pesquisa e que acompanharam os diferentes momentos da recolha de dados. A primeira etapa consistiu na observação não participante da pesquisadora das assembleias, coincidindo com a entrada no terreno e confrontação com a realidade daquelas que eram as expectativas relativamente a este procedimento participativo. Num segundo momento, em que a pesquisadora já conhecia o grupo, as dinâmicas e o encadeamento da “reunião” (como crianças, jovens e equipa educativa chamavam à assembleia). Os/as participantes ainda oscilavam entre o tratamento por “doutora”, como foi apresentada pelas adultas da Casa, e o nome próprio, como se apresentou a pesquisadora, para que pudessem ser construídas relações menos hierarquizadas e os momentos antes e após a assembleia tornavam-se importantes para a construção de uma relação de confiança. Foi neste período que duas jovens desafiaram a pesquisadora a tomar parte da assembleia e ser eu a apresentar um tema, uma vez que *“era um pouco esquisito eu ficar ali a escrever no meu caderno, tipo os psicólogos”* (Diário de Campo, 28/01/2022). Esta segunda fase marca um ponto de viragem no papel que até então desempenhava na Casa. A realização uma dinâmica sobre participação de crianças e jovens, na assembleia, em que estas/es apontaram potencialidades (vantagens) e constrangimentos (dificuldades) no seu exercício, permitiu fazer a ponte entre a minha presença nas assembleias e

o meu papel de observadora para a segunda fase de recolha de dados: os grupos de discussão focalizados.

Após o consentimento informado, adaptado à amplitude de idades existente, agruparam-se os/as inscritos/as em grupos pequenos (máximo 5 participantes), de idades aproximadas, com mudanças que aconteciam no terreno e abertos às propostas de alteração das crianças e jovens.

Dividiram-se as sessões em dois blocos temáticos: 1) a assembleia e 2) aspetos do quotidiano da Casa. No primeiro bloco temático, realizado com todos os grupos, prevaleceu a expressão oral, ainda que as crianças e jovens tivessem à disposição material de desenho, como folhas, canetas e lápis de cor.

Sobre o quotidiano na Casa, com tópicos<sup>2</sup> previamente definidos mas abertos às dinâmicas, aos interesses e à adesão das/os participantes, os mesmos foram sorteados para cada um dos grupos. Ao longo deste segundo bloco de sessões foram exploradas diversas técnicas, a maior parte inspiradas nas *Participatory Rural Appraisal* (PRA) (cf. SOARES, 2006; TOMÁS, 2011). A sua utilização propõe técnicas com pendor prático, que valorizem formas de expressão amplas e variadas, de forma a facilitar o envolvimento dos/as participantes.

No total foram observadas 14 assembleias, que tinham entre 20 a 24 crianças/jovens e duas adultas (não contabilizando a pesquisadora); 2 entrevistas, uma exploratória com uma ex-residente que tinha vivido antes e depois de serem implementadas as assembleias e outra de caracterização-diagnóstico com a Diretora Técnica da Casa. Organizaram-se 4 grupos de discussão, tendo sido realizadas duas sessões com cada um deles, que tiveram ao todo 18 participantes (10 meninas e 8 meninos), distribuídos pelas 8 sessões.

---

<sup>2</sup> Organização dos tempos na Casa; alimentação; espaços e território onde está inserida e características das pessoas que gostariam que trabalhassem na Casa. Houve ainda um tópico emergente, nas várias sessões que acabaria por ser incluído no trabalho, sobre relações entre meninos e meninas na Casa.

Tabela 1 - Tabela de caracterização dos/as participantes nos Grupos de Discussão (por género, idade e duração do acolhimento)

Idades	Tempo de permanência na casa de acolhimento								Total de participantes por idades:
	≤ 1 anos		> 1, ≤ 5 anos		> 5 anos		> 10 anos		
	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	
10 anos				1					1
12 anos			1	3					4
13 anos			1			1			2
14 anos	1	1							2
16 anos	1		1	1					3
17 anos							1		1
19 anos					1				1
20 anos					1				1
21 anos						2			2
22 anos								1	1
<b>Total de participantes por género:</b>	2	1	3	5	2	3	1	1	18

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como defendido por Soares, Sarmento e Tomás (2005), há conjunto de procedimentos éticos a ter em conta quando se faz investigação com crianças, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento dos/as participantes no estudo, a proteção da sua identidade que incluiu também as suas idades, conforme negociado com os/as participantes e o anonimato da instituição que permitiu a pesquisa. Para além das opções metodológicas refletirem estas preocupações foi ainda realizada uma sessão de devolução da informação antes da conclusão do trabalho.

### **O que dizem as crianças sobre a assembleia – alguns resultados**

A implementação da assembleia na Casa é visto e (sentido) pelas crianças e jovens como um tempo que lhes é dedicado, onde podem exprimir-se e serem ouvidos, ao contrário do que acontecia antes das mesmas existirem. A possibilidade desse tempo ser partilhado por todos/as, meninas, meninos e adultos/as é percecionado como positivo e promotor de uma maior união de grupo. A melhoria do ambiente de grupo é visto como um resultado deste fator agregador, e para o qual terá contribuído também a possibilidade de discussão e resolução de problemas e conflitos, de forma coletiva e ainda a implementação de regras, que foram também criadas, faladas e alteradas no espaço da assembleia.

No que diz respeito à estrutura e a dinâmica da “reunião”, é a equipa técnica que marca o passo: quando e por onde começam; os pontos a serem falados e as ocorrências apontadas que serão discutidas. As “falhas”, que culminam no anúncio de quem foi o melhor do lado das meninas e dos meninos é o momento mais sensível da assembleia para as crianças e jovens e o menos consensual no que diz respeito às opiniões e propostas apresentadas. Já o “tema da semana”, contraria a lógica de funcionamento acima mencionada, uma vez que, por iniciativa das crianças e jovens e de forma voluntária, são levados assuntos que são apresentados e discutidos, ainda que este processo seja, por vezes, paradoxal. Vejamos: ao mesmo tempo que há crianças e

jovens que consideram haver “temas certos e temas errados para as reuniões”, a partir daquele que é o interesse e ponto de vista dos/as adultos/as; há também quem entenda que quem coordena a assembleia deverá selecionar mais cuidadosamente os temas. Muitos participantes referiram como negativo o tempo que demora, haver assuntos que os mais novos não compreendem e que os mais velhos sentem como obrigatório falar e participar (tensões intergeracionais no exercício das oportunidades de participação).

eu acho que é importante estarmos ali, ou seja, a sermos ouvidos, juntos, porque acabamos por falar da nossa semana. Agora, acho que é um bocado...sim, maçador; porque às vezes estamos ali duas, três horas e já é sempre o mesmo. (R., 26/03/2022).

As opiniões das crianças/jovens sobre a assembleia são, por vezes, contraditórias, coexistindo perceções positivas e negativas sobre a mesma. Por um lado é um espaço que já existe e que faz parte das rotinas da casa, dado como adquirido; por outro, parece ser bastante consensual de que os tempos da reunião deverão ser alterados e adaptados aos tempos das crianças e jovens. Tornar as assembleias mais eficazes, com uma duração certa e limitada, parece ser uma preocupação de quase todas as crianças e jovens para que este momento seja entendido como menos monótono ou aborrecido e evitar que algumas necessidades básicas, como a necessidade de movimento ou a sensação de fome, que geram desconforto, possam retirar o interesse ou diminuir a vontade de participar.

Sobre a assembleia destaca-se ainda o facto de ter emergido, dos grupos discussões, um número considerável e variado de propostas para solucionar os problemas/constrangimentos encontrados, sintetizadas no quadro abaixo:

Tabela 2- Síntese dos constrangimentos e soluções identificados pelos Grupos de Discussão sobre a assembleia

<b>Categorias:</b>	<b>Constrangimentos:</b>	<b>Soluções/propostas:</b>
<b>Dinâmica</b>	Palavras/tópicos difíceis Não discussão de regras	Reunião só de opiniões (alteração de regras); Possibilidade de intervalo; Não existir melhor e pior; Não ler os recados duas vezes, mas apenas no final, já na presença das funcionárias; Serem as/os jovens a dirigir a reunião; Criação de caixa de sugestões (para temas da semana, atividades ou alterações de regras); Mais jogos/dinâmicas/atividades mais práticas; Intervalo; Petiscos/fruta, na reunião; “Na partilha da semana em vez de falarmos sobre todas as coisas vagamente, falar apenas de uma situação positiva, mais pormenorizadamente”; (Proposta para falar da semana); Falar à parte quando há erros/falhas individuais.
<b>Atitudes e sentimentos</b>	Medo de serem gozados Medo de não serem levados a sério Pressão/falar para muitas pessoas	Caixa das sugestões
<b>Regras</b>		“Castigos”/ Consequências a partir de x falhas; Não retirar semana.
<b>Relações intergeracionais</b>	Vergonha de falar entre os mais novos Obrigação dos/as mais velhos falarem Bloqueio dos/as mais velhos a propostas de alterações de regras	Grupos mais pequenos de mais novos e mais velhos, que dessem a oportunidade aos/as mais novos ganharem confiança com os/as mais velhos/as, antes de juntá-los na mesma reunião; Não permitir que os/as mais velhos gozem.

	Crianças mais novas na reunião (<10 anos)	
<b>Tempo e espaço da assembleia</b>	Espaço da assembleia	Realizar a assembleia noutra espaço. Nos dias de inverno, por exemplo, na sala de relaxamento. E no verão ir à Quinta (...) ou nas mesas dentro da instituição (lá fora); Fazer a assembleia lá fora; Pôr luzes led na sala; Mudar a disposição da sala; Reunião com duração de 1h, máximo 1h30; Começar às 18h e acabar às 19h.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos grupos de discussão sobre a Assembléia

Sobre as possibilidades de mudança no quotidiano, o grupo de participantes tem opiniões sobre as rotinas, as regras de funcionamento e outros aspetos, que mudariam se não houvesse constrangimentos maiores. As crianças e jovens que participaram na pesquisa gostam do lugar onde está a Casa: fora da cidade, mas suficientemente perto de uma, com todas as vantagens a que isso está associado, num lugar com bons acessos e facilidade em deslocação, a pé e de transportes. Ainda sobre o território, veem como negativo o facto de toda a gente se conhecer naquele espaço e o estigma de serem conhecidos/as como “os/as meninos/as da associação”. Consideram que o modelo de apartamentos autónomos é positivo, porque a privacidade e o facto de “não haver confusão” estão salvaguardados, uma vez que cada apartamento poderá ter, no máximo, três pessoas e veem como positivo a possibilidade de terem um espaço onde possam cozinhar e comerem juntos/as num espaço de refeições mais familiar, ao invés de usarem o refeitório grande ou usarem a cozinha comum dos respetivos edifícios. Gostariam ainda de passar mais tempo juntos/as, meninos e meninas, e fazerem mais atividades em conjunto, com um dos grupos a propor a criação de um espaço comum de convívio, um “entre-edifício”. Sobre as regras existentes, nem sempre se reveem nelas e é desigual a forma como uns/umas e outros/as creem poder, ou não, mudá-las; consideram ainda prioritária a melhoria do conforto térmico das instalações.

### **Considerações finais**

Podemos concluir que o espaço da assembleia/reunião, ao ser parte de uma rotina já consolidada, é um aspeto positivo e até diferenciador desta Casa. Ao disponibilizar um tempo definido para, coletivamente, organizar e discutir semanalmente o que vai acontecer e aspetos importantes do funcionamento do grupo, é relevante no panorama geral do acolhimento residencial em Portugal e poderá ser uma prática participativa a integrar noutros contextos similares, adaptando-o à realidade concreta de cada

lugar. É um procedimento que não serve, exclusivamente, para que crianças e jovens possam participar, considerando que é também um momento importante para a organização das equipas que trabalham no terreno e da gestão semanal da casa.

Várias crianças e jovens demonstraram que é importante haver um lugar comum onde todos/as se encontram para estarem juntos/as, saber o que vai acontecer, para poderem falar e serem ouvidos e, ainda que com algumas tensões e problemas identificados, serem colocadas, perante o grupo, situações e problemáticas que acontecem no dia-a-dia e que podem ser, mais ou menos, relevantes para o grupo, demonstrando que existe uma consciência comum da importância do coletivo e do indivíduo enquanto parte desse coletivo.

Sobre as possibilidades de mudança no quotidiano ou aspetos relativos à casa e ao seu funcionamento, ainda que seja difícil a sua concretização, não deixa de ser importante assinalar algumas opiniões e perspectivas deverão ser discutidas no momento de legislar, tomar decisões, públicas ou a nível de cada instituição, ou concorrer a projetos e financiamentos, ressaltando que nestes momentos os cidadãos/as implicados/as deverão ser ouvidos/as diretamente.

Será preferível construir, de forma democrática e mais horizontal, um espaço de participação, ainda que seja um processo mais lento, e ir ao encontro às preocupações, expectativas e estágios de participação onde está a maioria das crianças e jovens, em determinado contexto; do que a permanência no ponto onde, em cada circunstância, nos situamos no que diz respeito ao nível de participação das crianças/jovens: evitando mudanças pela incerteza dos resultados e/ou pela incapacidade ou falta de engenho em traduzir as perspectivas das crianças e jovens em ações mais concretas.

De realçar que as dificuldades desta “tradução” ou de incorporar as perspectivas de um grupo social com características particulares, como é o caso das crianças/jovens, é algo transversal aos adultos/as: se a produção de conhecimento pode ser importante

para fomentar o debate e tornar-nos mais conscientes dessa limitação, só um envolvimento cada vez maior das crianças/jovens nas pesquisas e nos espaços de tomada de decisão, poderão ser eficazes para combater esta falsa evidência de que conhecemos bem as crianças/jovens e os seus mundos, enquanto adultos/as que já passaram esses estágios, como referido por Punch (2002), que nos convida a abandonar o senso comum de que o conhecimento que os/as adultos/as têm sobre a infância e juventude são superiores ao que as crianças e jovens têm sobre eles próprios e dos ambientes que os/as rodeiam.

A principal limitação da pesquisa apresentada relaciona-se com o facto das opiniões das crianças e jovens terem ficado no plano da audição sem que tivesse implicado qualquer mudança. Como uma das participantes afirmou: “Mas tipo, nós estamos a dizer estas ‘cenas’, o que é que nós queríamos, mas isto realmente vai mudar alguma coisa ou é só para dizermos? Tipo...é que nós podemos dizer ‘montes’ de coisas que nós queremos que mudem, mas elas realmente vão mudar?” (R., 03/04/2022).

Trevisan (2014) menciona a importância de escalar um patamar no nível de participação de crianças e jovens, passando da auscultação à sua inclusão como codecisoras. Há que considerar que, apesar de a pesquisa ter sido feita sobre e para as crianças, a sua inclusão como parceiras de investigação foi limitada pelos tempos da pesquisa e da gestação da pesquisadora, tendo permanecido em aberto de que forma as crianças e os/as jovens teriam conduzido a mesma, reformulando objetivos e os tópicos abordados, para que as suas expectativas em relação aos fins do trabalho não fossem defraudadas e o produto final não lhe fosse alheio, mas antes palpável e visível, de certa forma, naquilo que são os seus quotidianos. Daí consideramos que foi uma pesquisa *sobre/para e quase com* crianças e jovens.

## Referências

- CARVALHO, Maria João; SALGUEIRO, Anabela. **Pensar o Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens**. Lisboa: Gulbenkian, 2018.
- CARVALHO, Maria João; URBANO, Cláudia. **Um olhar sobre os impactos da pandemia covid-19 na atividade das CPCJ** – Relatório final, CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais. Lisboa: NOVA FCSH, 2021.
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic report of Portugal**. Disponível em <https://tinyurl.com/9pax5h4m>, 2019.
- COSTA, Paula. et al. Experiências de acolhimento residencial e (re) construção identitária dos sujeitos acolhidos. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 23, p. 53-72, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/7321>.
- CUNHA, Andréa; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. *In*: DORNELLES, Leni; FERNANDES, Natália. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012. p. 36- 48.
- FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FERNANDES, Natália. et al. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances** – Estudos sobre Educação, v. 12, n.13, p. 49-64, 2005.
- INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL. Casa 2020 – Relatório de Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Disponível em <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=casa>, 2021.

MALETTA, Ana Paula et al. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas?. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e34110, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.34110. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34110>.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel; TREVISAN, Gabriela. **Inquérito aos Municípios Portugueses sobre respostas locais dirigidas à infância em situação de pandemia Covid 19**: relatório preliminar. ProChild Colab, 2020.

SAVE THE CHILDREN INTERNATIONAL (2020). **Children's Rights and Alternative Care: Save the Children submission to the Committee on the Rights of the Child**. Disponível em <https://tinyurl.com/4e5avv92>.

TOMÁS, Catarina. **"Há muitos mundos no Mundo"**. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TREVISAN, Gabriela. **"Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós."** Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese. (Doutorado), Universidade do Minho, 2014.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS (2020). **The Committee on the Rights of the Child warns of the grave physical, emotional and psychological effect of the COVID-19 pandemic on children and calls on States to protect the rights of children**. Disponível em [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CRC/STA/9095&Lang](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CRC/STA/9095&Lang).

# AMPLIANDO OS CAMPOS DE PESQUISA COM AS CRIANÇAS: POR ENCONTROS EM TERREIROS BRINCANTES

Roberta Cristina de Paula

Eu era menino  
Mamãe disse: vamo embora  
Você vai ser batizado  
No samba de Pirapora  
Mamãe fez uma promessa  
Para me vestir de anjo  
Me vestiu de azul-celeste  
Na cabeça um arranjo  
Ouvuiu-se a voz do festeiro  
No meio da multidão  
Menino preto não sai  
Aqui nessa procissão  
Mamãe, mulher decidida  
Ao santo pediu perdão  
Jogou minha asa fora  
Me levou pro barracão  
Lá no barraco  
Tudo era alegria  
Nego batia na zabumba  
E o boi gemia<sup>1</sup>

Historicamente acompanhou-se uma progressiva produção de pesquisas que focaram as crianças em espaços institucionais de educação, sendo eles a escola, a pré-escola e a creche; fossem para investigar sobre o processo de ensino-aprendizagem, e mais

---

<sup>1</sup> Trecho da letra da música “Batuque de Pirapora”, autoria de Geraldo Filme de Souza, sambista que nasceu em São Paulo, em 18 de outubro de 1927. Foi cantor, compositor e militante negro, tornando-se referência da cultura negra paulistana por meio de suas composições contra a repressão às manifestações culturais afro-brasileiras no estado.

recentemente, também mostrar a produção das culturas infantis e ouvir o que as crianças têm a nos contar desses locais.

Ampliando as pesquisas com/sobre/para crianças, também tem se observado produções que evidenciam lugares outros que meninas e meninos vivenciam suas infâncias, trazendo para o debate espaços como: uma Escola de Samba, um Quilombo, um terreiro de Candomblé e uma Escola de Educação Infantil situada em um Bloco Afro (PÓVOA, 2010; SOUZA, 2015; SOUZA, 2016 e NUNES, 2017).

Desse modo, nas últimas décadas identifica-se um número crescente de estudos a partir dessas perspectivas com/sobre/ para crianças, os quais reafirmam a diversidade das infâncias, que se caracterizam de acordo com marcadores das diferenças como: sexo/gênero, étnico-racial, classe, idade/geração e territorialidades.

Assim, esse trabalho objetiva ressaltar as especificidades encontradas no território de uma Escola de Samba para a construção de subjetividades infantis. No artigo “Geografia da Infância: Territorialidades infantis”, Jader Lopes e Tânia de Vasconcellos (2006) apresentam a dimensão denominada Geografia da Infância, a qual se relaciona às vivências das infâncias dentro da lógica de organização de um grupo social, sendo que os termos que dialogam com esse tema são: espaço, lugar, território, identidades e infância; ainda afirmam que:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110-111).

As reflexões aqui elaboradas dialogam com Paula (2019), uma etnografia realizada com a Ala das Crianças de uma Escola de Samba da cidade de São Paulo, que teve a Pedagogia e as Ciências Sociais como campos teóricos de referência, e com os estudos de

Mário de Andrade (1976; 1982) que, já nas de 1920 preocupava-se em investigar expressões culturais populares, principalmente, existentes nas regiões norte e nordeste do Brasil, entendendo esses territórios como ricos “repositórios culturais”. Com isso articularei aspectos que apontam como os espaços onde ocorrem as manifestações das culturas populares têm propiciado com que meninas e meninos compartilhem diferentes experiências junto a pessoas das mais variadas idades.

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.111).

No tópico a seguir, intitulado: Na passarela “Pura Alegria” faço uma breve exposição de um território do Samba, mais especificamente, da quadra da agremiação Camisa Verde e Branco, Escola localizada na Barra Funda, região oeste da capital paulista, que desde seus primórdios também foi um território para vivências da meninada.

### **Na passarela: “Pura Alegria”**

Antes de apresentar a etnografia que realizei na pesquisa de doutorado, farei brevemente uma contextualização da trajetória que fez com que me interessasse pelo campo das culturas populares. Foi na década de 1990 que me aproximei de grupos de dança e teatro popular existentes na cidade de Campinas- SP. Em um deles tive oportunidade de atuar como dançarina, e por meio das experiências que tal inserção me proporcionou buscava aprofundar os conhecimentos na área. No primeiro momento isso

se deu de maneira exploratória, e anos mais tarde, por meio de pesquisas acadêmicas.

Ainda no mestrado, quando fiz um recorte na obra de Mário de Andrade, para pesquisar danças brasileiras, deparei-me com os relatos de viagem desse pesquisador (ANDRADE, 1976) onde passei a analisar a presença das crianças em manifestações populares, as quais podem agregar desde canto, dança, música e dramatização.

Existentes em diferentes localidades do nosso país, são várias as expressões populares, dentre elas: Bumba-meu-boi, Maracatu, Coco, Jongo, Samba de roda, Caboclinhos, Capoeira<sup>2</sup>, entre outras. Percebe-se que essas práticas não fragmentam a participação dos sujeitos por certos critérios, possibilitando com que pessoas de diferentes idades/gerações componham esses coletivos.

Articulada a essa constatação foi que surgiu a problemática do doutorado para investigar as infâncias em uma Escola de Samba, questionando sobre o papel dessa instituição no processo de construção das identidades negras e da Educação das crianças. Entende-se a Escola de Samba como um local que reúne elementos que caracterizam o que denomino aqui de “terreiro brincante”, que são espaços onde se vivenciam manifestações das culturas populares, especificamente, nesse caso, se referindo ao Samba, cultura originariamente negra.

O termo terreiro trazido aqui é com o objetivo de fazer uma relação direta com espaços que remetem às culturas afro-brasileiras, como: os terreiros de religiões de matriz africana, o terreiro que antecedeu o que hoje representa a quadra de uma Escola de Samba, isto é, o local de encontro das rodas de samba, do canto e da dança comunitários. Ressalta-se que o termo brincante é usado para denominar todas/os aquelas/es que participam de

---

<sup>2</sup> Algumas dessas danças foram documentadas na obra que resultou das pesquisas feitas por Mário de Andrade em virtude das suas viagens etnográficas realizadas entre os anos de 1927 e 1929 (ANDRADE, 1982).

coletivos, grupos, comunidades que cultuam manifestações populares, seja cantando, dançando e/ou tocando.

