

# A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

POSSIBILIDADE/S DE VOZ E AÇÃO  
DA CRIANÇA E SUA/S INFÂNCIA(S)

**ORGANIZADORAS:**

Janaína Nogueira Maia Carvalho  
Fernanda Victória Cruz Adegas  
Camila Ferreira da Silva  
Marta Regina Brostolin

 editora  
UFMS



# A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

POSSIBILIDADE/S DE VOZ E AÇÃO  
DA CRIANÇA E SUA/S INFÂNCIA(S)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Reitor**

Marcelo Augusto Santos Turine

**Vice-Reitora**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

**Obra aprovada pelo**

RESOLUÇÃO Nº 129-COED/AGECOM/UFMS,  
DE 11 DE AGOSTO DE 2022.

**Conselho Editorial**

Rose Mara Pinheiro (presidente)  
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz  
Ana Rita Coimbra Mota-Castro  
Andrés Batista Cheung  
Alessandra Regina Borgo  
Delasnieve Miranda Daspert de Souza  
Elizabete Aparecida Marques  
Geraldo Alves Damasceno Junior  
Maria Lígia Rodrigues Macedo  
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaina Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.  
223 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>  
Inclui bibliografias.  
ISBN 978-65-89995-36-4

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de crianças. 3. Crianças – Linguagem. 4. Crianças com deficiências do desenvolvimento. 5. Direitos das crianças. 6. Sociologia educacional. I. Carvalho, Janaina Nogueira Maia. II. Adegas, Fernanda Victória Cruz. III. Silva, Camila Ferreira da. IV. Brostolin, Marta Regina.

CDD (23) 372.21072

---

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS

**Janaina Nogueira Maia Carvalho**

**Fernanda Victória Cruz Adegas**

**Camila Ferreira da Silva**

**Marta Regina Brostolin**

**A SOCIOLOGIA  
DA INFÂNCIA:  
POSSIBILIDADE/S  
DE VOZ E AÇÃO DA  
CRIANÇA E SUA/S  
INFÂNCIA(S)**

Campo Grande - MS

2022



**© das autoras:**

Janaina Nogueira Maia Carvalho  
Fernanda Victória Cruz Adegas  
Camila Ferreira da Silva  
Marta Regina Brostolin

**1ª edição: 2022**

**Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica**

TIS Publicidade e Propaganda

**Revisão**

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

**Direitos exclusivos para esta edição**



**Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS**

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário  
Campo Grande - MS, 79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203  
e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

**Editora associada à**



**ISBN: 978-65-89995-36-4**

**Versão digital: agosto de 2022.**



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. [br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

## PREFÁCIO

A obra *Sociologia da infância: possibilidades de voz e ação da criança e sua/s infância/s* anuncia-se como um contributo para consolidar as discussões teóricas acerca da voz e da ação social das crianças, propondo-se ir além dos modismos que têm, muitas vezes, marcado as discussões teóricas e empíricas na área.

Falando a partir de contextos de educação infantil, estes professores-autores convocam olhares a partir das culturas da infância, com textos que se propõem compreender as linguagens das crianças, o brincar, a música como linguagem lúdica ou ainda os lugares das crianças pequenas na cultura midiática. Convocam, ainda, olhares a partir dos direitos da criança, trazendo discussões sobre os direitos de participação das crianças, os direitos das crianças com deficiência. Convocam, finalmente, discussões sobre os diálogos interdisciplinares entre a sociologia da infância e a educação infantil.

Todos estes temas são temas fundacionais para construir conhecimento sobre e com as crianças, respeitando a sua alteridade, os seus direitos, em suma, o seu lugar na história enquanto produtores de conhecimento acerca das suas vidas.

E este tem sido desiderato da Sociologia da Infância nas últimas 3 décadas, o qual eu aponto como um pressuposto civilizacional fundamental: que todos, independentemente das suas competências, têm o direito a participar nos processos de construção de conhecimento que lhes digam respeito, de modo a que se atinja uma *justiça cognitiva global* (Santos, 2018), sendo que, no caso em apreço, falaremos de uma *justiça cognitiva geracional* (Fernandes, 2022), um dos desígnios maiores que a sociologia da infância tem vindo a assumir ao longa da sua recente história.

As diferentes propostas que compõem esta obra deixam antever respostas importantes para os desafios que a sociologia da infância enfrenta, nomeadamente a exigência epistemológica de assegurar uma imagem da criança-produtora-de-futuro Spyrou (2020). Esta imagem da criança-produtora-