A Escola de Samba do Camisa Verde Branco é uma agremiação fundada, primeiramente enquanto Cordão Carnavalesco, em 1914; ainda hoje possui uma comunidade majoritariamente negra. A etnografia realizada na agremiação carnavalesca focou na “Ala Pura Alegria”, e teve como interlocutoras crianças de 7 a 14 anos que integram esse grupo de componentes<sup>3</sup>.

O reconhecimento de outro estatuto às crianças como atores sociais tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê no uso da etnografia um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 106).

Os procedimentos metodológicos incluíram a observação participante e conversas informais que foram registradas em caderno de campo; entrevistas semiestruturadas, com roteiros prévios, com crianças e seus familiares, mediante autorização; registros fotográficos e audiovisuais os quais compuseram a produção de dados analisados.

Entre os objetivos da pesquisa destacam-se: conhecer as infâncias de meninas e meninos da “Ala Pura Alegria” e trazer suas vozes para problematizar o papel da Escola de Samba na construção das identidades negras das crianças desse grupo.

Os resultados mostraram a potência do território em questão ao oportunizar o compartilhamento de saberes que dão visibilidade às culturas afro-brasileiras, e que paralelamente colaboram com a constituição das identidades negras de meninas e meninos.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Coordenadora, para compor a Ala das Crianças dessa Escola são observados os seguintes critérios: idade entre 7 a 14 anos e frequentar a escola. Porém, de acordo com observações no campo notou-se que há flexibilidade com relação ao critério idade, identificando-se a participação de crianças a partir dos 5 anos.

Ainda de acordo com as análises dos dados, as crianças expressam a importância que a Escola ocupa em suas vidas, o prazer em compartilharem as diversas atividades que acontecem na quadra, e o comprometimento e laços de pertencimento que constroem com o grupo quando integram a “Ala Pura Alegria”. Por outro lado, também expuseram as limitações a que são submetidas, como nas tardes de domingo, dia do ensaio da Ala, quando a brincadeira na quadra é interrompida devido o início da roda de Samba, e o grupo de crianças é encaminhado para o espaço dos camarotes, o que reduz consideravelmente a movimentação de todas/os.

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 112).

Outro ponto é que mesmo sendo a segunda Ala com maior número de integrantes da Escola as crianças não participam das reuniões de diretoria, não podem opinar sobre assuntos que lhes afetam diretamente, demonstrando que imperam relações hierarquizadas, reforçando e legitimando o poder exercido por determinados/as integrantes da agremiação.

Entretanto, destaca-se a Escola do Camisa Verde e Branco como um dos “pedaços” do Samba na cidade de São Paulo. Conforme Magnani (1998) a categoria pedaço tem um componente de ordem espacial, e outro ligado ao estar situado em uma rede de relações sociais, combinando laços de parentesco, vizinhança e procedência. Segundo Paula (2019) a quadra da Escola é um desses “pedaços” do Samba em São Paulo justamente por reunir pessoas procedentes de diferentes bairros da cidade, que nem sempre se conhecem, porém, nesse terreiro, se reconhecem no Samba, como ocorre com as crianças da Ala Pura Alegria!

## **Pela busca de outros terreiros brincantes**

Conhecer outras infâncias faz-se necessário, principalmente, por reconhecer que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, e por isso nossa educação e a escola brasileira são racistas.

Evidenciar territórios onde se destaca a tradição de manifestação das nossas danças e dramatizações populares apresenta-se como uma possibilidade para trazer o protagonismo de meninas e meninos negras/os e indígenas, uma vez que essas expressões trazem aspectos dessas culturas, com isso esses sujeitos crescem e também se constituem a partir de conhecimentos que priorizam as culturas de seus grupos sociais, conseqüentemente, afirmando suas identidades, o que pode vir a ser um começo para a formação de uma sociedade que respeite e valorize as diferenças, portanto, reconhecendo o direito de todas/os existirem.

Compreende-se que o direito a existência de diferentes sujeitos está atrelado a não negação, e/ou invisibilização das suas culturas, dessa forma, voltarem-se às pesquisas com/sobre/para crianças que priorizem esses territórios se estará promovendo a valorização desses espaços, paralelamente seus protagonismos.

A produção científica que foca nesses territórios, até então deixados a margem, mostra um movimento na busca por uma educação decolonizadora.

O Samba, por sua vez, mostra-se para além de relacionar-se a um gênero musical, e a modalidades de dança, pois engloba as culturas do Samba, as quais promovem as festas, os encontros e as construções identitárias daquelas/es que as vivenciam.

Atrelada a essa perspectiva, a pesquisa de doutorado (PAULA, 2019) que realizei junto a Ala das Crianças da Escola de Samba Camisa Verde e Branco mostrou o espaço da Escola como um terreiro para a vivência das infâncias, por conseguinte, também um terreiro brincante, que propicia às crianças um tempo e espaço, mesmo que limitado, para a brincadeira, e concomitantemente para as relações de troca, de pertencimento, para a construção de laços de afeto, amizade e solidariedade, de acordo com a lógica desse

grupo social. Todavia, como ocorre em outros contextos sociais, permeado por contradições.

É fundamental que outras produções vislumbrem essas infâncias, suas gestualidades, seus cantos, seus vocabulários, suas cores, seus sons, suas vozes, os saberes de meninas e meninos que protagonizam diversas manifestações que compõem nosso repertório de culturas populares, de modo que esses conhecimentos sejam compartilhados, ampliando os modos de olharmos para as crianças brasileiras.

## Referências

- ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1982. v. 1, v. 2., v. 3.
- FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260>.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/geografia-da-infancia-territorialidades-infantis>.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Hucitec, 1998.
- NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da Infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAULA, Roberta Cristina de Paula. **“Pura Alegria, acredita que acontece!”** Infâncias, Identidades Negras e Educação na Escola de Samba Camisa Verde e Branco – SP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27052019-143842/pt-br.php>.

PÓVOA, Tatiane. **“É tradição e o samba continua”**: a socialização das crianças numa escola de samba paulistana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Márcia Lúcia A. de S. **“Ser quilombola”**: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Ellen de L. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.



## PESQUISAR COM CRIANÇAS DE TERREIROS

Ellen de Lima Souza  
Stela Guedes Caputo



Fonte: Arquivo das autoras

“O racismo é aquilo que machuca a gente que é negro. Machuca em tudo. Tem gente que morre, até criança negra morre. O racismo machuca tudo. Corpo, cabeça, a brincadeira. Até a brincadeira o racismo machuca. Ainda mais a brincadeira na escola. O racismo dá um pesadelo na gente. Eu entendo sim as pesquisas que vocês fazem, as entrevistas, as fotografias. Eu gosto

de aparecer bonita nas fotos. A roupa bonita do orixá. Me acho linda. É pra não ter mais racismo que faço as fotos. Pra aparecer bem bonita e pra não ter mais racismo”. Abrimos nosso capítulo com a fala de Maria Hellena Nzinga, de 7 anos, dita, em situação de pesquisa, no dia 27 de julho de 2022, no seu terreiro, o Ilê Axé Àyié Obalúwàiyé, em Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro. MaHe, como é chamada, é uma das nossas interlocutoras nas pesquisas com crianças de terreiros. Abrimos também com sua fotografia. MaHe é de Yansan, orixá feminina que rege os ventos e as tempestades, originária da cidade de yorubá de Irá, que fica no estado de Kwarà, a sudoeste de Oyó. Também é chamada de Oyá. (JAGUN, 2017, p. 192). MaHe é uma criança negra, de terreiro, que se apresenta nessa imagem com seu cabelo trançado, sua roupa branca e seu fio de conta (colar) de seu orixá. As escolhas de fala e foto não são fortuitas. Pelo contrário, são políticas.

Foram quase quatro séculos de escravização no Brasil. Um sistema de exploração econômica, um projeto de dor e de morte imposto a milhões de africanos e africanas. Um sistema mantido e alargado pela ideologia racista. Como lembra Munanga (2017, p. 14) , “o afastamento e a destruição da consciência histórica eram estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados”. Tudo isso excluiu conhecimentos e modos de conhecer não só de pessoas e sociedades africanas que aqui chegaram, como também dos povos originários brasileiros. Tudo isso coagulou relações e, até hoje, endurece sentidos que nos afastam da sofisticação desses conhecimentos.

Contudo, apesar da fragmentação da diáspora, Munanga enfatiza que laços linguísticos, econômicos e culturais não deixaram de ser compartilhados, também na diáspora, por um grande número de homens, mulheres e crianças escravizados, escravizadas bem como por seus descendentes até hoje. Entre todos esses conhecimentos laborais, artísticos, estéticos, herdados, não do sistema escravista, não do projeto colonial, mas de pessoas de

distintas etnias africanas, estão diversos complexos religiosos, como os terreiros brasileiros.

Terreiros como o Ilê Axé Àyié Obalúwàiyé e o Comunidade da Compreensão e da Restauração Ilê Axé Xangô - CCRIAS, também são chamados roças, casas-de-santo, casas-de-candomblé. São denominações correntes utilizadas para nomear tanto os espaços como grupo de culto aos ancestrais africanos e africanas, como ensina José Flávio Pessoa de Barros (1999, p. 51). “Estes locais, onde são reverenciados também os ancestrais ilustres, recebem denominações (Ketu, Angola, Jeje, etc) de acordo com as tradições culturais predominantes advindas de suas relações com grupos étnicos africanos”.

Dissemos que a colonização endureceu sentidos que nos afastam da sofisticação dos conhecimentos dos terreiros brasileiros. Nesses lugares, crianças são protegidas, amadas, cuidadas e respeitadas. Nesses lugares, crianças sabem, conhecem, ensinam. O endurecimento de sentidos também afastou áreas de conhecimento e pesquisas dessas crianças. Seus conhecimentos e pertencimentos foram desprezados, inclusive pelo chamados Estudos da Infância. Na contramão desse distanciamento colonizado e colonizante, seguimos, o Laroyê e o Kékéré, aprendendo e partilhando com as crianças dos terreiros brasileiros.

Seguimos também pareados com a Sociologia da Infância, para quem a infância é uma categoria do tipo geracional e percebe as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, priorizando suas falas. (SARMENTO, 2008). Interessa-nos as redes educativas (ALVES, 2010) e as culturas de pares (CORSARO, 2009) vivenciadas pelas crianças de terreiros. Interessa-nos como chegam ao terreiro, como o vivenciam, como brincam, como ensinam e aprendem, como recebem cargos, como singularizam o terreiro, a cidade, a escola, os ancestrais, o mundo.



Fonte: Arquivo das autoras

A imagem acima foi feita durante o ritual do ikomojádê de Zuri Raimundo, realizado no dia 27 de março de 2022, no terreiro CCRIAS, dirigido pelo sacerdote Sidnei Barreto Nogueira, conhecido como Pai Sidnei de Xangô. Nesse ritual, a criança é apresentada para sua comunidade. Comunidade esta formada por uma ancestralidade viva e atuante, que se expressa no acolhimento.

A foto traz muitos elementos e pedimos que nos demorem um pouco nela. Zuri está nos braços de seu pai ladeado por sua mãe que carrega sementes ritualísticas como obi e orobô, que são fundamentais para metaforizar a conexão entre a comunidade brasileira (CCRIAS localizada no Município de Mauá no Estado de São Paulo) e o continente africano, mais especificamente ao tradicional reino de Oyó (Nigéria). As sementes representam a possibilidade de nascer coletivamente, pois a comunidade pode repartir entre os seus membros, e criar um laço com o membro que acaba de chegar.

O sacerdote conduz o ritual e vai à frente, explicando o que acontece orientando a comunidade sobre as expressões de cada metáfora. Em torno da família estão os orixás (manifestado por pessoas em transe), que recebem Zuri, confirmando que seguirão

com ele pelo caminho, ogãs tocam e ekedis acolhem. Mas, toda comunidade está em torno de Zuri. O bebê segue ao centro acolhido e protegido, assim as pessoas dançam e cantam em sentido anti horário para metaforicamente retornar a África mítica e clamam pelo futuro de Zuri, para que seu destino seja de uma vida longa e com saúde, para que ele não seja retirado de seu povo e compreenda a sua origem para afirmar o seu pertencimento coletivo.

O espaço do terreiro é a representação de um útero ancestral, por isso, as sementes de obi e orobô, foram um presente da comunidade e a ritualização consiste no movimento das sementes nesse espaço “útero/terreiro” é a reconfiguração da existência em re-existência é a reconfiguração de uma parte do continente africano, carinhosamente poetizado como Mama África. Nessa direção, Hampaté Bâ (2003, p.1) ressalta que apesar da grandiosidade do continente africano e das naturais diferenças nas regiões, há grandes constantes como “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe”.

O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como um território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida na antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto de muitos deuses, a institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais. É o egbé, a comunidade litúrgica, o terreiro que aparece como base físico-cultural dessa patrimonialização. (SODRÉ, 2019, p. 52).

As experiências oriundas dos terreiros exigem compreensões que consideram que o indivisível (pessoa) não é uno, mas é múltiplo. Para tanto, evocamos uma lógica que intitulamos exúlica, não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade que se constitui na representação do espaço útero/terreiro. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, pois estrutura-se no fortalecimento e no reconhecimento de singularidades e

peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica.

Assim, a comunidade se configura “mãe/máttria”, pois a consciência dos perigos que envolvem seus membros é uma constante em seus rituais que objetivam a proteção espiritual. A foto expressa a centralidade da criança para a comunidade, pois se opõe a noção de pátria pai hostil em que fomos submetidos. O acolhimento de Zuri é contracolonial, pois se considerarmos o “ideal” da família brasileira expresso no quadro “a redenção de Cam”, podemos perceber que:

A família brasileira, que se expressa na frase “dois contra o mundo”, denuncia que o sistema patriarcal não a considera, pois a pátria não a reconhece, ainda reverberam no Brasil os reflexos dos estudos higienistas de Nina Rodrigues, que associa a criminalidade ao que ele intitula degenerescência, ou mestiçagem. Assim, a pátria que não nos pariu ainda busca pela redenção de Cam e se recusa a reconhecer que as previsões higienistas que estimavam um país branco falharam. Cabe uma singela análise da obra: o bebê válido para a pátria que não pariu e que, aliás, não poderia parir, sendo derivada necessariamente do “pai”, portanto, não pode ser mãe. Ou seja, o herdeiro legítimo da pátria mãe hostil é necessariamente a afirmação do pai e negação da mãe, pois deverá ser branco e macho, pois isso é o que legitimaria a sua humanidade e seu reconhecimento como um possível cidadão [...] A figura desse “pátrio poder” é o fetiche da sociedade brasileira que se quer branca. Um espectro desse “pátrio poder” pode ser visto na deformação do golpe, pois o bolsonarismo elege na figura do capitão reformado o seu redentor, segue a política com traços higienistas e antiquada, para se livrar do “produto desequilibrado e de frágil resistência física e moral”. Em 2018, temos a reatualização desses necrovalores destinados à população negra no lema do governo Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (SOUZA, 2022, p. 357-358).

Nessa direção, compreendemos que fortalecer os terreiros é uma das possibilidades de combater a necropolítica que sistematicamente incidem sobre nossas crianças, para Souza; Anjos; Correa (2022), o número de mortes das crianças negras ao longo dos últimos anos seguramente é maior que os expressos. Assim, a proteção expressa no ritual de ikomojadê configura-se

como uma pertinente metáfora para dados nacionais como os do “Infância interrompida: números da violência contra crianças e adolescente” produzido pelos centros de estado de segurança e cidadania que analisou eventos de violência de junho de 2019 a maio de 2021 considerando os 1519 casos registrados apontou que:

Ainda, de acordo com a Rede de Observatórios, a cor das crianças e adolescentes que mais sofreram violências é preta, quando há essa informação, pois isso é omitido na maioria das vezes. Foram 124 casos ocorridos com crianças e adolescentes pretos, 50 brancos e mais de 1200 sem informação. Mas sabemos bem a cor de quem sofre violência no país. De acordo com o Atlas da Violência, 77% das mortes que ocorrem no Brasil são de pessoas negras. Dessa forma, conhecemos a cor das vítimas cujos dados são omitidos (CESEC, 2022).

### **Ajeún: partilhar o alimento**

A expressão com a qual titulamos nossas considerações finais (Ajeún) é utilizada nos terreiros para oferecer comida a alguém, ou convidar alguém para comer. Ninguém come sozinho ou sozinha nos terreiros. Seja à mesa ou sobre as esteiras, comemos juntas e isso nos ensina muito. Oferecemos ao coletivo. Comemos coletivamente, assim como brincamos, dançamos, cantamos e re-existimos para ressignificar, por meio de encontros, outros possíveis para as infâncias. Coletivamente seguimos os Ibeji<sup>1</sup>, pois são as crianças quem nos inspiram a nos manter em movimento:

Os Ibeji enganam a Morte e a fazem desistir de matar. Fortalecem emblematicamente com danças e zombarias, e propostas de leveza que compõem e produzem a vida. Os Ibeji enganam a Morte e nos provocam a falar de vida. Precisamos dos Ibejis! Ao pensarmos sobre as crianças e suas tantas histórias, parece-me que recuperar o mito africano dos Ibeji é um meio de entender importantes aspectos da infância, ou de algumas infâncias, sobretudo quando as observamos em seu eterno brincar, que consistia em salvar adultas/es/os da Morte. Trata-se de uma forma sutil de responder e

---

<sup>1</sup> Orixás gêmeos. Infantis que regem o nascimento dos gêmeos e a alegria. Seu culto é originário da cidade yorubana denominada Oyó. (JAGUN, 2017).

definir crianças e contribuir com os estudos sobre a constituição da infância, fundamentais ao longo do século XX (GOBBI, 2022, p. 366).

Foi com muita alegria que escrevemos juntas esse capítulo porque acabamos de derrotar o governo fascista de Bolsonaro. Escrevemos juntas, sobretudo, porque nos inspiramos nos Ibeji. Quando um deles se cansa de tocar o outro segue em seu lugar, pesquisar juntas é fundamental para encontrar contornos de vida a despeito das políticas de morte, acreditamos na potência das trocas e mais: na urgência do trocar. “Arriamos” nossas reflexões e convidamos para a partilha reconhecendo a incompletude desse texto que segue se perguntando: nesse país da esperança, nossas crianças estarão seguras? Ou continuarão machucadas e sendo mortas como denunciou MaHe no início de nosso texto?

## Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar kékeré - notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**. v. 19, n. 53, p.33-63. abr/jun. 2018.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*:

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOBBI, Marcia. Pós-fácio: Carta-Desabafo. In: SOUZA, Ellen de LIMA; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz LIRA. **Necrocopolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Dandara, 2022.

- HAMPATE BÂ, Amadou. **Amkollole, o menino fula**. Tradução XINA Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.
- HAMPATE BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. **História Geral da África – Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
- JAGUN, Márcio. **Vocabulário Temático do Candomblé**. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.
- PESSOA DE BARROS, José Flávio. **A fogueira de Xangô**. Rio de Janeiro: Intercon/UERJ, 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lira. **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Dandara, 2022.
- SOUZA, Ellen de Lima. O corpo negro, um território em resistência voltando ao centro da encruzilhada: à guisa de considerações. *In*: SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lira. **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Dandara, 2022.



## **MARÉ(S) E SUAS FRONTEIRAS: COMO AS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA VEEM O BAIRRO MARÉ – RIO DE JANEIRO**

Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos  
Leticia de Luna Freire

Esse texto consiste em um exercício reflexivo sobre a experiência urbana de crianças moradoras de um conjunto de favelas cariocas a partir da escola pública. Trata-se de um recorte de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar quais leituras estudantes do ensino fundamental de uma escola pública no bairro Maré, na capital fluminense, fazem sobre o território em que vivem.

Inspiradas no livro “Como as crianças veem a cidade” (VOGEL; VOGEL; LEITÃO, 1995), fruto de pesquisa realizada com crianças e adolescentes de escolas do município do Rio de Janeiro nos anos 1980, tomamos igualmente as crianças como “usuárias competentes da cidade”, capazes de se apropriar e construir percepções outras do espaço urbano em função de suas experiências e sensibilidades particulares. A partir desse pressuposto, buscamos compreender a Maré da perspectiva das crianças de uma escola pública, situada na intercessão de três localidades, a fim de identificar e analisar os sentidos que os meninas e meninos atribuem aos lugares, seus espaços de sociabilidade e os fatores que influenciam a sua circulação ou não por certas regiões do bairro, em particular a violência armada relacionada aos confrontos entre traficantes e policiais e/ou entre quadrilhas rivais.

Sabemos que circular é uma condição intrínseca da vida urbana, mas os modos de circulação são constrangidos por certas condições dos sujeitos, como idade, gênero, classe social, estilo de vida e experiência cultural (CASTRO, 2004). Por viverem sob a tutela de adultos, as crianças acabam tendo uma circulação

limitada nos grandes centros urbanos, refletindo a divisão social do trabalho na qual a casa e a escola seriam alguns dos poucos locais onde sua presença é desejável. As crianças de favelas e periferias geralmente possuem maior autonomia no espaço público - muitas vão sozinhas para a escola, por exemplo - do que as crianças de áreas mais abastadas, mas isso não significa que sua circulação também não esteja sujeita a constrangimentos físicos e sociais. Assim como observamos em outro contexto de favela (FREIRE, 2022), o trajeto entre casa e escola consiste no principal modo de circulação das crianças da Maré. Consideramos que conhecer as experiências e as restrições vividas por essas crianças no entorno da escola pode nos fornecer pistas importantes para compreender as dinâmicas que caracterizam a sua relação com o bairro e a própria cidade.

Em termos metodológicos, este trabalho se debruça na construção de “mapas sociais” com cerca de 30 crianças do 6º ano por meio de duas oficinas temáticas realizadas em setembro e outubro de 2021, com o intuito de identificar as suas vivências, sentimentos e representações acerca das distintas localidades que compõem a Maré.

Na primeira parte do texto discorreremos algumas palavras sobre o bairro, a escola e o conflituoso contexto no qual esta se insere. Na segunda parte, descrevemos os procedimentos envolvidos na organização das oficinas e da produção dos “mapas sociais” pelas crianças, analisando parte dos materiais empíricos desenvolvidos. Por último, apontamos algumas conclusões do que vimos construindo em nossa pesquisa sobre e com as crianças da Maré.

## **O bairro, a escola e sua tríplice fronteira**

Situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, em uma região de grande movimento, entre importantes vias expressas da cidade – a Avenida Brasil, a Linha Vermelha, a Linha Amarela e a Transcarioca –, próxima à Ilha do Fundão, onde fica o *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e ao Aeroporto

Internacional Tom Jobim, a Maré é um dos bairros mais populosos da cidade, com cerca de 140 mil habitantes distribuídos em 16 localidades distintas<sup>1</sup>, ora denominadas “favelas” ora “comunidades”, a depender dos contextos e dos enunciadores<sup>2</sup>. Iremos nos referir ora ao bairro Maré, no masculino, como a designação administrativa oficial, ora à Maré, no feminino, quando estivermos nos referindo à designação comumente utilizada pelos moradores.

A Maré é reconhecida administrativamente como bairro desde 1994, mas sua história como território de resistência (ZIBECHI, 2015) é bem mais antiga. Essa região é conhecida, historicamente, por agrupar pescadores da região e pessoas vindas da Região Nordeste, sendo ocupada na década de 1940 por barracos e palafitas, constituindo ali a primeira favela, nomeada de Morro do Timbau (NASCIMENTO, 2020). Com o passar dos anos, as palafitas foram dando espaço a barracos mais consistentes, isso devido ao aterramento de grande parte da região promovida pelo poder público nos anos 1980. Depois do Morro do Timbau, foram surgindo outras localidades: Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1950), Parque Rubens Vaz (1954), Parque Roquete Pinto (1955), Nova Holanda (1960), Parque União (1961), Praia de Ramos (1962), Vila do João (1980), Conjunto Esperança (1982), Conjunto Pinheiros (1989), a Vila dos Pinheiros (1990), já na década de 1990 surgiram os conjuntos habitacionais Bento Ribeiro Dantas (1992), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000).

---

<sup>1</sup> Tomamos como base dados do Censo da Maré: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>. Acessado em 19/05/2023.

<sup>2</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre o uso das categorias favela, bairro e comunidade foi realizada anteriormente por uma de nós a partir de outra pesquisa de campo (FREIRE, 2008). Sem retomá-la neste trabalho, destacamos apenas o fato de que se trata de categorias polissêmicas, que são acionadas e ajustadas pelos atores em função das distintas situações e interesses em jogo, e que priorizaremos neste trabalho as categorias e expressões utilizadas pelas crianças da Maré.

A escola onde a pesquisa foi realizada atende cerca de 600 estudantes em 18 turmas do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, que são atendidas em período integral, e possui 38 funcionários, entre professores, auxiliares, equipe gestora e de apoio operacional e administrativo. Sua estrutura é composta por dois prédios (principal e anexo), 21 salas de aula, um pátio, uma quadra coberta, uma sala de leitura, uma sala de rádio (desativada), um laboratório de ciências (desativado) e uma sala de informática, que, na prática, funciona como uma sala audiovisual pela ausência de computadores.

Na escola, é comum surgirem falas e relatos dos estudantes sobre falta de estrutura das suas casas e do bairro, esgoto a céu aberto, falta d'água e falta de energia elétrica, principalmente em dias de calor. No entanto, além das falas sobre as “ausências”, como dizem Alba Zaluar e Marcos Alvito (2003), outras informações surgem dos diferentes territórios dentro da própria Maré. Desde o lazer em parques, circos e piscinas que são instaladas nas próprias ruas até regiões consideradas “perigosas”, por serem palco de confrontos armados, a Maré se apresenta como um múltiplo e heterogêneo território.

Apesar de sua grande diversidade interna, a Maré é comumente representada na grande mídia como uma região crítica da cidade em função do atual controle dos territórios por quadrilhas de traficantes de drogas e milícias, além das frequentes operações policiais, cujos confrontos quase sempre geram mortes de inocentes, tanto adultos quanto crianças.<sup>3</sup>

Segundo dados da ONG Redes da Maré, os confrontos armados registrados ao longo do ano de 2017 no conjunto de

---

<sup>3</sup> Em 2018, durante uma dessas operações policiais, o estudante Mateus Vinicius, de 14 anos, foi morto a caminho da escola, na Baixa do Sapateiro. Infelizmente este não foi o único caso, como evidenciou a pesquisa de Freire e Santos (2022) acerca dos impactos da violência armada sobre as escolas públicas de algumas favelas da cidade. Priorizando a perspectiva dos professores, o trabalho destaca a urgência de se incluir esse debate nos cursos de formação docente e nas políticas públicas de educação e segurança pública.

favelas da Maré, resultou, além de mortos e feridos, em 35 dias de escolas fechadas (MORGANTI, 2018). Em dias de operação policial, mesmo ao som de helicópteros e tiros, a escola pesquisada é uma das poucas no bairro que não tem as aulas interrompidas, ainda que haja baixa frequência de estudantes e dificuldades para a chegada de alguns funcionários nos dias em que esses episódios acontecem. Destacamos que atualmente todos os professores são de bairros ou municípios diferentes, o que faz com que não tenham dificuldades de acesso nos dias de operação, visto que a escola está localizada próxima a vias expressas que tornam a chegada possível para quem está fora das comunidades atingidas. A dificuldade de chegada fica com os estudantes e alguns funcionários que residem dentro dessas comunidades.

A pesquisa de campo foi motivada pela observação de que o domínio armado torna o transitar perigoso, vulnerável à ocorrência de tiroteios a qualquer hora do dia, o que altera ou impossibilita a circulação dos estudantes em outras localidades, que não a de residência. Notamos, ainda, que esse contexto dificulta ou impede que o trajeto entre a casa e a escola seja realizado em dias de operações policiais. Além da ausência na escola, professores relatam que os estudantes apresentam falta de concentração, baixo rendimento, agressividade e narrativas constantes sobre violência(s), revelando a dinâmica complexa, instável e, muitas vezes, disruptiva desses territórios. Contudo, algo que nos chamou a atenção é que as operações policiais não atingem todos os alunos residentes na Maré. Os que moram na Praia de Ramos, por exemplo, seguem sua rotina normalmente, ao contrário dos alunos provindos de outras comunidades, principalmente Parque União, Nova Holanda e Parque Rubem Vaz, por ficarem em áreas onde ocorre o maior número de confrontos armados.

Outro fator que pôde ser percebido por nós, durante a pesquisa, são os diferentes tipos de violência(s) que expressam a multiplicidade do bairro. Enquanto os alunos que moram próximo à Avenida Brasil e ao Piscinão de Ramos (grande área de lazer da região inaugurada pela prefeitura em 2001) sofrem com furtos e

assaltos, os alunos das outras partes da Maré sofrem com os confrontos armados, principalmente em dias de operação policial.

Vale destacar que a referida escola possui um contexto confuso sobre seu pertencimento. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de 2013, em seus objetivos e princípios, a unidade declara que faz parte do território mareense. No entanto, mesmo diante desta declaração não é comum ouvir essa narrativa dos membros da escola. Alguns professores, equipe diretiva e até mesmo a coordenadoria de educação classificam a localização como Ramos. Isso acaba verberando nas ausências do território nos conteúdos trabalhados em sala de aula e em possíveis projetos didáticos.

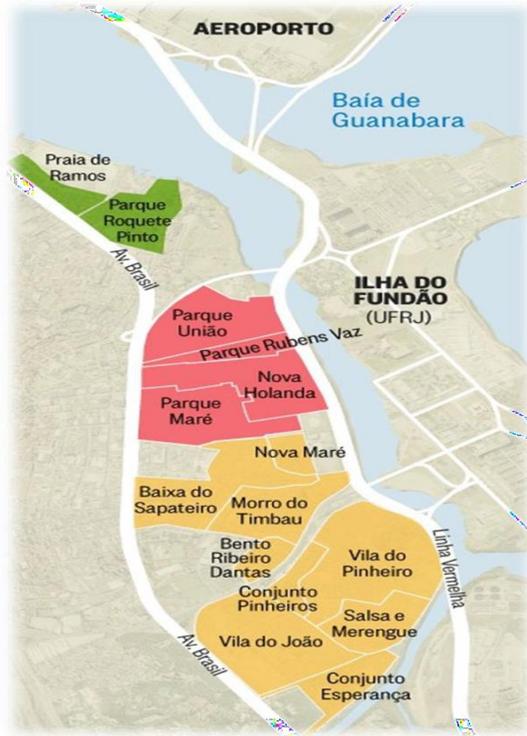
Além do confuso contexto identitário que a escola apresenta, ela está localizada no que passamos a chamar de “uma tríplice fronteira”. Esse nome surgiu a partir de oficinas com o mapa da região com alunos do 6º ano, que ao notarem que a escola está inserida na divisa das três “comunidades” lhe atribuíram este nome. Inúmeras narrativas surgiram, como as de alguns alunos do Piscinão e de Roquete Pinto não assumirem que moram na Maré. Para eles, a Maré fica “na parte mais violenta” que, segundo eles, é a parte na qual ocorre mais operações policiais, ou seja, em Nova Holanda e Parque União.

No mapa abaixo da Maré<sup>4</sup> podemos visualizar a referida “tríplice fronteira”:

---

<sup>4</sup> Mapa do Jornal O Globo: <https://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/violencia-o-complexo-da-mare-em-5-graficos.html>. Acessado em 14/09/2021.

Figura 1 – Mapa da Maré



Fonte: Jornal O Globo, 2017

Já os alunos que moram nas áreas onde ocorrem operações com frequência, assumem que moram na Maré. Contudo, enfatizam que ali não existe apenas a violência, mas uma extensa rede de equipamentos públicos e do terceiro setor, que se tornam importantes espaços de sociabilidade, como a Vila Olímpica da Maré, o Museu da Maré, o Centro de Artes, a Redes da Maré, o Centro Ações Solidárias da Maré, o Luta Pela Paz, a Lona Cultural e inúmeras praças e quadras da região. Uma aluna nos disse: “[...] o campo que eu amo brincar [...] E onde eu moro é no Parque União”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> A aluna se referia à um campo dentro do “Brizolão” próximo a sua residência. Nome popular atribuído aos antigos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), modelo educacional criado por Darcy Ribeiro durante o governo estadual de Leonel Brizola (1983-1987).

Nesse embate de quem mora na Maré ou não, um outro território é comumente mencionado pelos alunos. Trata-se de uma ocupação em uma antiga fábrica à beira da Avenida Brasil. A ocupação passou a ser gerida pelos moradores – muitos deles oriundos da Maré - como um condomínio popular, buscando inclusive se distanciar do estigma de favela (MACHADO-MARTINS, 2015). Os alunos que moram na ocupação exibiam certo constrangimento em assumir seu local de residência, pois “o morador de uma favela sabe que a informação acerca do seu local de residência é um capital que pode influenciar boa parte da sua trajetória social” (MELLO; SIMÕES, 2013, p.67). Também percebemos o uso de termos pejorativos por outros alunos ao se referirem à ocupação como um lugar sujo, pobre, desestruturado, velho. Conversando com alguns responsáveis e outros alunos da escola, percebemos que a ocupação suscita uma mistura de sentimentos que vão da euforia de morar em um local onde “não tem gente armada” até a tristeza diante de problemas estruturais como falta de saneamento básico e presença de muitos ratos e baratas.

Entendemos aqui que, como aponta Samuel Gomes de Souza (2020, p. 16), o conceito de lugar vai além da referência cartográfica, no sentido geométrico de largura, comprimento e altura; não sendo uma mera referência locacional, mas evocando “espaço de interações entre pessoas; o cotidiano”. Sendo assim, é através de sua percepção e da sua experiência que os sujeitos conferem ao lugar significância e identidade. Por ficar localizada na intersecção de três contextos periféricos diferentes, as falas identitárias dos meninos e das meninas sobre pertencimento e negação às faixas do território apareceram descritas de formas diferentes.

Desta forma, os sentidos revelam nuances específicas para cada localidade que compõe a região, nuances que podem ser dinâmicas e que possuem ligação contextual com o espaço urbano. Assim, podemos ter diferentes percepções de um lugar quando relacionamos ao seu contexto e as suas funções de uso, no entanto, focaremos nas percepções predominantes. Deste modo poderemos nos remeter a lugares que são percebidos como mais “violentos”,

outros mais “tranquilos”, áreas que remetem ao sentimento de felicidade, outras ao seu antônimo.

### **Os “mapas sociais”: a Maré vista e sentida pelas crianças**

No cotidiano escolar, a demanda pela representatividade do lugar cresce, o que indica a necessidade de se repensar os mapas apresentados em sala de aula e, ainda, descobrir ou construir novas perspectivas sobre o que representar na cartografia. Assim, ao refletir sobre outros modos de representação e de representatividade, precisamos estar atentos para qual público e para quem essa representação cartográfica possui coerência cotidiana e teórica. Devemos ter essa atenção, principalmente, nos contextos periféricos, pois não podemos criar e reforçar uma visão alheia e estigmatizante.

Desse modo, os mapas deixaram de representar o subjetivo e passaram a materializar o objetivo, atendendo às necessidades das mudanças socioespaciais pelas quais tem passado o mundo, pelo menos desde a Cartografia de Ptolomeu<sup>6</sup>. Com a globalização e a culminância da técnica, a possibilidade de produzir mapas não se limitou mais aos cartógrafos e geógrafos, sendo cada vez mais difundidos entre leigos a produção de mapas que representem seu espaço vivido. Comunidades ribeirinhas, povos indígenas, quilombolas são exemplos de grupos que produzem seus próprios mapeamentos visando criar e consolidar suas relações socioespaciais pela ótica do empoderamento político/identitário.

A pesquisa, então, parte da representação cartográfica como um instrumento pedagógico para uma definição de Maré, já que o território mareense é repleto de sociabilidades que possibilitam pensar processos de ensino “outros” a partir do espaço vivido. O

---

<sup>6</sup> O grego Claudio Ptolomeu foi o grande precursor do sistema de localização terrestre, criador do referenciamento geográfico com a utilização das latitudes e longitudes. Além disso, elaborou a primeira projeção cartográfica conhecida como Projeção Cônica de Ptolomeu e é considerado o pai da cartografia moderna.

desenvolvimento da proposta metodológica parte de três ferramentas representadas ou materializadas na Maré, sendo elas: a) os mapas do bairro, b) a utilização dos referenciais desenvolvidos pelos próprios alunos (sociabilidades, memórias) a partir da localização da moradia como ponto de partida para materialização dos fatores geográficos/socioespaciais, e c) os trajetos e espaços da região que são vivenciados.

Nesse sentido, propomos construir com 33 alunos do 6º ano (19 meninos e 14 meninas, de 11 e 12 anos), “mapas sociais” nos quais eles pudessem identificar os diferentes sentimentos que lhes são evocados na região: Quais lugares da violência/medo? Quais lugares do lazer/liberdade? Quais lugares da tristeza? Quais lugares da felicidade? Quais lugares dos direitos garantidos? Quais lugares da memória?

É importante ressaltar que para visibilizar essas sociabilidades no território mareense e adjacências usamos como metodologia a cartografia social, uma vez que é por meio dela que poderemos representar e reconhecer a espacialidade dos territórios. Sua importância nos territórios periféricos reside em sua capacidade de revelar aspectos afetivos, sociais sobre um determinado local. A priorização dos mapas e dos desenhos não serviu apenas como recurso para estabelecer o diálogo com as crianças, mas também para documentar o processo, permitindo voltar a eles sempre que as reflexões realizadas coletivamente nos conduzissem a isso.

Dessa maneira, trabalhamos com duas oficinas temáticas, que primeiramente consistiram em usar como recurso as músicas populares “Meu nome é favela”, de Arlindo Cruz, e “Girl from Rio”, de Anitta, para sensibilizar as crianças a exporem seus conhecimentos. Em um segundo momento, trabalhamos com mapas do bairro e iniciamos as reflexões convidando os estudantes para que expusessem suas percepções e representações do bairro em que moram e estudam.

Nessa primeira oficina sete alunos identificaram o mapa (que não tinha identificação) como da Maré, dois alunos como de Ramos e outros sete alunos não souberam identificar qual região o mapa

retratava. E a partir daí surgiram muitas falas que indicaram a complexidade do território, como uma estudante que disse: “Roquete Pinto e Praia de Ramos é Ramos, a outra parte é o Conjunto Maré” (Aluna J.). Podemos observar que essa noção de pertencimento pode estar atrelada à tentativa de se esquivar de estigmas, já que alguns alunos que moram mais próximos de Ramos acabaram se reconhecendo como pertencentes e moradores deste por ser um bairro mais valorizado, que não possui os estereótipos de uma favela e as suas violências. Sobre isso uma aluna relatou: “a Maré é comandada pelo tráfico, mas na minha favela não” (Aluna D.).

Em um segundo momento, em que os estudantes já eram conhecedores dos mapas do bairro apresentados como pertencente à Maré, eles indicaram quais sentimentos essas áreas remetiam. Pudemos notar que há uma rede de sociabilidades bem distintas entre esses três contextos, como já vínhamos apontando. A distinção entre as facções criminosas que dominam os territórios, chamadas por eles de “comandos”, acaba reafirmando e reforçando essa narrativa, produzindo uma hierarquização dos espaços. Assim temos a seguinte fala de uma aluna: “a Maré, do lado de cá [referência às comunidades Roquete Pinto e Praia de Ramos], é comandada pelos milicianos e do lado do Parque União é o tráfico” (Aluna D.). A mesma também disse que “a Maré é a união dos dois bairros” e outra aluna complementou dizendo que “Maré é como se juntasse duas favelas” (Aluna S.).

As crianças comumente percebem a sua “comunidade” e as mais próximas como sendo lugares associados à felicidade e à memória, apontando para o outro os lugares da tristeza e do medo. No entanto, alguns alunos moradores das áreas comandadas pelo tráfico observam suas localidades sob a ótica do medo e insegurança, mas também como um lugar de memória e felicidade, o que reverbera em noções divergentes, mas que de algum modo convergem em um mesmo lugar, pois não há uma única representação possível de um território, variando de acordo com os atores e grau de envolvimento com este espaço. Assim, podemos

notar que essas áreas são impactadas pela violência armada e pelo tráfico de drogas, mas que existem nelas outros modos de ser e existir, que muitas das vezes são descartados por uma visão homogênea e que as crianças apresentam com grande complexidade.

Desta maneira, consideramos que, assim como Marco Antonio Mello (1995, p.15) aponta na apresentação da obra “Como as crianças veem a cidade”, nos surpreendeu, nas oficinas temáticas, a capacidade das crianças “de circunscrever e focalizar contextos, processos, valores, papéis e problemas, numa apreensão caleidoscópica, que ilustra e revela a enorme complexidade dos quadros atuais da experiência urbana”.

Figuras 2, 3, 4 e 5– Atividades com mapas da região, mapeando sentimentos

The figure consists of two maps of a region, a legend, and handwritten responses to questions. The left map shows various neighborhoods and landmarks with labels in Portuguese. The right map shows the same region with numbered circles (1-12) indicating specific locations. The legend lists the following locations:

- 1. COLÔNIA DO CENTRO URBANO BANTAS
- 2. VARRIO DO TAMBAL
- 3. DUAZ DO SAPATEIRO
- 4. RUA MADRE
- 5. PARQUE MADRE
- 6. RUA MELANIA
- 7. PARQUE FLORENCIA 42
- 8. PARQUE UNIAO
- 9. PARQUE ROQUE PINTO
- 10. PRAÇA DE PAVES
- 11. MARQUESE DIAS

Handwritten responses to the questions:

- Quais lugares da violência/medo/tristeza? *Parque Uniao, Favela Kolombo e rua do Ambiscoto.*
- Quais lugares dos direitos garantidos? *Bain da xaxuxo e Parque roquete pinto.*
- Quais lugares da memória? *Bain da xaxuxo.*
- Quais lugares do lazer/liberdade/felicidade? *Bain da xaxuxo.*

- Quais lugares da violência/medo/tristeza? *Parque União*

- Quais lugares dos direitos garantidos? *ruela do João*

- Quais lugares da memória? *picadas*

- Quais lugares do lazer/liberdade/felicidade? *ruela dos pinheiros*

- Quais lugares da violência/medo/tristeza?  
*Morria folanda.*

- Quais lugares dos direitos garantidos?  
*Parque maré*

- Quais lugares da memória?

- Quais lugares do lazer/liberdade/felicidade?  
*minha casa e a praçainha.*

- Quais lugares da violência/medo/tristeza?  
*PARQUE UNIÃO*

- Quais lugares dos direitos garantidos?

- Quais lugares da memória?  
*PARQUE UNIÃO*

- Quais lugares do lazer/liberdade/felicidade?

Fonte: Acervo Pessoal

Desse modo, a partir da quarta imagem podemos confirmar o que foi exposto, já que um mesmo estudante indica um território como lugar de violência, medo e tristeza, mas também como um lugar de memória.

Percebemos, ainda, após essas oficinas temáticas que as crianças chamam a ocupação do outro lado da Avenida Brasil de “Tijolinho”, em alusão à estrutura externa de tijolos aparentes, sem revestimento, evocando uma precariedade que, na visão delas, continua a ser alvo de estigma. Além disso, os alunos da ocupação destacaram que não recebem contas, o que é a realidade de muitos alunos das favelas. Assim, apontam outras dificuldades que a falta de comprovação de endereço pode trazer, como na busca por empregos, na matrícula na escola e em outras atividades que exigem o documento.

Essa é a área mais inviabilizada e que os alunos que residem lá têm mais dificuldades para identificar os lugares atrelando a eles sentimentos. Todavia, pensando na ocupação do “Tijolinho” e todo contexto histórico de ocupações que ocorreram na Maré, os estudos de Rolnik (2015), a partir do seu debate sobre a moradia como um direito, possibilitam compreender melhor as ocupações que no passado e no presente atravessam a região. Pensando, também, na negação de direitos à moradia, já que a Maré surge a partir de palafitas devido à falta de moradia na cidade para essa população.

Outro fator importante foi visibilizado nessas representações dos alunos. Muitos deles apontam “barracas”, “mercados” e “quadras” como espaços de lazer e de memória, o que visibiliza, também, a participação destes estudantes na vida urbana da cidade. Além disso, muitos indicam suas próprias residências e pracinhas próximas como lugares que representam esses espaços. Aqui, foi possível perceber representações em comum, mais próximas, assim se fossemos observar somente este aspecto sensorial talvez não tivéssemos tanta clareza das fronteiras que se apresentam.

Figuras 6, 7, 8 e 9 – Ilustrações sobre a atividade, mapeando sentimentos



Fonte: Acervo Pessoal

Pensando ainda sobre os lugares de lazer e memória, temos o “Piscinão de Ramos”, espaço público que se configura como de suma importância para as sociabilidades das crianças oriundas das mais diferentes localidades, promovendo, enquanto espaço público, o contato com o outro, mas também a interação com os amigos, vizinhos e vendedores locais. As crianças relatam também que costumam ir nesse espaço público com seus familiares aos finais de semana e sozinhas para brincar na piscina, encontrar os amigos, conversar e fazer churrasco. É comum, ainda, principalmente no verão, que os alunos apareçam bronzeados na escola e digam que foram ao Piscinão de Ramos.

Figuras 10 e 11 – Representações do Piscinão de Ramos, lugares de lazer ou alegria



Fonte: Acervo Pessoal

Outro fator relevante, é que o clipe *Girl from Rio* (ANITTA, 2011), trabalhado na primeira oficina, teve cenas gravadas nesse espaço e alguns alunos estavam presentes no dia da gravação ou reconheciam pessoas que estavam compondo o clipe. Esse foi um dos aspectos que orientou a escolha da música. Uma aluna escreveu também uma música que ressalta a importância deste lugar de lazer no cotidiano desses estudantes. A letra da música ressalta a liberdade de usos e a alegria propiciada por esse espaço coletivo:

O piscinão, piscinão, abalo geral/ O piscinão, piscinão demoro, tá moral/ No piscinão você curte como quer/ Vai de calça, de bermuda, de sapato e Nike é/ Leva a sua família e faz seu churrasco como quer/ O piscinão, piscinão, abalo geral/ O piscinão, piscinão, demoro tá moral/ Tu esqueces os problemas é alegria, é diversão/ O Piscinão de Ramos é a maior animação. (Autoria da Aluna J.)

Outros estudantes trouxeram colocações que convergem com que foi exposto pela aluna através da música, assim, um aluno disse que “piscinão é um lugar de memória” (Aluno R.), outra relatou que “o piscinão me traz lembranças boas” (Aluna S.) e outra, ainda, que “o Piscinão lembra quando eu era criancinha” (Aluna D.). Ressaltamos que nesse trecho temos falas de três estudantes distintos, duas meninas e um menino, um de cada localidade em que a escola divide, o que comprova que o Piscinão de Ramos é um espaço coletivo de lazer e memória comum aos três contextos.

Nesse empreendimento público, pudemos perceber uma unidade de representação, capaz de proporcionar experiências prazerosas para muitas crianças, além de ser capaz de romper com as “fronteiras” existentes, pois os estudantes das três localidades que a escola divide são frequentadoras do Piscinão e reconhecem nele um lugar de significância. O Piscinão de Ramos funciona, assim como analisou Freire (2022, p. 94-95) sobre os trajetos realizados com dois meninos de um condomínio popular na Mangueira, como uma “oportunidade de ultrapassar muros (visíveis e invisíveis) de suas zonas de moradias, experienciando e participando ativamente da cidade, ainda que essa participação também seja limitada”. Segundo Victor Melo nos alerta (2003, p. 78), “os momentos de lazer não podem ser compreendidos como espaço de fuga ou alienação, desconectados da realidade social”, mas como uma atividade de grande importância na qualidade de vida individual e coletiva.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados desse recorte de pesquisa, destacamos que, através da visualização espacial do território com as crianças, é possível desenvolver temáticas que expressem outros olhares para os históricos estigmas sociais que permeiam a Maré. Ver o bairro a partir das experiências das crianças é uma forma de ressignificar os espaços e tentar construir outras percepções sobre as favelas e periferias que não as reduzam a lugares da ausência e da violência.

Segundo Raul Zibechi (2015, p. 2015), os territórios periféricos são “espaços onde se desenvolvem relações sociais diferentes das capitalistas hegemônicas, aqueles lugares onde os coletivos podem praticar modos de vida diferenciados”. Desse modo, buscamos reforçar a ideia de que, além da escola, o bairro Maré também é um lugar importante de socialização e aprendizagem, compondo um jogo de influências de umas localidades sobre as outras. Como vimos apontando no âmbito do nosso grupo de pesquisa, a

educação não está restrita ao que acontece dentro da escola, podendo a cidade se constituir em um lugar de grande potencial educativo. Daí a importância dos trabalhos que se propõem investigar temáticas que relacionam crianças, educação e cidade.

Pautada na construção de olhares mais atentos e “de dentro” sobre os territórios periféricos, a pesquisa parte do princípio de que as crianças têm direitos, incluindo “o direito à participação nos processos sociais com voz e vez” (GOBBI; ANJOS, 2020, p.19). Por meio da construção de “mapas sociais” com as crianças da escola, temos tentado visibilizar e questionar processos sociais que acabam por cristalizar barreiras simbólicas existentes na “tríplice fronteira”. Barreiras essas que, parafraseando o escritor Mía Couto, nos têm transformado em “mapeadora[s] de ausências, possibilidades e utopias”.

## Referências

- CASTRO, Lúcia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- FREIRE, Leticia de Luna. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana se torna uma política de significados.
- Dilemas:** Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 2008, p. 95-114. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7156>
- FREIRE, Leticia de Luna. Entre a casa e a escola: remoção, escolarização e circulação de crianças na cidade do Rio de Janeiro. *In:* FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da (org.). **Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios**. Rio de Janeiro: Consequência Editora: FAPERJ, 2022. p. 65-98.
- FREIRE, Leticia de Luna; SANTOS, Luana Caroline dos. Educar sob fogo cruzado: desafios docentes em contextos de violência armada. *In:* FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da (org.). **Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos**

desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora: FAPERJ, 2022. p. 211-238.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça [Apresentação]. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, BA: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6986>.

MACHADO-MARTINS, Maíra. Pensando alternativas para a habitação popular: a conversão de usinas em condomínios na Avenida Brasil. In: KANT DE LIMA, Roberto; MELLO, Marco Antonio da Silva; FREIRE, Leticia de Luna (org.). **Pensando o Rio:** políticas públicas, conflitos urbanos e modos de habitar. Niterói: Intertexto, 2015, p. 57-74.

MELO, Victor A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

MELLO, Marco Antonio. Apresentação. In: VOGEL, Arno; VOGEL; Vera Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

MELLO, Marco Antonio; SIMÕES, Soraya Silveira. “Onde você mora?”: propósitos e implicações do endereço. In: DUARTE, Cristiane Rose; VILLANOVA, Roselyne de (org.). **Novos olhares sobre o lugar:** ferramentas e métodos, da arquitetura à antropologia. Rio de Janeiro: Contracapa; FAPERJ, 2013. p. 65-80.

MORGANTI, Maria. Estudantes da Maré sofrem com a violência: em 2017 foram menos 35 dias de aula por conta dos confrontos armados. Maré de Notícias. Rio de Janeiro, 3 de maio 2018.

Disponível em: <https://mareonline.com.br/estudantes-da-mare-sofrem-com-a-violencia/>. Acessado em 02/08/2022.

NASCIMENTO, Diogo Silva do. **Maré de lazer:** construções, sociabilidades e significados dos lugares de lazer no Morro do Timbau. 2020. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

REDES DE DESENVOLVIMENTO DA MARÉ. Disponível em: [http://redesdamare.org.br/?page\\_id=2429](http://redesdamare.org.br/?page_id=2429). Acesso em 14 set. 2022.

ROLNIK, Raquel. Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

SOUZA, Samuel Gomes de. **A geografia das pessoas: lugar e território nos olhares e nas vivências dos alunos de uma escola pública na Cidade Alta, Rio de Janeiro.** 115 f. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

VOGEL, Arno; VOGEL; Vera Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo. **Como as crianças veem a cidade.** Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). **Um século de favela.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

ZIBECHI, Raul. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

## DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA NEGRA QUE FUNDAMENTE A PESQUISA ACERCA DAS INFÂNCIAS DE GORÉE

Yeison Arcadio Meneses Copete  
Susy Yarley Hinestroza Rodríguez  
Flávio Santiago

Este capítulo pode ser pensado metaforicamente como um rio, cujo fluxo é contínuo e com múltiplos afluentes. Assim, este texto não termina em si mesmo, nem ganha força sem seus afluentes. Sua escrita foi realizada de modo coletivo, estabelecendo interligações e diálogos entre a Colômbia e o Brasil; as páginas que seguem são de encontros e/ou desencontros, que procuram refletir a respeito do processo de pesquisa a respeito das infâncias e das relações raciais.

As crianças negras, desde os primeiros dias de vida, já convivem com o racismo. Elas são desumanizadas, ora sendo mortas – uma morte social, em que se retira o direito de participarem das brincadeiras –, ora são tachadas como as mais bagunceiras, agressivas; “o racismo tenta construir a ideia imperativa de ‘morte’ das diferenças étnico-raciais, contudo, as crianças negras gritam ‘vida’.” (SANTIAGO, 2015, p. 143). Nessa perspectiva, as diferenças entre brancos/as e negros/as não estão em suas essências, mas se apresentam como “diferença de condições sociais” (BRAH, 2006, p. 341).

### **Modelos, métodos, abordagens, técnicas e ferramentas**

Um dos grandes desafios enfrentados pelos/as pesquisadores/as tem a ver com as escolhas metodológico. No caso da pesquisa acerca da infância negra, este obstáculo é ainda mais agudo, pois foram feitos progressos na adaptação de métodos,

abordagens, instrumentos e técnicas, mas não na construção de modelos baseados na presença histórica dessas infâncias. Geralmente, recorre-se a formas generalizadas de investigar essa fase numa perspectiva ocidental, ou reeditam-se mecanismos aplicados às populações adultas.

De outro ponto de vista, a pesquisa com crianças negras requer que o pesquisador ou a pesquisadora preste a devida atenção a cada momento, espaço e instrumento a partir de um viés da teoria crítica das relações raciais, não basta improvisar, é necessária uma articulação política-teórica a favor da luta antirracista. Por exemplo, desenhos elaborados somente com lápis tidos socialmente como cor de pele não são ferramentas apropriadas para crianças negras se auto representarem, os meninos negros e as meninas negras tem que ter materialidade que fortaleçam seu pertencimento étnico-racial, objetos que contribuam de modo significativo com a pesquisa a respeito da temática das infâncias de Gorée. As crianças negras devem ter o direito de ser respeitadas em suas singularidades, isto impacta nos instrumentos e objetos que oferecemos a elas para a construção de dados para nossas pesquisas. Devemos respeitar a humanidade dos sujeitos envolvidos, as pesquisas em ciências humanas não devem ser pensadas somente como técnicas, mas devem trazer aspectos de humanidade e respeito para com o outro. É condição *sine qua non* que o método utilizado seja flexível, a fim de facilitar a atualização durante o processo de pesquisa. Também será necessário dar saltos qualitativos na construção dos próprios métodos, que são o produto da colaboração. O/A pesquisador/a também deve construir uma consciência do universo simbólico no qual a criança esteve envolvida para não cair em conjecturas *a priori*. A rejeição de uma criança negra diante de uma boneca negra ou de um autorretrato não poderia nos levar a conclusões rápidas, como se fosse um ódio a si mesmo ou a rejeição ou trauma de identidade, é fundamental problematizarmos sempre o contexto, ir para além da obviedade. O universo da criança negra é muito mais complexo do que isso.

As experiências que marcam as histórias das meninas brancas, dos meninos brancos, das meninas negras e dos meninos negros são distintas, e os/as colocam em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo e de classe. O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as pequenas crianças negras, às mulheres negras e aos homens negros. Torna-se também fundamental pensarmos dentro desse contexto o processo de construção de estigmas quanto aos meninos negros, reproduzindo a ideia de que eles, desde a mais tenra idade, são os mais “levados”, que muitas vezes perturbam e transgridem as regras preestabelecidas, reforçando, assim, o estereótipo racista construído socialmente de que os homens negros são malandros (SANTIAGO, 2020). Outros aspectos que devem ser constantemente problematizados correspondem à construção da feminilidade das meninas negras, atribuída, desde o nascimento delas, a um local público e à não humanidade, uma vez que, em muitos momentos, o afeto e o próprio conceito de infância construído pela modernidade estão ausentes de suas experiências cotidianas enquanto crianças. O direito ao afeto é outra temática marcada pela lógica racista, o qual merece atenção dentro do campo dos estudos das infâncias negras.

### **Universo conceitual**

Outro desafio central do campo, é respeitar a autoria das crianças, e não criar mecanismos de absorção de seus discursos de modo a favorecer somente a produção de artigos e capítulos de livros. embora tenhamos alguns avanços em categorias para nos referirmos às crianças negras e as suas presenças históricas nas Américas e no Caribe, estes são insuficientes para elucidar tal complexidade. Em alguns aspectos, eles se revelam mais

nominativos do que revolucionários em termos de historicidade, de cognitivismo e da pedagogia, para citar alguns. Em outras palavras, os epítetos “infância negra”, “infância *gorée*” (MENESES, 2021a, 2021b, 2021c), “infância apertada” ou “infância africana”, esforços importantes que desenvolvemos a partir de diferentes grupos de trabalho, contribuem para instalar um campo, mas não contêm por si só a experiência vital da infância em termos psíquicos, antropológicos, sociológicos, linguísticos, biológicos ou pedagógicos. Essas categorias requerem mais estudos para sua consolidação a partir da complexidade que introduzimos aqui.

Podemos afirmar que há um processo de colonização acerca do que seja a infância, que produz uma imagem que define o que ela é e o que não é pautado em uma lógica brancocêntrica. A infância ocidental é invenção dos adultos brancos, que pensam o que são as crianças, como elas devem construir suas relações para com seus pares e como devem estabelecer as relações de afeto e aprendizagem.

Neste sentido, sabemos pouco a respeito do desenvolvimento sociopsicológico da criança negra. Alguns estudiosos nos apresentaram algumas ideias a este respeito, mas estas continuam sendo insuficientes. O conhecimento produzido acerca das infâncias ainda é pautado em um aporte eurocentrado, e o saber produzido com base nas experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “*apartheid* epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016).

A pedagogia moderna eurocentrada constituiu-se no dispositivo construtor do que conhecemos por infância branca, tornando-se um dos principais nós de sua rede. A infância tem sido pensada e articulada sob o signo da menoridade. As crianças, nesse contexto, são menores que precisam ser guiados, conduzidos à maioridade. É na colonização do pensamento dos adultos que pensam a infância (GALLO, 2018).

O modelo eurocêntrico é evocado recorrentemente para ler a trajetória da criança negra, que geralmente responde a outra

realidade: as crianças negras se perguntam ao mesmo tempo “quem eu sou”? Essa questão vem da mesma influência sociocultural? Quais são as implicações e os distúrbios na consolidação de uma resposta inicial a esta pergunta para uma criança negra que sofre com as mazelas do racismo? Qual é o peso real da influência da própria cultura eurocêntrica na identidade da criança negra, quando o universo simbólico é disputado, desafiado pela cultura hegemônica branca? Essa influência coletiva é forte o suficiente para garantir a construção da identidade do sujeito?

Além disso, os estágios do desenvolvimento psicossocial de uma criança variam entre as culturas. Enquanto o discurso hegemônico mantém uma padronização medida por idade, em outros costumes, isto pode ter a ver com prontidão e habilidades. Da mesma forma, enquanto no primeiro, o desenvolvimento infantil está associado a conceitos como concorrência, independência e egoísmo, em outras categorias culturais, cooperação, interdependência e altruísmo se destacam. Além disso, a importância dos rituais no início de cada etapa é primordial, algo que se reflete pouco nos postulados hegemônicos da infância (RAMOKGOPA, 2001). Dessa forma, devemos procurar explorar mais as dimensões de acordo com as diferentes culturas. Não existe tal coisa como uma criança universal. A pretensão da universalização fechou as portas para outros quadros de entendimento e outros desenvolvimentos de acordo com o universo mágico, simbólico, ambiental, linguístico e social no qual o sujeito infantil cresce (MARFO, 2011; MUCHERAH; MBOGORI, 2019).

## **Temporalidade**

Em uma conversa realizada com a renomada pesquisadora colombiana María Isabel Mena García, no âmbito das Conversas Sabrosas, organizadas pela Associação Colombiana de Pesquisadores Afrodescendentes (ACIAFRO), ela destacou que existe a necessidade de deslocar a ideia genérica e repetitiva da

infância, esta na hora de se propor pesquisas que visem investigar infâncias multicoloridas, e propor obras que possam realmente mostrar onde estão estas crianças negras, o que fazem em contextos diversos, como continente africano, o que faziam durante o processo de colonização das américas, o que fizeram durante a viagem transatlântica escravocratas, e o que fazem contemporaneamente na nossa sociedade (ACIAFRO, 2022).

A infância não é uma experiência universal, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia, raça (SANTIAGO, 2020). Torna-se importante destacar que dentro da universalidade, o colonialismo explorou os corpos negros por meio da escravização, negando-lhes liberdade e igualdade (MBEMBE, 2017). Também podemos refletir que a ausência de pesquisas que trazem outras experiências a respeito do que é ser criança em diferentes contextos culturais e sociais inviabiliza a problematização de uma percepção universalista da própria infância. Conseqüentemente, é essencial entrar no estudo da infância a partir de outras temporalidades e lugares de enunciação, marcando uma distância da concepção hegemônica da infância imposta a partir do Euro-Oeste.

No entanto, a pesquisa referente à infância africana ou negra ainda não apresenta uma temporalidade ou cronologia na construção e/ou consolidação de um imaginário em torno de uma infância de *gorée* a longo prazo. Assim, a pesquisa realizada nas Américas e no Caribe é limitada ao período contemporâneo e, com dificuldade, ao mundo colonial. Não há possibilidade de ver o adulto negro ou a criança negra em sua complexidade histórica. Portanto, o prisma a partir do qual sua realidade é lida continua sendo a lente ocidental em sua cronologia. Neste sentido, a construção da cronologia da presença histórica das crianças negras facilitará, no âmbito metodológico, a ter uma lente própria, criar e adaptar modelos, abordagens, técnicas e instrumentos de pesquisa. Sem dúvida, isso abre caminho para uma compreensão mais ampla dos vários momentos históricos e de seu impacto na infância e seus

imaginários. Por exemplo, quais são os imaginários da infância na África pré-colonial em sua pluralidade? Como os processos coloniais e as invasões impactam as concepções de infância na África negra, nas Américas e no Caribe? Que ideia de infância emerge em contextos pós-coloniais e de independência? Essas temporalidades modificariam substancialmente as formas de conduzir a pesquisa. Não seria a mesma coisa abordar a criança colonial e a criança da África pré-colonial. O filho da independência e da descolonização não é o mesmo filho contemporâneo da pós-descolonização.

### **A voz das crianças gorée**

Finalmente, esta jornada de interpelações leva, em grande parte, ao silêncio das vozes das crianças gorée<sup>1</sup>. Se não houver métodos, abordagens, técnicas, instrumentos, temporalidades e circuitos teóricos que rompam com a tradição hegemônica nos estudos infantis, as vozes das crianças negras não surgirão ou não serão visualizadas com seu poder e criatividade. Assim, o filtro ou a lente que é imposta muitas vezes contorna a trajetória histórica do gorée criança sujeito. As leituras de suas experiências de vida acabam se reduzindo aos padrões estabelecidos a partir do Euro-Oeste. Da mesma forma, os instrumentos e as técnicas empregadas podem limitar a expressão ou modificar as narrativas da infância. Neste sentido, o que emerge é a falta de poder.

Outro aspecto fundamental é também nos inquietarmos com o adultocentrismo já naturalizado nas pesquisas. É um desafio nos desligarmos ou nos libertarmos de nosso olhar adulto, para

---

<sup>1</sup> A Niñeces de Gorée, durante muito tempo, não foi tema e não recebeu a devida importância na universidade, como afirma Mena (2020, p. X); a academia esqueceu as crianças negras, deliberadamente, contudo, é fundamental rompermos com esse processo: não há como os pesquisadores das infâncias ignorarem os gritos, as proclamações dos sujeitos que mobilizam a agenda do racismo antinegro e continuam reproduzindo uma imagem distorcida das crianças que importam para a pesquisa a respeito da infância (MENA, 2020, p.16).

deixarmos que a infância se expresse na pesquisa. Nesta ordem de ideias, as vozes e potencialidades não devem aparecer na sistematização como um recurso para apoiar o que o/a adulto/a quer manifestar, mas como uma expressão viva de uma articulação dialógica de pensamento com, de e sobre as crianças. Os/as pesquisadores/as podem facilmente cair nesta série de erros e, conseqüentemente, isto nos permite afirmar que o trabalho de pesquisa relacionado às crianças requer preparação, tempo e criatividade.

### **Algumas propostas para superar os desafios metodológicos da pesquisa com crianças negras**

Em coerência com o que foi expresso até aqui, o cenário compressivo, que permite abordar metodologicamente as realidades da infância negra, deve basear-se em abordagens e técnicas que permitam questionar o horizonte categórico homogêneo, que subsumiu a vida infantil de Gorée. Enfrentar essas realidades implica desenhar metodologias respeitadas, colaborativas e horizontais que facilitem a apreensão de saberes menos extrativistas e mais interativos. Assim, as técnicas propostas são orientadas não apenas para recuperar informações relevantes para os processos investigativos, mas também para promover a reflexividade, ancestralidade, oralidade e territorialidade das crianças de origem afro.

Portanto, é necessária uma abordagem epistemológica e metodológica minuciosa para realizar pesquisas baseadas nas experiências de vida das crianças negras. Embora as “técnicas” de pesquisa com crianças tenham sido fortalecidas por disciplinas como Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, dentre outras, ainda há campos insondáveis, para serem apreendidos por meio de estratégias metodológicas que reconhecem meninas negras e meninos negros como sujeitos políticos, não apenas como informantes geoespaciais.

Isso leva ao compromisso de compreender os fenômenos que permeiam a vida das crianças negras, a partir dos acontecimentos narrados em primeira pessoa, a fim de potencializar suas vozes, sentimentos e memórias. A narração oral é um dispositivo que reproduz a vida, configura a identidade pessoal e coletiva, situa a existência no mundo e revela a ação do discurso (ARENDETT, 1993; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; BRUNER, 1991; RICOEUR, 2003).

A seguir, são nomeadas algumas “técnicas” que podem ser incluídas no desenho metodológico das investigações que são realizadas com meninas negras e meninos negros:

- **Histórias cruzadas:** o objetivo desta técnica é ir às narrativas orais a partir das experiências de meninas negras e meninos negros. Ela valida as informações obtidas, ao mesmo tempo que recupera, de cunho polifônico, o discurso, as visões de mundo que essas crianças têm a respeito do mundo que habitam, bem como as conexões entre essas intersubjetividades. Para o desenvolvimento dessa técnica, alguns jogos tradicionais típicos da cultura de meninas e meninos podem ser incorporados, incentivando cada sujeito a evocar suas experiências, para então construir uma narrativa polifônica com características sócio-históricas comuns.

- **Mapa corporal:** outra técnica que pode ser implementada a partir de brincadeiras tradicionais para crianças negras, como guloseimas. As crianças vão narrar, entre mimos, suas práticas de vida, para complementar os exercícios de observação realizados pelos/as pesquisadores/as. Com a participação de meninas e meninos, os brindes são organizados e pequenas responsabilidades são delegadas. Entre a comida e as brincadeiras, incentiva-se a construção de uma linha de vida a partir de algumas questões provocativas que o/a pesquisador/a elabora previamente, com o consenso de outros atores da comunidade, conhecedores das práticas investigadas.

No caso das crianças de origem afrodescendente, resgatar essas experiências é decisivo para compreender os diferentes lugares sócio-históricos atribuídos a sujeitos cujos corpos foram

despojados de seus territórios ancestrais, silenciados e retratados como seres sem alma. Assim, assumir uma investigação que se afaste das posições extrativistas demanda reconhecer as múltiplas potencialidades da infância de Gorée, tradicionalmente lida a partir do lugar da desapropriação, a ser considerada a partir de suas próprias histórias e imaginários de mundo. Metodologias que devem ressoar com uma busca exaustiva de novas formas de produção e difusão do conhecimento, por meio de dispositivos que envolvam o corpo, a palavra, a memória e os diálogos intergeracionais. Devem ser metodologias colaborativas que exijam reciprocidade, humanidade, horizontalidade e dignidade nas relações que se entrelaçam com as crianças.

### **Diálogos intergeracionais com meninas e meninos de Gorée, uma contribuição metodológica**

As meninas negras e os meninos negros merecem ser reconhecidos/as como sujeitos políticos. Isso começa com a escuta ativa de suas vozes, bem como com a geração de condições que lhes permitam participar de todas as atividades da vida cotidiana. Isso sugere recorrer a metodologias que tornem visíveis as diferentes formas que meninas e meninos têm de ser, perceber e interagir com o mundo. Nesta ordem de ideias, devem ser privilegiadas as apostas metodológicas que promovam diálogos intergeracionais, que validem as crianças como produtoras de saberes, bons saberes, e potenciais éticos, estéticos e políticos.

Ouvir meninas negras e meninos negros demanda problematizar os imaginários e as práticas enraizadas nos espaços tradicionais, determinadas por matrizes de poderes sexistas, patriarcais e adultocêntricos e brancas. O intergeracional surge como a possibilidade de reconhecer, em condições de dignidade, as vozes, posições e propostas daqueles/as que foram relegados/as da história. Essa perspectiva promove uma compreensão abrangente dos meninos e das meninas afros como corpos vivos com capacidade de agência. Por intergeracional entendemos os

discursos que transcendem os aspectos centrados em idade, papéis e posições das pessoas e se situam em um lugar relacional e social (DONATI, 1999). Assim, não basta ouvir as opiniões de crianças negras, mas é preciso rever a rede de poderes que condicionam o autorreconhecimento delas enquanto sujeito.

De acordo com o que foi proposto até agora, é preciso avançar para abordagens que transcendam o caráter mimético, voltadas apenas para a dimensão cultural dos corpos da afro-infância, para promover metodologias que questionem o campo dos estudos afro-latino-americanos. Sobretudo no que diz respeito à compreensão da infância de Gorée, a partir de categorias analíticas que desafiam o olhar ocidental homogêneo, fruto do pensamento colonial, que paira na infância afro-latino-americana ainda na contemporaneidade.

É urgente estender a leitura aos tempos atuais para ampliar a visão das crianças negras como sujeitos de múltiplas nuances, que contrastam com o reduzido imaginário colonialista que vem sendo reproduzido em seus corpos.

## Referências

- ACIAFRO. **Conversas sabrosas** – Racismo e Infancia: nuevas perspectivas. Colômbia: Asociación Colombiana de Investigadores e Investigadoras Afros, ACIAFRO. 1 vídeo (57 min e 29 seg). YouTube, jun. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4C3K\\_43wy9Y](https://www.youtube.com/watch?v=4C3K_43wy9Y).
- ARENDRT, Hannah. **La condición humana**. Tradução de: Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 1993.
- BLANCO, Mercedes. El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. **Revista Latinoamericana de población**, Cuernavaca, v.5, n.8, p. 5-31, enero-junio. 2011.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **Investigación Biográfico-narrativa En Educación**. Madrid: La muralla, 2001.

BRAH, Avitar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>.

BRUNER, Jerome Seymour. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.

DONATI, Pier Paolo. Familias y generaciones. **Desacatos. Revista de Ciencias Sociales**, [S. l.], n. 2, p. 27-49, 2014. DOI: 10.29340/2.1259. Disponível em: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1259>

GALLO, Silvio. “Ir junto”: os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, Solange Estanislau. *et al.* (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL/Imprensa do Estado de Alagoas, 2018. p. 59-69.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Tradução de: Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão de: Joaze Bernardino-Costa. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25 - 49, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GRUESO, D.; ALBÁN, A. **Pedagogía de la corridez..** Popayán: Save de Children. 2013.

MARFO, Kofi. Envisioning an African Child Development Field. **Child Development Perspectives**, Cidade, v. 5, n. 2, p. 140-147, 2011. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/journal/17508606>.

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

MENA, Maria Isabel. El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización d ellos infantes de la negritud. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 750-769, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75066>.

MENA, Maria Isabel; MENESES, A. C. Y. (ed.). **África en la escuela**: del camino recorrido a los retos para una escuela sin

racismo ni discriminación racial. Bogotá D.C: Sello Editorial Niñeces de Gorée, 2021.

MENESES, Yeison Arcadio Copete. Las niñeces de la vorágine de gorée : las heridas de la pigmentocracia. *In: CAMPOALEGRE, R. (coord.). Afrodescendencias: debates y desafíos ante nuevas realidades.* Buenos Aires: CLACSO, 2021a. p. 71-86.

MENESES, Yeison Arcadio Copete. Niñeces de gorée y de la plantación: Crianza y relaciones raciales en el chocó, Colombia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. X-Y, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/76489>.

MENESES, Yeison Arcadio Copete. Niñeces prisioneras de un círculo infernal, **HispanismeS**, Pessac, n. 17, p. 1-17, 1 jun. 2021c. Disponível em: <http://journals.openedition.org/hispanismes/13508>.

MUCHERAH, Winnie; MBOGONI, Teresia. Examining Child Development from an African Cultural Context. **Global Journal of Transformative Education**, Muncie, v. 1, n. 1, p. 11-17, 2019. DOI 10.14434/gjte. v1i1.26140. Disponível em: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/gjte>.

RAMOKGOPA, Isaac Mashakgene. **Developmental stages of the African child and their psychological implications: a comparative study.** Tese (Doctorate dissertation in Pshycology). Rand Afrikaans University. 2001. 154 p.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración III: El tiempo narrado.** v. 3. Buenos Aires: Siglo xxi, 2003. 453 p.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpgkcw7J8748FVVbt/abstract/?lang=pt>.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. *In: BONELLI, Maria da Glória; LANDA, Martha Dias Villegas. (org.). Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina.* São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013. p. 33-60.



# CRIANÇAS GUARANIS MBYA: SEUS DESENHOS E ALGUNS ASPECTOS DO COTIDIANO NA *TEKOA PYAU*

Priscila da Silva Oliveira

Marcia Aparecida Gobbi

## Seguir as linhas e as crianças que desenham

Pensar *com e sobre* as crianças indígenas, coloca-nos em constantes desafios, sobretudo, quando desconhecemos o enredo em que é tecido o cotidiano das aldeias e Terras Indígenas (TIs) pertencentes a determinadas sociedades ou povos indígenas.<sup>1</sup> Há ainda as implicações dos idiomas, quando somos aquelas que não dominamos a língua materna propagada nas aldeias. Além das barreiras enfrentadas pelo desgoverno de Jair Bolsonaro (ex-presidente do país), que atacou profundamente órgãos como a Fundação Nacional do Índio (Funai), destinados à preservação dos modos de vida das sociedades indígenas, o que envolve a demarcação de suas terras e/ou a homologação de TIs que passa inevitavelmente pelo decreto presidencial.

O que temos presenciado em diversas TIs é a invasão de madeireiros e garimpeiros, o avanço do agronegócio, o crescimento das construtoras ilegais<sup>2</sup> e várias denúncias de violências e assassinatos. Conforme dados divulgados pela Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI), mais de 3 mil crianças indígenas de 0 a 5 anos, nos últimos 4 anos, morreram no país, o que significa 24,2% da população indígena (BOTELHO, 2022). Diante deste panorama, buscamos visibilizar as crianças indígenas em nossas pesquisas e neste capítulo, o que se torna um ato de resistência e mais uma

---

<sup>1</sup> Terras indígenas reconhecidas, demarcadas ou não pela Funai.

<sup>2</sup> Matéria vinculada ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Acesso em: 10 out. 2022.

possibilidade de ecoar que existem crianças indígenas no maior país do continente sul-americano e elas estão bem perto de todas/os nós. Elas existem, e sua atuação também está presente nas cidades.

Neste sentido, as crianças indígenas são pensadas *com* e *em* suas particularidades e pluralidades, manifestadas em suas diversas produções. Para tanto, é fundamental compreendê-las como: sujeitos de direitos; ocupantes do mundo, transformadores da vida; habitantes da natureza; construtores sociais; agentes sociais; promotores e construtores de culturas e colaboradores de todo acúmulo cultural, social e histórico da humanidade (TOREN, 1999; COHN, 2000, 2009, 2013, 2019; CASTRO, 2013).

Como podemos conhecer melhor o cotidiano das crianças e dos adultos indígenas, por meio do ponto de vista das crianças mediante seus desenhos? De que maneira os desenhos, conjugados à oralidade e a outras linguagens, podem se tornar importantes instrumentos de comunicação? Essas perguntas, de caráter bastante amplo, buscam apresentar alguns aspectos da pesquisa de mestrado intitulada 'Que pintá!': desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na Tekoa Pyau (OLIVEIRA, 2022). Com os desenhos, considerados como fontes documentais e suporte/agente da imaginação das crianças e recurso metodológico de pesquisa, tentamos criar um diálogo possível entre desenhos e crianças indígenas, por compreender que as crianças indígenas, precisamente as crianças guaranis mbya, igualmente como seus parentes também desenhavam.

Neste capítulo, mais do que responder a todas as complexas questões elencadas, nosso objetivo é nos aproximarmos das respostas e ensinarmos contribuições ao processo de visibilização da infância e das crianças indígenas, considerando fundamentalmente as crianças guarani mbya, a partir dos registros gráficos (desenhos) realizados por elas como importante meio de comunicação. Foram coletados/construídos 345 desenhos ao longo da pesquisa, realizada entre os meses de setembro de 2019 a fevereiro de 2020, e depois de modo espaçado nos últimos meses de 2021, após o relaxamento dos protocolos de saúde exigidos para

contenção da Covid-19. Buscamos, ainda, contribuir para os estudos sobre os modos de ser/agir e estar das crianças indígenas, sobretudo, as crianças guaranis mbya moradoras da aldeia *Tekoa Pyau*, da terra indígena Guarani situada no bairro do Jaraguá, na cidade de São Paulo.

Para iniciarmos nossas reflexões, é importante ressaltar que os desenhos produzidos pelas crianças indígenas serão o centro do nosso debate, bem como as palavras, nomeações e conversas realizadas pelas crianças de pouca idade, que serão apresentados como instrumentos para conhecermos melhor as crianças indígenas e suas relações dentro e fora das aldeias. Este capítulo divide-se em quatro partes: 1. Seguir as linhas e as crianças que desenhavam; 2. O desenho como método e metodologia de pesquisa com crianças indígenas; 3. Os desenhos como produtores e produtos do cotidiano vivido e imaginado: um ponto de vista das crianças indígenas sobre suas aldeias; 4. Considerações finais: Guarani Mbya e os desenhos que nos inspiram. Esperamos provocar novas reflexões e pesquisas e poder, quem sabe, estabelecer diálogos futuros com todas as pessoas interessadas nas diferentes infâncias.

### **O desenho como método e metodologia de pesquisa com crianças indígenas**

Desenhar se constitui como recurso principal da pesquisa referida e feita com as crianças, sendo ora feito pelas crianças, ora pela pesquisadora. Embora consideremos pesquisas que têm buscado nos desenhos uma forma eficiente de considerar o ponto de vista das crianças, acreditamos que ainda carecemos de reflexões sobre o uso seja como recurso ao longo da pesquisa, seja como suporte de imaginação e aspectos do cotidiano vivido e produzido pelas crianças.

Neste sentido, é importante considerar os espaços de produção dos desenhos e os contextos em que foram produzidos. Toda a produção gráfica é antes de tudo uma produção social, que

é influenciada e influencia o entorno, como ocorre com as construções de formas e conteúdo elaborados pelas crianças guarani mbya. Para “afinar o olhar”, foi necessário um estudo interdisciplinar, relacionando campos teóricos da educação, sociologia e antropologia.

Os desenhos foram elaborados em diferentes condições e contextos: realizados a pedido das crianças, em sua maioria, e aqueles resultados de propostas da pesquisadora, mais raramente, quando os assuntos e a relação exigiam certo retorno às imagens e suas produções, sobretudo, para melhor compreendê-las com as crianças. Todos foram criados dentro da referida aldeia, usando materiais comuns, como giz, lápis de cera e de cor, canetas hidrocor sobre papel sulfite.

Os desenhos, os movimentos, os gestos e as falas que acompanham as produções permeadas por brincadeiras e alguns cantos, ajudam-nos a entender mais o cotidiano vivido e experienciado por meninas e meninos, relevando-nos por meio do ponto vista das crianças como se desdobravam as esferas sociais, históricas, políticas, econômicas, cosmológicas e culturais dentro de suas aldeias. Destacamos que considerar os desenhos conjuntamente com suas falas foi essencial e nos permitiu não os enquadrar ou empobrecê-los durante e após suas feitura, ao contrário, consideramos e utilizamos as falas das crianças desenhistas produzidas durante os desenhos. A conjugação entre oralidade e desenho foi outro recurso bastante presente, bem como os diálogos enquanto eram produzidos.

Isso ocorre por dois fatores: o primeiro é considerar a criança indígena como produtora de cultura; o segundo diz respeito a sua condição enquanto criança guarani mbya. Diferente de outras crianças da cidade de São Paulo, as crianças guaranis mbya muitas vezes falavam ou entre elas, ou ainda nomeavam suas produções se utilizando de dois idiomas, o guarani (sua língua materna) e o português, e às vezes misturavam os dois idiomas na mesma frase ou conversa. Isso nos exigiu, entre outras coisas, conhecer alguns

mitos fundadores da gênese guarani como [*Yvy-marãey*]<sup>3</sup> e [*Kuaray* e *Jaxy*]<sup>4</sup>, que são entendidos como mitos que norteiam seus trajetos, as escolhas de suas aldeias, as permanências e impermanências em determinados lugares. Conhecer esses mitos que nos dizem sobre suas visões de mundo, permeado pela cosmologia e cosmografia, e entender as relações sociais e culturais nas quais a aldeia *Tekoa Pyau* estava imbricada foram desafios lançados pelos desenhos produzidos pelas crianças.

Entre as/os autoras/es que buscam evidenciar os desenhos das crianças indígenas estão as pedagogas Marta Brostolin e Simone Cruz (2011) que privilegiaram o recurso do desenho nas investigações entre as crianças terena, revelando como ocorreram as transformações culturais. Os desenhos realizados em oficinas direcionadas pelas pesquisadoras indicavam a presença escolar na aldeia. Além do que é possível visualizar nos desenhos anunciados pelas narrativas desenhadas, a seleção do material utilizado na confecção das produções, como a técnica gráfica impressa no papel pelas crianças, já denunciava a presença escolar na aldeia. Bartolomeu Meliá (1979) também nos apresenta alguns desenhos feitos pelas crianças em papéis, para problematizar questões sobre o processo de alfabetização entre os guarani, mesmo que os desenhos feitos pelas crianças não fossem propriamente tema de discussão, ou motivo de investigação do autor.

Afirmamos que os desenhos elaborados pelas crianças sofrem uma dupla invisibilidade, seja porque são produzidos por crianças, seja por serem produzidos por indígenas. Isso ocorre ainda que os desenhos sejam um dos principais recursos de comunicação nas sociedades indígenas, como apontam Regina Muller (1976), Lux Vidal (1992), Els Lagrou (2009), Alfred Gell (2018) e Margaret Mead (2001, 2015), e estabeleçam vínculos entre si e entre humanos e não humanos (seres pertencentes a patamares celestiais), criando uma

---

<sup>3</sup> *Yvy-marãey*: *yvy* (terra sagrada, terra dourada); *marãey* (sem mal, lugar sagrado).

<sup>4</sup> *Kuaray*: (Sol); *Jaxy*: (Lua).

rede de conexões no campo visível e não visível entre as mais variadas grafias, dispostas nos mais diversos suportes.

Nas sociedades indígenas, o desenho, entre tantas coisas, revela-nos um modo de ser e estar no mundo pelo conhecimento desenhado. E o corpo, historicamente, tem sido o principal suporte para a realização dos desenhos entre indígenas. Utiliza-se basicamente jenipapo e urucum, duas tinturas encontradas facilmente na maioria das aldeias distribuídas pelo Brasil, e palitos de madeira, gravetos, mãos e dedos para a confecção dos desenhos. Outras técnicas, suportes e materiais foram surgindo ao longo do tempo, primeiro com o processo de catequização instituído pelos jesuítas em 1549, no início da colonização, considerado um grande marco de imposição e disputa dos signos e símbolos (GRUZINSKI, 1995), que alterou consideravelmente a própria grafia indígena com materiais e suportes.

Atualmente, o que vemos em muitas aldeias, principalmente as aldeias localizadas em grandes centros urbanos, é a presença do papel como um dos suportes privilegiados pelas crianças para a elaboração dos seus desenhos, ainda que outros recursos sejam utilizados por elas como miçangas, cestarias, cerâmicas e pinturas corporais ou em outros objetos que são do uso cotidiano de crianças e adultos ou que compõem a aldeia, como as paredes das casas feitas de tijolos que muitas vezes servem como suportes para os desenhos.

Nessa perspectiva, sobre as transformações dos desenhos referentes às formas, que inicialmente eram concebidos de maneira geométrica, atualmente muitas vezes o que vemos é uma mescla entre desenhos geométricos e figurativos em determinados casos, ou somente figurativos e/ou geométricos. Assim como os materiais e suportes que passaram por atualizações, incorporando novos instrumentos de manipulação, ou mesmo o contexto de produção em que são realizados e os temas abordados por meninas e meninos guarani, que, mesmo mantendo alguns padrões próprios da cultura guarani, possuem estilos de representação variados. Além da

incorporação de letras alfabéticas e números, indicando a presença escolar na aldeia.

Segundo Juri Meda (2014), os desenhos são fontes de pesquisa capazes de contar uma história visual da infância e contribuem para analisar e contar uma história do ponto de vista das/os pequenas/os. O autor apresenta os desenhos elaborados pelas crianças não somente como fonte histórica, mas também como “*testimonial objects*”<sup>5</sup> por meio de sua materialidade gráfica, revelando de maneira ampla suas expressões e escolhas, apresentando-nos o mundo vivido, experienciado, percebido e imaginado por pequenas/os. Afinal, os desenhos elaborados não são entendidos como “cenas finais da realidade” (GOBBI, 2009, p.), ainda que a realidade influencie as formas utilizadas e o conteúdo dos desenhos, ela não é o fator determinante, se assim fosse, estaríamos desconsiderando as intervenções das crianças de pouca idade, reduzindo seus feitos a meras reproduções.

Tim Ingold (2015) concebe o desenho como método de pesquisa, refletido e idealizado como o próprio modo de estar e marcar o mundo, uma maneira de conhecermos mais sobre determinada coisa, em síntese, o desenho como descritor dos acontecimentos. O desenho, desse modo, não seria um substituto ou complemento da escrita, não haveria uma dicotomia entre o que se considera desenho e/ou palavras. Esses dois modos de grafar estariam imbricados, sendo parte e produto de uma mesma grafia, maneiras encontradas de instrumentalizar linhas.

Ingold (2012) nos provoca a pensar e compreender os desenhos, sejam feitos por adultos ou crianças, por nossas/os colaboradoras/es de pesquisa, ou por nós mesmas, como o próprio método. Soma-se a essas referências as contribuições de Margareth Mead (2001, 2015), uma das precursoras e colecionadoras de desenhos infantis. Mead (2001) recolheu, somente entre as crianças manu da região da Nova Guiné, aproximadamente 35 mil desenhos. Essas investigações possíveis pelos desenhos permitiram

---

<sup>5</sup> Objetos testemunhais.

que a autora compreendesse a diferença educacional que ocorria entre homens e mulheres e suas diferentes idades como marcadores estruturais, percebendo como se formava, desde a concepção até a velhice, o temperamento de homens e mulheres nas ilhas da Nova Guiné. Entre as crianças de pouca idade, os desenhos com formas geométricas e realistas convertiam-se em representações de alimentos como taiobas e inhames ou canteiros. Os desenhos das crianças, recolhidos em campo, auxiliaram no processo metodológico e investigativo da pesquisadora. Isso ocorre particularmente após observar que o povo Manu desenhava, a partir dessa primeira observação é que a pesquisadora iniciou um processo de pesquisa utilizando o desenho como principal instrumento de pesquisa.

Entre aquelas que fizeram dos desenhos elaborados pelas crianças uma forte ferramenta metodológica, além de utilizar o próprio desenho como ferramenta de investigação, está Christina Toren (1999), que se apropriou dos desenhos produzidos pelas crianças *fujianas* (não ocidentais), com o objetivo de investigar as hierarquias de parentesco segundo o ponto de vista de meninas e meninos. Para isso, a autora utilizou os desenhos elaborados pelas crianças e desenhou em campo junto com elas para estabelecer uma maior aproximação e, conseqüentemente, compreender as representações atribuídas pelas crianças (mediante os desenhos esquematizados pela autora) que correlacionavam as hierarquias e seus pares por meio da noção de parentesco.

A pesquisa de mestrado referida acima contou ainda com uma particular forma de estar com as crianças, qual seja, a pesquisadora desenhava não somente com as crianças, mas como forma de registrar e construir um caderno gráfico auxiliar da pesquisa ao mesmo tempo que constituía outra maneira de descrever os processos da pesquisa. A partir dos desenhos elaborados pela pesquisadora em campo e os desenhos construídos pelas crianças, as/os pequenas/os ensinavam palavras em guarani. Wera, umas das crianças colaboradoras da pesquisa, ao desenhar sua mão no caderno gráfico utilizado durante o campo de pesquisa,

mencionava a palavra “*ypo*” que significa mão. As dificuldades em estabelecer longas prosas (apenas algumas palavras foram aprendidas pela pesquisadora antes da entrada em campo), curiosamente, serviram para aproximá-las da pesquisadora, pois era a adulta que necessitava de ajuda. As crianças, por meio dos desenhos e dos nomes que atribuíam no idioma guarani, ensinavam as palavras e ficavam muito felizes quando elas eram repetidas corretamente ou usadas pela pesquisadora para se comunicar com outras crianças. O fato de a pesquisadora não dominar o idioma guarani fez com que as crianças apresentassem, pelos desenhos, as palavras e seus significados, de modo a fazer entender o que produziam e saber mais sobre o que desenhavam e, ao mesmo tempo, com a intenção de incorporá-las ao vocabulário da pesquisadora para que pudesse usá-las com elas.

Na sociedade Huni Kuin, Els Lagrou (2013) exemplificou o potencial agetivo dos desenhos, como meio de comunicação entre os humanos e os seres encantados. A utilização dessas grafias produzidas pelo grupo, além de promover o diálogo, é responsável pelas mudanças culturais, indispensável para o modo de vida Huni Kuin que se faz e refaz pelos desenhos. É dentro dessa ampla metamorfose de possibilidades que Els Lagrou (2009) define o desenho como tudo o que tem forma e age, assim, miçangas, pinturas, cestarias, esculturas, desenhos feitos em papéis ou qualquer outro lugar e espaço são considerados desenhos. O desenho é compreendido como ações que se materializam criando grafias bidimensionais ou tridimensionais, marcando e estabelecendo práticas que se desdobram em relações, seja entre os diversos motivos que aparecem num único suporte, seja entre os diversos índices que se espalham construindo e compondo uma única narrativa. Torna-se desenho quando a pessoa no momento ou após sua produção percebe, reconhece e estabelece qualquer vínculo com a materialidade projetada nas mais diversas condições de sua produção, uso ou finalidade. É nesta perspectiva que concebemos e entendemos a produção de desenhos das crianças guarani mbya.

## Os desenhos como produtores e produtos do cotidiano vivido e imaginado: um ponto de vista das crianças indígenas sobre suas aldeias

A partir disso, apresentamos especificamente, e de maneira breve, algumas considerações realizadas na pesquisa produzida juntamente com as crianças guarani mbya na aldeia *Tekoa Pyau*. Considerar os desenhos como produções realizadas pelas crianças indígenas e estudá-los em diálogo com outras áreas do conhecimento não restritas à educação nos ajudariam a compreendê-los como reveladores do cotidiano, experienciado e disseminado por toda a aldeia.

Isto pode ser visto nos desenhos que materializam algumas vezes e demonstram, a seu modo, os problemas enfrentados pela falta de demarcação de algumas terras indígenas que compõem o Jaraguá, como é o caso da *Tekoa Pyau* que aguarda homologação desde 1987 e atualmente é reconhecida e demarcada pela Funai<sup>6</sup>. Há também desenhos que retratam as transformações alimentares, aliadas a outros fatores como a falta de espaço para o cultivo de alimentos considerados importantes para a dieta guarani. Também são representadas em alguns desenhos as ameaças constantes de construtoras que, a partir da flexibilização de leis ambientais, ou projetos de leis como é o caso da PL 490/2007 do Marco Temporal, sentem-se à vontade para invadir terras indígenas e construir seus empreendimentos.

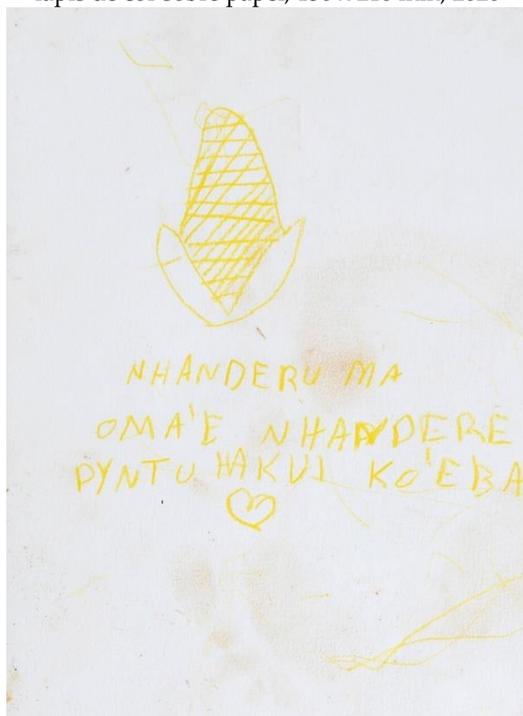
Na Figura 1, o desenho elaborado por Pietra Para nos mostra que, mesmo com a incorporação e ressignificação de outros alimentos, ora impostas pelas condições de vida que os tornam dependentes de cestas básicas e outras doações, ora como parte de atualizações no preparo e consumo dos alimentos, o *avaxi* ou milho verdadeiro é muito apreciado por crianças e adultos. O milho é um

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que das seis aldeias que compõem a TI Jaraguá, apenas a aldeia *Tekoa Ytu* é homologada, sendo a menor aldeia indígena do Brasil com 1,6 hectares de terra.

alimento característico dos países da América e um dos mais antigos com registros de cultivo e colheita de mais de 4 mil anos. Isso faz com que as populações indígenas da América, precisamente os guaranis, sejam conhecidos como os “guardiões do milho”<sup>7</sup>.

Figura 1 – Desenhista Pietra Para: “Avaxi”,  
lápiz de cor sobre papel, 150 x 210 mm, 2020



Fonte: Acervo de Priscila Oliveira

Ainda que o alimento seja apreciado por adultos e crianças e seja um importante alimento para a produção do corpo da criança guarani, além de estar presente e marcar a cerimônia de batismo, o *nhemongarai*, realizada no meses de sua colheita entre janeiro e

---

<sup>7</sup> O documentário *Avaxi Ete'i: milho verdadeiro*, de 2018, produzido e dirigido por Thiago Carvalho Wera'í, trata da relação que os guaranis têm com o milho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vivn8IV6ues>. Acesso em: 20 abr. 2022.

fevereiro, o milho que vimos reproduzido após uma atividade conduzida pelo educador Michael Tupã, do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci), não é cultivado na *Tekoa Pyau*, por falta de espaço e solo improdutivo, reflexo das plantações de eucaliptos cultivados por antigos fazendeiros antes da retomada da *Tekoa Pyau*. O milho para ser consumido pelas/os moradoras/es precisa ser comprado, doado ou colhido em outras aldeias.

Além disso, o desenho nos revela outra questão: a presença escolar dentro da aldeia, evidenciada pelas formas encontradas pela menina para desenhar, os materiais e o suporte utilizados e o único tema ocupando a centralidade do papel. Essa presença é fruto de uma grande luta e pauta histórica do movimento indígena formado em 1970 (MUNDURUKU, 2012), que se desdobrou no reconhecimento de uma escola diferenciada, que respeita a diversidade de sociedades indígenas existentes no país e está respaldada pelos artigos 231 e 232 da *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. O papel e seus riscantes, embora tenham sido instrumentos de dominação no início da colonização com os jesuítas, entre 1549 e 1600, passados alguns séculos, têm se tornado materiais de uso frequente em muitas sociedades indígenas que os utilizam para escrever suas regras, divulgar seus desenhos e pinturas, propagando e disputando suas visões de mundo, seus modos de existir e resistir, como maneira de comunicar para outras sociedades indígenas e, mais especificamente para os *jurua*s,<sup>8</sup> outras maneiras possíveis de viver. Lembrando, como nos alerta Serge Gruzinski (1995), que toda modificação é uma disputa muitas vezes desleal de poder e dominação.

Ainda vale ressaltar que um recorte mais latente da realidade vivida pelos moradores não descredibiliza o modo particular que as crianças concebem as coisas. Na Figura 2, podemos ver outros temas que igualmente correspondem ao cotidiano das crianças. O desenho produzido por David Karay, quando conjugado à oralidade, traz a “Dona Mentirinha”, personagem “meio rocha”

---

<sup>8</sup> Jurua: juru (boca) a (cabelo). Termo usado para se referir aos não indígenas.

que segundo ele assombrava as crianças que mentem principalmente para os adultos:

[caderno gráfico da pesquisadora: 17/10/2019]

David Karay: – Dona mentirinha, ela tem umas pernas curtas e umas mãos assim (eleva os braços e antebraços curvados contra o peito como se suspendesse às mãos levemente para cima). Ela aparece di assim ow! (e faz um gesto com os braços colocando as duas mãos na posição horizontal coligados). Ela é forte é puxa o pé. Ela é rápida, é muito difícil de matar ela, só orando para Deus pegar a gente do chão e puxar de novo (David falando de forma bem baixinha quase sussurrando).

Pesquisadora: – Ela vive onde?

David Karay: – Ela vive eu acho que aqui embaixo das nossas pernas. Só ouve a gente dizendo mentiras. Aí quando alguém mente à noite puxa! E leva embaixo da terra no chão das mentiras, é lá que ela se alimenta, das mentiras. E sabe como que ela tira as mentiras? Comendo a cabeça.

Pesquisadora: – (faço um ar de susto). Das pessoas? Nossa!

David Karay: – Uhuuu, porque a mentira vem da boca.

Pesquisadora: – O que ela faz com essa mentira?

David Karay: – Ela se alimenta.

Daigo: – Com mentiras (reforça).

Pesquisadora: – Ela fica aqui na aldeia também, a dona mentirinha?

David Karay: – Ela está em todo lugar, Dona mentirinha é muito feia. Ela parece uma roxa mesmo, mas não é, ahh é sim! ela é muito feia, muito feia.

Figura 2 – Desenhista David Karay: “Dona Mentirinha”, lápis grafite, roxo e vermelho sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo de Priscila Oliveira

Os desenhos quando articulados à linguagem oral e outras linguagens não apenas fazem ecoar a voz da criança, destacando seu protagonismo, tornam visíveis e também audíveis o interlocutor e o mediador, conferindo ao desenho o poder agentivo. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio dos desenhos que as crianças durante e após sua feitura nos revelam suas histórias, compartilhando conosco fragmentos do seu cotidiano. Para Alfred Gell (2018), os desenhos são “índices” que nos indicam algumas formas de produção e são vestígios ao trazer fragmentos que revelam o contexto em que foram criados. Para o autor, os desenhos são, além de tudo, “agentes sociais” e/ou/com “agência social” promotores de diálogos, de fatos ou coisas, capazes pela prerrogativa humana de estabelecer relação com seres humanos, mas com as coisas que são fabricadas ou concebidas pelos humanos.

Assim, os desenhos, além de sua própria composição gráfica, tornam-se dependentes de contos, fatos, histórias e diálogos, exatamente para serem compreendidos mais próximo de sua integralidade. Afinal, o desenho apresentado apenas com sua grafia (bidimensional ou tridimensional) ficaria fora de contexto, correndo o risco de uma análise adultocêntrica. Ao trazermos as “vozes” das crianças indígenas com sua produção em nossas pesquisas, também evitamos uma compreensão “ocidental” e muitas vezes hegemônica dos desenhos, isso porque alguns desenhos levam em sua forma padrões estéticos figurativos como vimos nos desenhos acima.

No entanto, quando nos atentamos ao conteúdo trazido, como o *avaxi*, ou ainda o *nhanderu'í* (Figura 3) feito por Araceli, percebemos que a compreensão sobre esses elementos é outra e está relacionada a algumas particularidades do modo de vida dos guarani mbya, conectado a suas filosofias que deram origem aos pensamentos, às estruturas e ações dessa sociedade. Aparentemente, o que poderia ser apenas “um sol” para pequena Araceli é o “pequeno Deus” ou “brilho de Deus”. É muito comum

ouvirmos os guaranis se referirem a *Nhanderu*<sup>9</sup> como o fundador, aquele que deu origem a toda materialidade e imaterialidade do mundo terreno e do mundo espiritual. Podemos compreender que *Nhanderu* seria um único Deus, e a habitação e existência de outros deuses são possíveis através dele, concebendo-o como um grande aglomerado, ou uma enorme morada para todas as coisas que conhecemos ou que ainda não tivemos a oportunidade de conhecer. Para Curt Nimuendaju (1987), *Nhanderu* ou “*Ñanderuvouçú* tinha o sol no seu peito”. Evidenciando o modo como os guaranis entendem o mundo, Mirim Lisio, importante colaborador desta pesquisa, uma certa vez afirmou: “A gente fala *nhnaderu’i* para dizer que é o brilho de *Nhanderu*”. Para Clifford Geertz (1978, p. 154), é “preciso dar mais atenção ao que se fala, além do discurso reconhecidamente estético”.

Figura 3 – Desenhista Araceli: “*Nhanderu’i*”, lápis grafite sobre papel, 210 x 297 mm, 2019



Fonte: Acervo de Priscila Oliveira

---

<sup>9</sup> *Nhanderu*: Pai de todos.

Os desenhos não apenas aparecem nos suportes de papéis, ainda que sejam o instrumento que as crianças, principalmente as frequentadoras do Ceci, tenham mais contato. Durante a pesquisa foi possível ver desenhos projetados em todos os cantos da aldeia *Tekoa Pyau* como: nas paredes das casas; nos muros que cercam a aldeia; nos brinquedos distribuídos pelo “parquinho” do Ceci; nas miçangas produzidas pelas mulheres guarani com o auxílio das crianças; e nos corpos. Os desenhos produzidos pelos adultos servem de inspiração para as produções dos desenhos das crianças, bem como os temas elegidos, os materiais e/ou instrumentos utilizados. Como Mirim Lisio afirma: “todos aqui desenha”!

Presenciamos em campo um “hibridismo cultural” (GRUZINSKI, 1995), que ocorre quando duas culturas antagônicas mesclam dois elementos em um único material ou símbolo, alterando a forma do material/grafia/desenho, transformando-o em outra coisa. Isso é visível no desenho (Figura 1) de Pietra Para ao trazer o *avaxi* como tema para seu desenho, representando-o de maneira figurativa e utilizando papel e lápis de cor. Ainda podemos ver esse hibridismo acontecer no desenho do Sander (Figura 4) que utiliza papel e caneta hidrográfica para produzir o que chamou de “grafismo”, desenhos geométricos muito semelhantes aos padrões do *Ajaka*<sup>10</sup> que tem como principal grafia os rastros de cobras (NOGUEIRA, 2005). Na Figura 5, também podemos ver desenhos semelhantes no rosto de Endy:

---

<sup>10</sup> O *Ajaka* é um importante instrumento material, confeccionado com taquara e cipó majoritariamente pelas mulheres guaranis com a presença constante de meninas e meninos.

Figura 4 – Desenhista Sander: “Grafismo”, caneta hidrográfica sobre o papel  
210x297mm, 2020



Fonte: Acervo de Priscila Oliveira

Figura 5 – Jera desenha no rosto de Endy



Fonte: Acervo de Priscila Oliveira

### **Considerações finais: Guarani Mbya e os desenhos que nos inspiram**

Pesquisar sobre os desenhos produzidos pelas crianças indígenas, apresentando-os em nossas pesquisas, contribui, sobretudo, para a visibilização de suas existências ao mesmo tempo

que promove a oportunidade de conhecermos mais e melhor o cotidiano experienciado pelas crianças falantes de outro idioma e em outro contexto, em suas aldeias. As crianças guaranis mbya, das quais nos aproximamos durante a pesquisa de campo e que trazemos para este capítulo, embora morem e habitem a cidade, possuem uma outra relação com os espaços urbanos, evidenciando não apenas através das formas, técnicas, materiais e suportes utilizados em seus desenhos que se mesclam a todo momento, mas singularmente o demonstram pelos próprios nomes que atribuem aos seus trabalhos. Apresenta-se uma maneira de entender o mundo com particularidades reservadas ao modo guarani mbya de viver, que é importante reforçar passa por incorporações, atualizações e exclusões, tornando o conhecimento guarani mbya vivo, dinâmico e potente.

Neste capítulo, procuramos evidenciar os desenhos elaborados pelas crianças indígenas que possuem a mesma potência das produções realizadas por adultos indígenas que são objetos de pesquisas, mas sabemos que muito podemos avançar. Há que se destacar que os desenhos feitos por crianças não são apenas um importante instrumento de pesquisa, são também promotores de conhecimento de sociedades indígenas, e concebê-los como método de pesquisa também é uma maneira de promover saberes, principalmente com crianças indígenas, buscando outros pontos de vista.

## Referências

BOTELHO, Jéssica. Mais de 3 mil crianças indígenas morreram nos últimos 4 anos. **ABRAJI**, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://www.abraji.org.br/noticias/Mais-de-3-mil-criancas-indigenas-morreram-nos-ultimos-4-anos>. Acesso em: 15 out. 2022.

BROSTOLIN, Marta R.; CRUZ, Simone de F. Crianças Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro (org.).

**Crianças indígenas:** diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

CASTRO, Lucia de Rabello. **O futuro da infância e outros escritos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

COHN, Clarice. **A criança indígena:** a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515. jan./dez. 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas,** Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COHN, Clarice; LORETI, Gabriela Braga. Dossiê “Crianças e Infâncias Indígenas”. **Revista de Antropologia da UFSCAR,** v. 11, n. 1, jan.-jun. 2019.

DAMIÃO, Carla Milani; BRANDÃO, Caius (org.). **Estéticas indígenas:** III Colóquio de Estética da FAFIL/UFG. Goiânia: UFG, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

GELL, Alfred. **Arte e agência:** uma teoria antropológica. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2018.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho e de mulherzinha:** desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora:** Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista. São Paulo: Anablume; Fapesp, 2011.

GRUZINSKI, Serge. **La colonización de lo imaginario:** sociedades indígenas y occidentalización en el México español (siglos XVI – XVIII). México: Livraria Azteca Fondo de Cultura Económica, 1995.

- INGOLD, Tim. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography”. In: INGOLD, Tim. **Being Alive**. London and New York: Routledge, 2011. p. 229-243.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimentos, conhecimento e descrição**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: onze benefícios de usar o diário gráfico no trabalho de campo. **Revista Pensata**, v. 7, n. 1, 2018.
- LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: Território Mbya à beira do oceano**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.
- LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-mbya: significado constituição e uso**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: Resende Quintal, 2009.
- LAGROU, Els. No caminho da miçanga: arte e alteridade entre os ameríndios. **Enfoques: Revista dos alunos do PPGSA-UFRJ**, v. 22, p. 18- 49, junho, 2013.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução: Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MEAD, Margaret. **Growing Up in New Guinea: a comparative study of primitive education**. New York: Perennial Classics, 2001.
- MEAD, Margaret; BENEDICT, Ruth; SAPIR, Edward. **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MEDA, Juri. Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectiva heurística y cuestiones metodológicas. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 14, n. 3, p. 151-177, set./dez. 2014.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MULLER, Regina Aparecida Polo. **A pintura do corpo e os ornamentos Xavante: arte visual e comunicação social**. 1976.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NIMUENDAJU, Curt Unkel. **As lendas da criação e da destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuvaguarani**. São Paulo: Hucitec – EDUSP, 1987.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/ Kaiowá: O Mitã Reko na aldeia Pirakuá/MS**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOGUEIRA, José Francisco Sarmento. **Etnodesign: um estudo do grafismo das cestárias dos M'bya Guarani de Paraty-Mirim (RJ)**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Priscila da Silva. **Que pintá!: desenhos de crianças e o modo de vida Guarani Mbya na Tekoa Pyau**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “Ser essa terra: São Paulo cidade indígena- exposição no memorial da resistência trata da (re)existência dos povos originários na capital paulista”. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 118-137, jan./jun. 2020.

SCHADEN, Egon. Desenhos de Índios Kayová-Guarani. **Revista Antropológica**, v. 11, n.1-2, p. 79-86, 1963.

TAUSSIG, Michael T. **I swear I saw this: drawings in fieldwork notebooks, namely my own**. Publishing Company: University of Chicago Press, 2011.

TOREN, Christina. Why Children Should Be Central to Anthropological Research. **Etnofoor – Kids & Culture**, v. 12, n. 1, p. 27-38, 1999.

VIDAL, Lux. Iconografia e grafismo indígena, uma introdução. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1992.



**“VOCÊ NÃO SABE O QUE É, MADURA [...] MAMÃE PÁRAAA  
[...] MAMÃEEE EU ESTOU FALANDO COM ELA”:  
SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE  
DOWN SOBRE O SEU PROCESSO EDUCATIVO EM SALA  
DE AULA COMUM NA PANDEMIA DA COVID-19**

Ivón Raquel Díaz Pedraza  
Neiza De Lourdes Frederico Fumes

A escolarização de alunos com Síndrome de Down, tanto no Brasil quanto na Colômbia, orienta-se por uma perspectiva inclusiva, sustentada por uma legislação específica em cada país. Na Colômbia, a Lei Estatutária n.º1618, de 2013, e seu decreto regulamentador n.º 1421, de 2017, do Ministério da Educação Nacional (MEN) garante o acesso, a permanência e o acompanhamento dos alunos que são identificados como apresentando uma deficiência para serem atendidos no âmbito da educação inclusiva, bem como a criação de um Plano Individual de Ajustes Razoáveis (PIAR). Esse documento tem periodicidade anual e orienta a instituição de ensino onde o aluno está matriculado. Tem como objetivo garantir os ajustes necessários para a aprendizagem do mesmo de acordo com o seu Plano Institucional de Educação (PEI). O mesmo busca estabelecer, em escolas públicas e privadas, a existência de outros profissionais para além dos professores de sala de aula comum. São definidos professores líderes e professores de apoio pedagógico para a construção dos ajustes consignados no PIAR e o acompanhamento do aluno durante o seu ano letivo.

Por sua vez, no Brasil a Lei n.º 9.394, de 1996, denominada de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Em seu artigo 208, inciso II, indica que o Estado deve oferecer: “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência<sup>1</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”. A perspectiva inclusiva foi ampliada pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que define, entre outras coisas, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores e demais profissionais envolvidos na educação para a inclusão, bem como a participação das famílias e da comunidade. Além disso, a Lei n.º 13.146, de 2015, denominada *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, reafirma a garantia do acesso, da permanência e do acompanhamento dos alunos com deficiência, como ainda estabelece a participação da pessoa com deficiência e seus familiares nas diferentes instâncias de atuação da comunidade escolar. Prevê ainda a formação e a disponibilização de professores para Atendimento Educacional Especializado.

Chaves e Rossato (2019) ressaltam que, apesar do reconhecimento de avanços na ressignificação da deficiência para além do modelo biológico, chamam a atenção para o fato de que esse processo educativo ainda não envolve o próprio aluno e não dá voz ao sujeito principal. Nas palavras dos autores, “ainda é muito prevalente a patologização e a negação do estudante com deficiência em suas possibilidades de constituir-se sujeito da aprendizagem” (CHAVES; ROSSATO, 2019, p. 20).

Segundo Fidalgo e Magalhães (2017), manter à margem do processo de ensino-aprendizagem os indivíduos atores principais de sua educação é cair na inclusão segregando. É por isso que a participação das famílias e das vozes dos próprios alunos, permitirá neste artigo, conhecer melhor o processo educativo, como ainda ter a possibilidade de formar uma parceria entre escola e família. Esta é uma estratégia crucial para a garantia de uma educação de qualidade, o desenvolvimento do aluno de acordo com seu contexto sócio-histórico e sua subjetividade, assim como a formação de “agentes de suas escolhas, negociadores de seus

---

<sup>1</sup> Mantivemos a terminologia utilizada no documento.

significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo” (FIDALGO, 2010, p. 1231).

Cabe ainda considerar no tocante à relevância deste estudo a baixa produção de pesquisas na área da Deficiência Intelectual (DI), como apontado por Pacheco, Delou e Fernandes (2021), levando em conta o aumento de estudantes com deficiência matriculados na escola regular. Ademais, Santos *et al.* (2022, p. 11529-11530) ao rever os estudos atuais sobre a temática, constatou:

[...] certa dicotomia na literatura educacional, uma vez que, embora muito se discuta acerca da relação entre inclusão de pessoas com Síndrome de Down num ambiente escolar, não existem muitas pesquisas que levantam dados sobre as condições desse processo em instituições regulares de ensino.

Este contexto educacional em que o estudante com Síndrome de Down está inserido tornou-se ainda mais complexo no final de 2019 quando começou a se configurar uma nova forma de viver e de organização da sociedade, devido ao surgimento de um novo coronavírus descoberto na cidade de Wuhan, na China. Em 30 de janeiro de 2020, de acordo com a OMS se tratava do vírus SARS-Cov-2, responsável da COVID-19. Este trouxe consigo uma reestruturação do sistema social ao ser considerado no mês de março de 2020 como uma pandemia, modificando o que se julgava normal, e exigindo um novo normal para todos. Além disso, a situação pandêmica vivida incumbiu-se de revelar uma desigualdade já existente, evidenciando a estagnação existente na América Latina em políticas públicas que alcancem uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora.

Precisamos ainda considerar que a situação apresentada no decorrer do contexto pandêmico da COVID-19 fez com que as barreiras representativas e as condições sociais, econômicas e de acessibilidade marcassem de forma significativamente negativa a realidade das pessoas com deficiência. “Todas as formas de opressão e exclusão das pessoas com deficiência foram aprofundadas com a pandemia e tendem a permanecer” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 268). Ainda os autores destacam o

histórico que as pessoas com deficiência têm vivenciado e que só foi amplamente revelado pela pandemia:

Ao mesmo tempo, antes mesmo da pandemia, pessoas com deficiência já viviam num processo histórico de “isolamento social” de ordem física, psicológica, sociocultural e política como consequência do capacitismo estrutural. Este é oriundo do saber-poder da concepção biomédica da deficiência, que reduz as pessoas a rótulos e ao que não podem fazer (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 261).

Oliveira e Silva (2021) discutem como, no contexto pandêmico, expressões frequentes já apresentadas no cotidiano de alunos com deficiência se tornaram ainda mais agudas, sendo uma delas o capacitismo. Dificuldades presentes em todos os momentos da nova normalidade foram relatadas pelos professores, citando entre elas a utilização de ferramentas tecnológicas que antes não eram capazes de utilizar, o que o deixava exposto a vários outros problemas como atenção e concentração dos alunos, dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas por parte da família, o apoio destes no processo educacional dos alunos, e a infinidade de adaptações das atividades (BALBINO et al., 2021).

No entanto, mesmo que seja feita uma tentativa de mostrar o progresso no assunto, as discussões que são apresentadas a seguir sobre a realidade dos alunos com deficiência durante a pandemia, contrastam com o que foi afirmado por Piñeres, Rueda e Delgado (2020) no contexto colombiano. Para as autoras, a escolarização do estudante com deficiência ainda permanece na linha limítrofe entre o paradigma da integração e a inclusão.

Considerando os aspectos anteriores, o objetivo geral deste artigo foi apreender as significações dos estudantes com Síndrome de Down (SD) sobre o seu processo educativo conduzido na sala de comum em escolas da cidade Maceió/Brasil e Bucaramanga/Colômbia, durante a pandemia da covid-19.

## **Método**

Com vista a atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa seguindo os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-histórica levantados e desenvolvidos por Vigotski, que por sua vez se baseia no Materialismo Histórico Dialético de Marx.

Destacamos que Vigotski (1999, p. 95) menciona que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança, esse é o requisito básico do método dialético”.

## **Participantes e local de pesquisa**

O Peter, chamado por este nome fictício escolhido por ele mesmo porque gosta muito de super-heróis, especialmente o Peter Parker do Homem-Aranha. Trata-se de um menino com Síndrome de Down de 10 anos que cursava na época da pesquisa o 5º ano do Ensino Fundamental I, e frequentava uma escola regular, de uma rede pública municipal da cidade de Maceió. Na escola, frequentava AEE na da Sala de Recursos Multifuncionais. Ele morava com a mãe e com três de seus quatro irmãos, dois mais velhos e outro mais novo que ele, este último com quem mantinha uma relação muito próxima. O Peter tinha um baixo grau de verbalização e precisou do apoio constante da mãe para a comunicação com a pesquisadora.

James tinha 14 anos e seu codinome foi escolhido devido ao seu amor pelo futebol e sua admiração pelo jogador de futebol James Rodríguez. É um adolescente com Síndrome de Down, com 14 anos e no momento da pesquisa estava no 2º ano do Ensino Fundamental II, numa escola regular privada. Ele morava com o pai, a mãe e o irmão mais novo (13 anos) que também estava no mesmo ano letivo na escola que James frequentava. A partir dos 3 meses de idade, James teve apoio terapêutico em uma fundação privada para alunos com Síndrome de Down na cidade de Bucaramanga. No início de sua escolaridade (5 anos) frequentava a

sala de aula comum e a sala de aula especializada, até ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental I, quando os pais decidiram retirá-lo da fundação, pois perceberam um retrocesso em seu desenvolvimento social, pois ele só ficava com alunos com a mesma deficiência.

James tinha um alto grau de verbalização, por isso durante a entrevista, apesar de estar na companhia de sua mãe, conseguiu responder a todas as perguntas se expressando com muita facilidade.

### **Instrumentos para a Produção de Dados**

Para a produção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que além das questões elaboradas que contemplam o objetivo pretendido da pesquisa, possibilitava obter outros elementos para a complementação das informações iniciais e a geração de outras questões adicionais que permitem a extensão das respostas dos participantes (FLICK, 2013).

Além das entrevistas semiestruturadas, as informações prestadas pelos estudantes foram complementadas com a aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias, escolhido pela possibilidade de adaptabilidade às necessidades do participante, para ser aplicado em pessoas de ambos sexos, de todas as faixas etárias, de qualquer nível de funcionamento intelectual, socioeconômico e cultural, bem como a possibilidade de investigação de conteúdos subjetivos e inconscientes (TRINCA, 1997).

### **Procedimentos éticos da pesquisa**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob protocolo CAAE 46388421.3.0000.5013 e ao Comitê de Ética da Universidade Autónoma de Bucaramanga sob protocolo CIEI-UNAB-005-2021, tendo sido aprovada pelos dois comités.

## Procedimentos para a produção e análise dos dados

Os estudantes foram convidados para participar da pesquisa por meio de um e-mail enviado aos pais com o link para a sala de Google Meet, além disso foi anexada uma tirinha em quadrinhos feita na ferramenta Pixton com as explicações das etapas contidas no documento de *Termo de Assentimento*. Para a execução das duas entrevistas, os alunos estiveram na companhia de suas mães. No caso do aluno do Brasil, a interação estabelecida com a pesquisadora foi mediada pela interpretação de sua fala por sua mãe, pois, conforme mencionado anteriormente, não havia clareza fonológica na fala de Peter. Mesmo assim, com a presença da mãe que auxiliava na interação entre o aluno e a pesquisadora, o participante conseguiu acompanhar o desenvolvimento da entrevista, compreendendo cada uma das questões formuladas. Para este participante, durante a entrevista, foi aplicado o Procedimento de Desenhos-Estórias, ampliando as informações fornecidas com as respostas às questões do roteiro de entrevista. Portanto, foram encontrados pré-indicadores que foram mediados pelos desenhos feitos pelo participante, os quais foram produzidos pelos procedimentos descritos por Aguiar e Ozella (2006; 2013) para os Núcleos de Significação.

Por outro lado, na entrevista com o participante da Colômbia, foi aplicado o roteiro de perguntas da entrevista e posteriormente foi realizada a execução do desenho com as orientações explicadas na seção de procedimento de produção de dados e que são ampliadas na análise dos desenhos.

A transcrição da entrevista na íntegra foi em espanhol, assim como a estória referida no desenho feito. Depois disso, apenas os pré-indicadores e a referida descrição foram traduzidos para o português.

Após as questões geradas a partir do roteiro de entrevista, a pesquisadora aplicou aos alunos a versão adaptada do Procedimento Desenhos-Estórias com ajuda das mães que estiveram presentes o tempo todo na videochamada. Conforme

mencionado acima, para o estudante do Brasil, a aplicação ocorreu no meio da entrevista, enquanto que para o estudante da Colômbia, a aplicação ocorreu após a entrevista.

Devido ao fato de os desenhos terem sido feitos após a entrevista e esta ter sido realizada remotamente, foi solicitado aos pais antes da entrevista o material para os desenhos, nomeadamente uma folha de papel ofício branco, um lápis preto (ponta de grafite) e uma caixa de lápis de cor. O aluno não foi orientado quanto ao uso do lápis preto ou das cores, o uso dos materiais foi de livre escolha do participante. Da mesma forma, a localização da folha e os desenhos nesta foram escolhidos livremente por eles.

A instrução dada foi fazer um desenho de sua escola e os alunos tiveram a liberdade de escolher como fazer seu desenho e quais materiais usar (lápis, cores). Ao final do desenho, eles foram solicitados a contar uma estória do que foi retratado ali e dar um título ao desenho. Além disso, foi feita uma conversa para esclarecer algumas dúvidas sobre o desenho ou a estória contada por eles.

## **Resultados e Discussão**

Uma sociedade que se afirma inclusiva para as pessoas com deficiência necessita impreterivelmente considerá-las como parte efetiva de suas estruturas, dando-lhes voz e possibilidades de se expressar plenamente. Nesta pesquisa, como já dissemos, procuramos estabelecer um diálogo com os dois alunos com SD - um na língua nativa de uma das pesquisadoras e outro na língua portuguesa, que era a língua aprendida por aquela.

Os esforços metodológicos empreendidos buscaram dar possibilidades de participação a uma pessoa a quem diariamente são tomadas a ampla maioria decisões sobre seu desenvolvimento e suas escolhas. Assim, também pretendemos aqui mostrar um caminho diferente de uma parte significativa das pesquisas com pessoas com SD, uma vez que procurou ouvir os seus pensamentos verbalizados sobre sua materialidade no processo escolar.

Começamos a seção com apresentação dos resultados com os Desenhos-Estórias produzidos por Peter e James e a seguir iremos analisar suas entrevistas.

### **Os Desenhos-Estórias sobre a escola dos estudantes com SD**

A seguir temos um dos desenhos de Peter e James e um breve relato do que aconteceu no decorrer do processo de elaboração de cada um deles.

Figura 1. Desenho escola do participante Peter



Fonte: acervo da pesquisa

A figura 1 mostra o desenho elaborado pelo participante Peter. Quando este recebeu a folha e os materiais para fazer o desenho, demorou um pouco, olhou para a mãe pedindo aprovação, e ela trouxe os materiais dando-lhe segurança para que pudesse

começar com os desenhos, além de repetir para Peter a instrução dada pela pesquisadora sobre o desenho a ser feito.

A colocação da folha sobre a mesa era horizontal, mas Peter a colocou na vertical para iniciar seu desenho. Ele pegou a cor amarela e perguntou para sua mãe se ele poderia fazer o desenho com essa cor porque ela gostava dessa cor em detrimento das outras; por fim, ele fez o desenho só com o lápis verde. No início do desenho, ele descreveu cada um dos elementos representados. Ele desenhou inicialmente a sala de aula e a professora. Ao ser questionado sobre qual professora era, ele respondeu que era a pesquisadora. Também sinalizou os seus colegas, indicando que eram sua mãe, seu pai e seu irmão, a quem ele mencionou repetidamente. Da mesma forma, também desenhou a si mesmo, assim como alguns itens próprios da sala de aula, como as cadeiras, o quadro, as janelas e a porta.

Quando solicitado a contar uma estória, a mãe fez a mediação para que ele explicasse o que as pessoas da escola representadas no desenho estavam fazendo. Ele descreveu da seguinte maneira:

Pesquisadora: a tia? e o que estão fazendo na escola?

Mãe de Peter: tão fazendo o quê na escola?

Peter: e, e, esse é eter (essa é a tarefa)

Pesquisadora: O quê?

Mãe de Peter: tarefa

Pesquisadora: estão fazendo tarefa na escola...tarefa de que, você lembra?

Peter: sim

Pesquisadora: sim? tarefa de quê?

Peter: ivo (do livro)

Pesquisadora: sim, do livro?

Peter: sim, e Mamau (sim, e meu irmão)

Mãe de Peter: estudo no caderno quê?

Peter: eefa, enho (tarefa e desenho)

Mãe de Peter: tarefa, desenho, e que tarefa é?

Peter: a, i, o, u

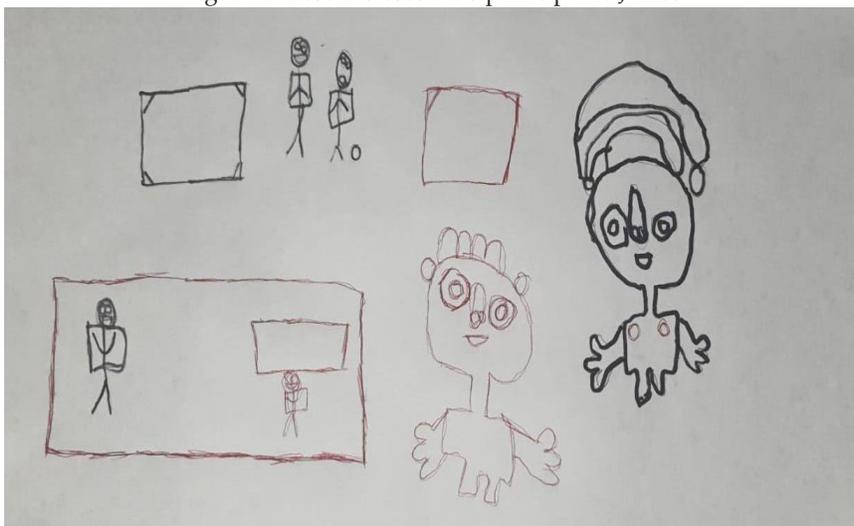
Por fim, foi solicitado que desse um nome ao seu desenho. Ele começou a escrever o próprio nome com a ajuda de sua mãe - ela soletrou uma a uma as letras que compõem o nome de Peter.

Esclarecemos que na imagem apresentada do desenho de Peter foi feito um recorte do nome que ficou localizado no canto superior da folha, pois seu nome completo está lá. Este procedimento foi feito para preservar a identidade do participante.

Por sua vez, com James a construção do Procedimento Desenhos-Estórias foi feita de forma diferente. Expressando-se de forma compreensível, o participante após a entrevista foi orientado a também fazer o desenho de sua escola. Assim como a participante do Brasil, quando a produção dos dados foi realizada, a partir de uma videochamada, a mãe de James estava mediando tanto a entrevista quanto a elaboração do desenho.

A folha tamanho A4, o lápis preto e a caixa de cores foram apresentados para que o participante pudesse escolher o que queria fazer. A folha colocada horizontalmente pela mãe, foi deixada assim por James. Ele fez primeiramente o desenho com lápis preto e depois as imagens foram revisadas com cores. No espaço da mesa onde James estava localizado, havia alguns marcadores e ele queria usá-los para revisar as linhas dos desenhos das duas pessoas que estão do lado direito da folha. A continuação, o desenho de James:

Figura 2. Desenho escola do participante James



Fonte: acervo da pesquisa

Na folha, no canto superior esquerdo há uma quadra de futebol com duas pessoas, uma delas com uma bola ao lado do pé. Perto desta última pessoa está desenhado outra quadra. No canto inferior esquerdo, está desenhada a sala de aula, com a presença de um professor e de James. O professor é a pessoa maior e James a que está ao lado do quadro.

No lado direito da folha, James estava desenhado em tamanho maior, e ao lado dele estava a pesquisadora. A seguir, a estória relatada por James de seu desenho. Ressaltamos que o participante não deu título ao desenho:

É o momento da minha apresentação, eu sou James como me conhecem. Esse é meu desenho da escola, que eu fiz. Parece minha mãe, mas não é. Esta é a minha sala de aula e lá está a quadra com os arcos de futebol, lá outra quadra. Este sou eu, e esta é a Ivón [a pesquisadora], e pronto” (Tradução própria).

Na análise realizada a partir das falas decorrentes das entrevistas com os alunos participantes, acrescenta-se o que foi resgatado do procedimento D-E. Isso com base nos parâmetros propostos por Trinca (2013) já expostos na seção sobre instrumentos de produção de dados, deixou a pesquisadora a possibilidade de conectar com as significações apreendidas do pensamento verbalizado dos estudantes e a relação do processo inclusivo na escola comum, vivenciada especificamente no período pandêmico.

Embora o manual de análise do procedimento indique a possibilidade de adaptação de acordo com o referencial teórico utilizado pelo pesquisador ao planejar seu estudo, é importante destacar que ele enfatiza a necessidade de que o instrumento seja aplicado por um profissional de Psicologia, que conheça a análise pela simples inspeção do material e possa adequá-lo ao procedimento geral de análise da investigação.

Neste caso, as informações apresentadas anteriormente, de acordo com a verbalização dos alunos na estória relatada sobre o desenho, para o participante James, e a entrevista informal

realizada com o participante Peter, complementam aquele pensamento não verbalizado por parte dos alunos, ao receber a instrução para desenhar sua escola.

De acordo com os estudos de Vygotski (2018) sobre as 4 fases do desenvolvimento do desenho na infância desenvolvidas por Kerschensteiner, um aspecto importante a destacar dentro da primeira e segunda etapas é a habilidade que a criança tem na hora de fazer seu desenho, de pensar no objeto que quer representar, até como se estivesse falando sobre ele. Já avançando nas etapas seguintes, as crianças conseguem revelar através do desenho a emergência da necessidade de transmitir com o aperfeiçoamento das linhas, as inter-relações formais das peças, passando pela representação por meio de silhuetas e contornos, chegando finalmente ao que se pretende mostrar. movimento e perspectiva.

Avançando para o segundo momento desta seção – análise das entrevistas descritivas e explicativas dos Desenhos-Estórias – temos o primeiro indicador *Relação entre família - estudante com SD*, em que são apresentados os pré-indicadores que mostram a relação dos estudantes com SD com a família e o papel que eles desempenham em seu núcleo familiar. A seguir os pré-indicadores relativos ao Peter:

[...] e Mamau (irmão) [...] esse é eu [...] é.... esse é a tia [...] *esse é mamau* [...] sim, tu viste [...] *desenhei meu pai* [...] esse aqui (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

*O po (flor)* [...] sim, inta inta (muito linda) [...] *sim é impi* (sim, é uma princesa) [...] não tu (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

No caso do estudante do Brasil, a sua expressão verbal durante a entrevista foi muito incompreensível e a pesquisadora precisou recorrer a ajuda da mãe de Peter para entender o que ele estava falando. Neste primeiro pré-indicador, Peter menciona as pessoas que fazem parte do desenho, “Mamau”, como chama o seu irmão, ele, a professora e seu pai. Estes estão na sala de aula. Da mesma forma, ele menciona sua mãe no segundo pré-indicador, dizendo

que ela também faz parte do desenho, e além disso, destaca que ela é “uma flor, muito bonita! e “como uma princesa”.

No desenho, embora não tenham sido mencionados por Peter, há outras três pessoas que, de acordo com o contexto que ele descreve - a sala de aula - são seus colegas, o que indica que para Peter há uma clareza do que é sua sala de aula. Ele se sente parte de uma escola regular, mas devido ao contexto pandêmico, para ele as pessoas de seu núcleo familiar fazem parte desse processo. No desenho ainda há referência ao seu pai, não obstante ele não tenha contato, de acordo com o que foi relatado pela própria mãe.

Nos pré-indicadores a seguir, James descreve e explica a sua Desenho-Estória:

[...] ehhh eu moro só com meu pai, o vou com minha mãe, *ou com meu avô* (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

*Você não sabe o que é, madura* [...] mamãe páraaaa [...] mamãeee eu estou falando com ela [a pesquisadora] (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Para James, seu processo de escolarização é baseado no núcleo que compõe a sua família, estando presente também uma figura de sua família extensa que tem sido vital em seu desenvolvimento. No pré-indicador ao dizer: “eu vou com minha mãe, *ou com meu avô*” refere-se às pessoas que se encarregam da sua ida à escola, se destacando a presença do seu avô nesse processo escolar. Vale mencionar que James mora com o pai, a mãe, o avô e que essas pessoas são participantes de seu processo escolar.

Em outro pré-indicador, James diz: “*Você não sabe o que é, madura* [...] mamãe páraaa [...] mamãeee eu estou falando com ela [a pesquisadora]”, enfatizando sua capacidade de comunicação e a sua percepção positiva de que é capaz de responder as perguntas, portanto, não precisando do apoio da mãe. De modo enfático, ele quer que tanto a mãe quanto a pesquisadora entendam que ele pode responder às perguntas e estabelecer a conversa.

Ante as significações anteriormente expostas, Fidalgo e Carvalho (2022, p. 103) dizem que:

No caso de crianças e adolescentes com deficiência intelectual (DI), ainda hoje, se verifica um tratamento social infantilizado e segregador, que demonstra que a sociedade continua acreditando que esses jovens, no fundo, são crianças e devem ser atendidos ou ensinados com outras crianças da mesma idade mental, a despeito de sua idade cronológica. A outra opção parece ser deixá-las em escolas ou salas especiais nas quais elas fariam alguma atividade manual, sob a ideia de “preparação para o trabalho”.

Ainda sobre isso, Gomes (2018), em sua pesquisa com estudantes com SD, ressalta como um dos aspectos importantes a serem levados em consideração diz respeito ao bloqueio do desenvolvimento das capacidades destes estudantes falarem por si mesmos. Isso acontece por meio dos mecanismos de controle institucional voltados para a segregação, o isolamento, a sinalização da sua incapacidade, fazendo com que o próprio aluno sinta que não pode ter a voz sobre as suas eleições, deslegitimando a escuta dessas eleições.

No pré-indicador em análise, James apresenta suas significações sobre seu desenvolvimento e destaca ao dizer “*madura*”, o que tanto tem sido questionado no processo de socialização de pessoas com deficiência, ou seja, ele se contrapõe a(eterna) imaturidade imposta às pessoas com DI por não estar no mesmo padrão (normal) do que uma criança deveria ser em determinada idade. Além disso, James novamente insiste em querer mostrar que não precisa de ajuda porque tem certeza de suas habilidades. Assim, ele evidencia que, no contexto da entrevista, ele quer e poder manifestar a sua voz.

No Indicador 2. *A sala de aula comum para o estudante com SD*, apresentam-se os pré-indicadores sobre as significações dos alunos acerca de seu trabalho em sala de aula. Neles há o reconhecimento das tarefas que desenvolvem na sala de aula comum, as quais continuam baseadas no concreto. Além disso, os pré-indicadores mostram a realidade dos alunos com deficiência no contexto

pandêmico como sendo de segregação dentro de uma aparente inclusão. A seguir os pré-indicadores relativos ao Peter:

Eenhos (desenhos) [...] *eeva, gol (brincar de gol)* [...] *a, b, c, e, o, u* [...] sim (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

[...] *e, e, esse é eter [essa é a tarefa]* [...] *ivo (do livro)* [...] *e e izer e [tarefa]* [...] *eeto (caderno)* [...] *a, i, o, u* (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

*Meu one (meu nome)* [...] *eu????* [...] *e, u, s* [...] Botou já. (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

Os pré-indicadores de Peter evidenciam que a alfabetização como característica predominante nos processos de alunos com SD, uma vez que se destaca a aquisição de bases que permitem a comunicação desses alunos. Parece haver ênfases em atividades, como a escrita, o reconhecimento do alfabeto, fazer com que escrevam seu nome, de certo modo, conceitos básicos que permitem que os alunos desenvolvam certa autonomia.

Ante isso, Maturana (2016) traz a análise do que é apresentado a partir da categorização na *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e no *Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais* (DSM-V) sobre o comportamento adaptativo para pessoas com DI, particularmente sobre as habilidades conceituais. Segundo o AAIDD, citado por Maturana (2016, p. 41), as habilidades conceituais:

[...] estão relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita, a alfabetização, conceitos de tempo, número e dinheiro e os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

Continuando na mesma linha do que foi apontado na análise do Núcleo de Significação correspondente às famílias sobre o diagnóstico e medicalização da escola, verifica-se que o processo escolar continua a ser pautado no diagnóstico como objetivo principal para estabelecer uma linha de atuação, definição de

suportes e formas de intervenção dos professores em sala de aula, perpetuando a visão de conteúdos específicos que limitam o desenvolvimento de todas as possibilidades desses alunos.

Maturana e Mendes (2017), em sua pesquisa com estudantes com DI que foram transferidos da escola especial para escola regular, ressaltam que, ao indagar sobre o significado para eles da escola regular, os estudantes indicaram que ela é o local onde aprendem a leitura e a escrita. Os autores concluem ainda que a escola comum é “um local de aprendizagem acadêmica estruturada, [...] e a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum, visto que, em suas concepções, essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado “aprender a ler e escrever” (MATURANA; MENDES, 2017, p. 222).

Mesmo sendo um desejo de aprendizagem por parte dos alunos, como os pesquisadores referem na discussão anterior, para Gomes (2018), em seu estudo a partir da escuta de alunos com SD, encontrou relatos que apontam que estes têm a sensação de não poder acompanhar os conteúdos oferecidos na sala de aula comum. Tais fatos influenciaram a perda de sentido de estar na sala de aula e o prazer de estudar.

Em relação a James, destacamos os seguintes pré-indicadores:

Ehhhh eu faço, jogo no celular e pronto [...] não, e também o professor que é novo, ele me deixa tirar o celular [...] claro mãe, do meu pai [...] é sério mãe (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

[...] eu, eu simasco (sempre faço) as minhas atividades com ela [professora], sempre falamos pelo Zoom e nos conectamos, às vezes me ajuda, minha a a apresentação, encontros deportivos (deportivos) uma coisa assim, e também leitura (leitura) com Angélica, e a diretora (diretora). Ehhh eu sempre falo com ela sobre meus materiais, e isso (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais. Só disso, do professor (professor) que morreu (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

O pré-indicador retirado da entrevista de James: “Contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais” apresenta a realidade objetiva desses alunos, em que uma inclusão é concebida a partir das limitações, conseqüentemente muito pouco lhes é oferecido e há a desconsideração das mediações que permeiam o processo de desenvolvimento, fazendo com que as significações sobre os processos de escolarização apontem para os conteúdos curriculares mínimos, que não transcendem o seu desenvolvimento real. Com isto, o aprendizado não lhes é significativo e eles esquecem o que aprenderam.

### **Considerações Finais**

Com a pandemia, o estudante com Síndrome de Down foi jogado em uma condição ainda mais precária e invisibilizada de educação, ao passar pelo afastamento das aulas sem ter garantido um plano de ação como foi pensado para muitos outros sem deficiência. Desprezava-se o acesso, permanência e melhoria de uma educação, que atingia famílias e alunos de acordo com as oportunidades e outros aspectos materiais que mediarão, da mesma forma, os benefícios que para uns eram mais representativos do que para outros.

No entanto, as dificuldades presentes nessa pandemia não se devem à deficiência em si, a Síndrome de Down, mas também a forma que o ensino remoto foi organizado, como ainda as políticas públicas (ou a falta delas) para atender as pessoas com deficiência. O resultado foram dois anos catastróficos para esta população.

Indo para além do aparente, verificamos que a escola regular é um local de aprendizagem formal para o aluno com SD e a alfabetização torna-se um aspecto primordial para o aluno, sua família e seus professores, como ainda tais processos ainda são conduzidos por perspectivas biologizantes de deficiência. No entanto, o que limita esse desenvolvimento no aluno com deficiência e o que o faz perpetuar sua condição de aparente inclusão na escola comum? Que convergências temos entre as

particularidades de duas realidades sociais de países que compartilham políticas, práticas, limitações econômicas, oportunidades, sentidos culturais e sociais? Do nosso ponto de vista, são práticas em que a inclusão nada mais é do que integração e segregação social e educacional das crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual.

Cabe salientar ainda que os desenhos apresentados pelos participantes estão carregados das subjetividades que convergem nas particularidades das representações da sua realidade, transmitindo esse movimento do que é a escola, as suas relações com professores, as suas significações do apoio da família, o seu papel no contexto vivenciado e as possibilidades de desenvolvimento.

Acreditamos ainda mais que nesta pesquisa conseguimos avançar na agência dos alunos participantes, contudo temos clareza que dar voz a tais sujeitos é uma corrida sem fim para uma sociedade radicalmente inclusiva. Deste modo, as diferentes instituições sociais precisam levar em conta que crianças, jovens e adultos com SD são os principais atores dos processos que os envolvem e podem verbalizar, participar e colaborar na construção e não apenas continuar a ser a pauta de quem está envolvido em formular políticas e tomar decisões.

Cabe salientar que a concepção social da deficiência deve ser a diretriz para a implementação de políticas públicas no Brasil, na Colômbia e em toda a América Latina, onde sejam consideradas práticas pedagógicas diversificadas, a formação docente para a inclusão e a supressão de barreiras ideológicas, sociais, culturais, econômicas baseadas em condições neoliberais, que permitem que a família, a escola e a sociedade. Esta diversidade de ações são essenciais para crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual tenham voz e visibilidade na educação.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso: 11 fev. 2019.

BALBINO, Elizete Santos; SOUSA, D. A. de., SANTOS, J. A. I.; SANTOS, J. I. Pandemia e seus impactos na educação e inclusão escolar das crianças com deficiência: o que dizem pais e professores? *In*: LEITE, Angela Maria Araujo, BALBINO, Elizete Santos, MACÊDO, Maria do Socorro (org.). **Infâncias, crianças, diversidade e perspectivas de inclusão**. Eduneal, Arapiraca, p. 31- 42, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394. 1996

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm).

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1- 25, 2019.

COLÔMBIA. **Ley estatutaria nº 1618** de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Disponível em: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/>

LEY%201618 %20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf.

COLÔMBIA. **Decreto nº 1421** de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Disponível em: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017>.

FIDALGO, Salles. Para dar voz aos excluídos da escola. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. In: **Anais do II CLAFPL** (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas). Rio de Janeiro: Letra Capital, v. 1, p. 1228-1241, 2010.

FIDALGO, S. S; CARVALHO de, M. P. Tempos de pandemia: sobre aulas e flexibilização de tarefas para um aluno com Deficiência Intelectual. In: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022. P. 101-126.

FLICK, Uwe. **Introução à Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso. 2013.

GOMES, Ruthie Bonan. “O que eles pensam?! eu não sou... eu sou um ser humano!” **Sentidos de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual acerca de duas vivências escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Marinalva Silva.; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O aprofundamento do Capacitismo na Pandemia: velhas facetas

do capital. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 259- 272, jan./jun. 2021.

PACHECO, M. C.; DELOU, C. M.; FERNANDES, E. A perspectiva HistóricoCultural acerca da Deficiência Intelectual. *In*: ARAUJO, Márcia Moreira de.; ALVES, Carlos Jordan Lapa (org.). **Educação: minorias, práticas e inclusão 2**. Atena. Ponta Grossa, p. 125-132, 2021.

PIÑERES, Alexandra Diàs.; RUEDA, Carolina Bravo; DELGADO, Glória Esperanza. Sierra. Educación inclusiva em contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 22, n. 34, p. 25-290, 2020.

SANTOS, Mario Guilherme Martins dos; LEITE, Priscila de Lima.; MARTINS, Ida Carneiro.; GIMENEZ, Roberto. As condições da Inclusão com Síndrome de Down na Escola Regular: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n.2, p. 11522-11535 feb. 2022

TRINCA, Walter. **Formas lúdicas de investigação em psicologia: Procedimento de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Família com Estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

TRINCA, Walter. **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. São Paulo: Vetor, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente**. J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984), 1999.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. A. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

**POSFÁCIO – COMO SE FORA BRINCADEIRA DE RODA:  
INCORPORANDO EXPERIÊNCIAS, PERSPECTIVAS E  
INTERESSES DE CRIANÇAS EM PESQUISAS**

Paulo Daniel Farah

Como se fora a brincadeira de roda  
Memória!  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
Macias!  
O suor dos corpos, na canção da vida  
Histórias!  
O suor da vida no calor de irmãos  
Magia!

Como um animal que sabe da floresta  
Memória!  
Redescobrir o sal que está na própria pele  
Macia!  
Redescobrir o doce no lamber das línguas  
Macias!  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa  
Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente  
Memória!  
Renascer da própria força, própria luz e fé  
Memórias!  
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós  
História!  
Somos a semente, ato, mente e voz  
Magia!

Não tenha medo meu menino povo  
Memória!  
Tudo principia na própria pessoa  
Beleza!  
Vai como a criança que não teme o tempo

Mistério!  
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor  
Magia!

Como se fora a brincadeira de roda  
Memória!  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
Macias!  
O suor dos corpos na canção da vida  
Histórias!  
O suor da vida no calor de irmãos  
Magia!

Como se fora a brincadeira de roda  
Memória!  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
Macias!  
O suor dos corpos na canção da vida  
Histórias!  
O suor da vida no calor de irmãos  
Magia!

(Redescobrir, Luiz Gonzaga Jr.)

É tempo, hoje e sempre, de redescobrir o sal que está na própria pele, como diz a canção de Gonzaguinha. Nesta obra, cuja leitura por ora se finda tal qual brincadeira de roda prestes a formar-se novamente, a qualquer instante, redescobrir o sal passa por um processo de revisitar caminhos e procedimentos metodológicos em pesquisas com, sobre e para crianças, como abordam diferentes capítulos.

É tempo, hoje e sempre, de novos recursos metodológicos, apontam os textos. Registros escritos, orais, gráficos (desenhos), fotográficos e audiovisuais permeiam o livro e ampliam as fontes que embasam a agência imaginativa das crianças. Nomeiam-se ainda mapas corporais, histórias cruzadas e outras técnicas investigativas.

Como um animal que sabe da floresta, porque se recorda, observa participante, vive e convive, mobilizam as autoras e os autores distintos campos do conhecimento nesta proposta que privilegia a transdisciplinaridade, a interseccionalidade e a interculturalidade crítica (nos diálogos e nas análises sobre crianças negras, indígenas, com síndrome de Down, para citar alguns exemplos).

Pesquisas com crianças dentro e fora de ambientes educativos, incluindo, mas não apenas escolas de samba, terreiros, casas de acolhimento, ajudam a compreender o que é ser criança em diferentes territórios e contextos culturais e sociais e contrapõem a ideia de uma experiência universal. As reflexões apontadas, em geral, apresentam caráter prático-crítico.

A escrita implica movimentos de inquietação, revelação, territorialização e desterritorialização, em ritornelo, como pensados por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*:

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Este é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Cantarola a criança e afugenta seus temores e o caos ao compreender quicá que "tudo principia na própria pessoa", como reitera a canção-epígrafe. Em necessárias subversões epistêmicas, que fortalecem linguagens da sobrevivência, sobressai um ensinamento essencial na transposição de obstáculos e na renovação de estudos com, sobre, para e (em prouvera) por crianças: no lugar de abordagens adultocêntricas que com frequência produzem e difundem saberes acerca da infância simplesmente, valorizam-se e incorporam-se as experiências, as perspectivas e os interesses das próprias crianças.

A representação de um grupo que supostamente não tem condição de se representar (*Vertretung*), quando se fala em nome de um grupo aplainado, é analisada pela teórica indiana Gayatri

Chakravorty Spivak, que afirma que a/e/os subalternizada/e/os são silenciada/e/os a todo momento. Spivak argumenta que o subalterno só poderá falar quando se expressar na sua própria língua, com seu próprio sistema explicativo, com sua própria cultura.

Nesse contexto, reforçam-se os referenciais que sustentam a concepção da criança como sujeito ativo, produtora de cultura; essas preocupações aparecem nos capítulos que compõem este livro.

Nas memórias, nas histórias, na magia e nas narrativas das crianças, sem temer o tempo, revelam-se múltiplas as possibilidades de redescobrir-se e os devires deste livro. "Como se fora a brincadeira de roda... Vai o bicho homem fruto da semente... Renascer da própria força, própria luz e fé/Memórias!"

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *MIL PLATÔS - Capitalismo e Esquizofrenia*, v. 4. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. *Linguagens da Sobrevivência: Migrações. Interlínguas, Narrativas e Representações*. Manaus / São Paulo: EDUMA / Alexa, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## Organizadores e organizadora

### **Cleriston Izidro dos Anjos**

Foi professor da rede pública de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Diretor do Colégio de Aplicação "Telma Vitoria" (UFAL). É Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL, Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED, Angola). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP, Brasil), Doutorado em Educação pelo CEDU/UFAL, Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, Brasil). Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL), Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

**Contato:** cianjos@yahoo.com.br

### **Luciana Aparecida de Araujo**

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). É Livre Docente em Pesquisa Pedagógica pela FFC/Unesp/Marília (2022). Professora Associada pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Pesquisa. Atua principalmente nos

seguintes temas: Formação de professores, pesquisa pedagógica, pesquisa na formação e prática docente, cultura científica e pesquisa com crianças. É Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e pesquisadora do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis da Universidade Federal de Alagoas, todos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq

**Contato:** luciana.a.araujo@unesp.br

### **Fábio Hoffmann Pereira**

Professor na área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004), Mestrado (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). Tem experiência na Educação Básica como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenador pedagógico e diretor de escola. Coordenador do GEPPECI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL).

**Contato:** hoffmann@arapiraca.ufal.br

## **Autoras e Autores**

### **Alexandra Correia**

Licenciada em Sociologia (2015) pela Universidade de Coimbra e Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária (2022), pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Atualmente é Educadora Social em projetos educativos na natureza e de educação não formal com crianças e jovens em Portugal.

**Contacto:** macvc9@gmail.com

### **Ana Paula Cordeiro**

Possui graduação, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Foi professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais. É docente do Departamento de Didática da FFC-Unesp, Campus de Marília, SP. Atua no Curso de Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Sociologia- ProfSocio-Mestrado em Rede Nacional. É membro do GEPPECI -Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq-UFAL) e vice-líder do GEPPEC-Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (CNPq-Unesp). Coordena o Projeto Ludibus-Brinquedoteca e Biblioteca móveis, vinculado ao Departamento de Didática da FFC-Unesp-Campus de Marília.

**Contacto:** a.cordeiro@unesp.br

### **Anderléia Arlaine Damaceno Lima**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

**Contacto:** arlaine.damaceno@gmail.com

### **Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Pós-graduada no Curso de

Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduada em Letras – Português / Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC/EDU-UERJ), professora de Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro e da Prefeitura de Duque de Caxias.

**Contato:** annecaroline.oliveira16@yahoo.com.br

### **Bruna Beatriz de Oliveira Cruz**

Professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente e Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas.

**Contato:** brunabeatriz.cruz@gmail.com

### **Catarina Tomás**

Licenciada e Mestre em Sociologia e Doutorada em Estudos da Criança, área de especialidade de Sociologia da Infância (UMinho). Fez Pós-graduação em Proteção de Menores (UC), Direitos Humanos (UMinho) e Análise de Dados (ISCTE). É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa e investigadora integrada do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Coordenadora da Secção Temática de Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia. Investigadora no Projeto “As Creches em Portugal: Políticas, Conceções e Práticas: Contributos para a formação de educadoras/es de infância” (CIIE/FPCEUP).

**Contacto:** ctomas@eselx.ipl.pt

### **Cleriston Izidro dos Anjos**

Foi professor da rede pública de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Diretor do Colégio de Aplicação "Telma Vitoria" (UFAL). É Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL, Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED, Angola). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP, Brasil), Doutorado em Educação pelo CEDU/UFAL, Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, Brasil). Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL), Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

**Contato:** cianjos@yahoo.com.br

### **Elaine Luciana Sobral Dantas**

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Campus de Angicos, RN, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Computação e Informática. Vice-chefe do Departamento de Ciências Humanas. Coordenadora do Memorial Paulo Freire - Museu, Centro de Formação e Cultura. Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UFERSA) no Subprojeto de Pedagogia. Pesquisadora orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ e do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC/UFERSA. Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e

Linguagem - EDUCLIN (UFERSA - CNPQ). Membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte - FEIRN, vinculado ao MIEIB. Membro da Rede de Pesquisa Nacional - AlfaRede. Coordenadora de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Educação Infantil e Linguagens; Currículos e Práticas Pedagógicas; Alfabetização, Leitura e Escrita; Literatura Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança.

**Contato:** elaine.sobral@ufersa.edu.br

### **Ellen de Lima Souza**

Foi professora de educação infantil na rede pública e privada no estado de São Paulo. Professora Adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – UNIFESP credenciada ao Programa de Pós-graduação em Educação na mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2012) e Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação - UFSCar pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Integrante do Núcleo de estudos da infância na UERJ na qualidade de Pós-doutoranda. Coordenadora do grupo de pesquisa LAROYÊ - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. Atuando principalmente nos seguintes temas: territórios negros, racismo religioso, educação das relações étnico-raciais, filosofia da infância e educação antirracista.

**Contato:** ellen.souza@unifesp.br

### **Fábio Hoffmann Pereira**

Professor na área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004), Mestrado (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). Tem experiência na Educação Básica como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenador pedagógico e diretor

de escola. Coordenador do GEPPECI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL).

**Contato:** hoffmann@arapiraca.ufal.br

### **Flávio Santiago**

É autor do livro infantil “A família de Franscisco” e pesquisador em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui estágio de pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Educação na linha Ciências Sociais e Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas com estágio na Università degli Studi di Milano- Bicocca, Itália. Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2011), Geógrafo pela Faculdade Única (2021). Atualmente é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e Membro do Grupo de Estudos "Niñeces de Gorée" que reúne pesquisadores (as)/professores (as) da Colômbia, Brasil e Venezuela.

**Contato:** santiago flavio2206@gmail.com

### **Ivón Raquel Díaz Pedraza**

É Psicóloga Educacional com mais de 13 anos de experiência no acompanhamento e orientação em crianças da Pré-escola, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Atualmente exerce sua profissão no Instituto Caldas (UNAB, Colômbia). Possui Graduação em Psicología pela Universidade Pontificia Bolivariana (UPB, Colômbia), Especialização em Necessidades Educacionais e Inclusão pela Universidade Autónoma de Bucaramanga (UNAB, Colômbia), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, Brasil). Integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI, UFAL).

**Contato:** ivond84@gmail.com

### **Leticia de Luna Freire**

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Educação, da Faculdade de Educação, e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias

da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC/EDU-UERJ) e Pesquisadora Associada ao Laboratório de Etnografia Metropolitana (LeMetro/IFCS-UFRJ) e ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC/UFF). Possui Graduação em Psicologia (UFF), Mestrado em Psicologia Social (UERJ), Doutorado em Antropologia (UFF), com estágio doutoral na Université Paris Nanterre e na École des Hautes Études en Sciences Sociales e Pós-Doutorado em Antropologia (UFF).

**Contato:** leluna2005@yahoo.com.br

### **Luciana Aparecida de Araujo**

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). É Livre Docente em Pesquisa Pedagógica pela FFC/Unesp/Marília (2022). Professora Associada pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Pesquisa. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, pesquisa pedagógica, pesquisa na formação e prática docente, cultura científica e pesquisa com crianças. É Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e pesquisadora do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis da Universidade Federal de Alagoas, todos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq

**Contato:** luciana.a.araujo@unesp.br

### **Márcia Buss-Simão**

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Educação e Infância. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

na Universidade Federal de Santa Catarina. Está como editora da revista Zero-a-Seis e Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/UFSC. Vice-coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPEd (2021-2023).

**Contato:** marcia.buss@ufsc.br

### **Marcia Gobbi**

Cientista social, Professora da Faculdade de Educação da USP (FE-USP), atuando em disciplinas de Licenciatura em Ciências Sociais e Graduação em Pedagogia, bem como na Pós-graduação em Educação. Pesquisa nas seguintes áreas: estudos sociais da infância e estudos urbanos, desenhos e fotografias e ensino de sociologia. Coordena o Grupo de Pesquisas “Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens”.

**Contato:** mgobbi@usp.br

### **Maria Aparecida Antero Correia**

É Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura, atuando na Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), na Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional. Atuou na Educação Básica como professora do Ensino Fundamental e Médio com as disciplinas de História e Sociologia. Desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas, Infâncias e Educação Infantil. Também estuda sistemas de educação da Europa e América Latina. Graduada em História. Licenciada em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação (UNIR).

**Contato:** cidinha.antero@unir.br

### **Monique Aparecida Voltarelli**

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade

Profissional (PPGEMP-UnB), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPESI) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI) da UnB. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), com período sanduíche na Universidade Complutense de Madrid (UCM), na Espanha. Possui Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Foi pesquisadora visitante na Faculdade de Ciências Sociais, na Universidade de Stirling-Escócia. Realiza estudos no campo da Sociologia da Infância, pesquisando temas como Participação Infantil, Educação Infantil, Estudos Sociais da Infância e Infância na América Latina.

**Contato:** moniquevoltarelli@yahoo.com.br

**Neiza de Lourdes Frederico Fumes.** É docente da Educação Superior, com vasta experiência na formação de professores da Educação Básica a Educação Superior em uma perspectiva inclusiva, integrante do Programa de Pós-graduação em Educação (CEDU/UFAL) e Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (FCT/UNESP). Também tem se dedicado aos estudos do processo inclusivo de estudantes com deficiência intelectual. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/UFAL).

**Contato:** neizaf@yahoo.com

### **Paulo Daniel Farah**

Professor na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo (USP), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL/FFLCH/USP) Coordenador do Grupo Diálogos Interculturais do IEA (Instituto de Estudos Avançados) /USP,

Coordenador do NAP (Núcleo de Apoio à Pesquisa) Brasil-África/ USP e Coordenador de dois grupos de pesquisa registrados no CNPq.

**Contato:** paulof@usp.br

### **Priscila da Silva Oliveira**

É Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

**Contato:** prisoli86@gmail.com

### **Roberta Cristina de Paula**

Atuou como monitora de dança desenvolvendo projetos sócio-educativo-artístico-culturais com crianças e adolescentes em entidades assistenciais na cidade de Campinas, SP. Foi professora em creches da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental I, com os anos iniciais, na Rede Pública Municipal de Campinas, SP. Possui licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE- UNICAMP); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Integrante do Corpinfâncias: Grupo Pesquisa e Primeira Infância - Linguagens e Culturas Infantis (FEUSP). Dançarina popular.

**Contato:** rodepaula@hotmail.com

### **Roberto Sanches Mubarak Sobrinho**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Amazonas. Mestrado Em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com aprofundamentos de estudos em Sociologia da Infância no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga-PT. Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas. É professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas na área de concurso História da Criança, Criança, Sociedade e Cultura e Teoria e Prática da

Educação Infantil. Professor Permanente do Mestrado em Educação-UEA, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas-UEA e do Doutorado em Educação Amazônia-PGEDA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Infâncias, Metodologia da Pesquisa em Educação e com Crianças, Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Pública e Educação, Educação Infantil, Ideologia, Metodologia e Formação de Professores. Tem vários trabalhos publicados na área da Educação Infantil e projetos de pesquisa na temática da Infância Indígena. Foi coordenador por 02 anos do programa de pós-graduação em Educação da UEA. Atualmente é Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade do Estado do Amazonas.

**Contato:** rsobrinho@uea.edu.br

### **Stela Guedes Caputo**

Doutora em Educação e fotógrafa. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UERJ. Foi Professora Visitante no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho, Portugal) 2019/2020. Inserida na Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação, coordena o Grupo de Pesquisa Kekéré (pequeno, em iorubá) com ênfase em pesquisas com crianças e jovens de terreiros dos Candomblés brasileiros. Pesquisa sobre Racismo, Racismo Religioso, Ensino Religioso, Laicidade, Educação para os Direitos Humanos, Metodologias Antirracistas de Pesquisa, Infância Descolonial e Literatura Infantil. Jornalista, recebeu o Prêmio Vladimir Herzog de Direitos Humanos, em 1993, pela série de reportagens sobre grupos de extermínio na Baixada Fluminense, publicada no Jornal O Dia. As principais vítimas desses grupos de extermínio eram crianças negras e jovens negros da Baixada Fluminense. Já realizou diversas exposições fotográficas com os temas: crianças de terreiros, indígenas, quilombolas e ciganas, tanto no Brasil, como no exterior. Destaca de suas publicações: o livro "Educação em terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé", finalista na categoria educação do Prêmio Jabuti em

2013. E os infantis: "Os meninos João Cândido". "Alice e a Bisa" e "Tiradentes conta a Inconfidência".

**Contato:** stelauerj@gmail.com

**Susy Yarley Hinestroza Rodríguez.** Professor ocasional da Instituição Universitária Tecnológico de Antioquia. Mestre em Trabalho Social. Especialista em Gestão de Talentos Humanos e Produtividade pela Universidade de Medellín, Mestre em Governo e Políticas Públicas pela Universidade EAFIT, Doutorada em Ciências Sociais, Infância e Juventude pela Universidade de Manizales em acordo com a Cinde. Membro da linha de investigação sobre Crianças e Famílias na Cultura.

**Contato:** susy.hinestroza@tdea.edu.co

### **Yeison Arcadio Meneses Copete**

Doutor em Estudos Ibéricos e Latino-Americanos pela Universidade de Perpignan, França. Professor Adjunto Temporário de Ensino e Pesquisa da Universidade das Antilhas. Membro fundador da Associação Colombiana de Pesquisadores-Afros, ACIAFRO, e da Rede Internacional de Professores-as África na escola. Pesquisadora associada a vários grupos de pesquisa: Centro de Pesquisa em Sociedades e Ambientes Mediterrâneos (CRESEM), e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Negros na América Latina, (GRENAL), da Universidade de Perpignan, França; Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Letras, Línguas, Artes e Ciências Humanas, (CRILLASH) da Universidade das Antilhas, França; Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a América Latina, GRELAT, da Universidade Félix Houphouët-Boigny, da Costa do Marfim e membro do Grupo de Pesquisa, GIAGU-BANTÚ, do Programa Afrodescendente da Universidade de Antioquia.

**Contato:** yearmeco@gmail.com



**PROAP**  
Programa de Apoio à  
Pós-Graduação

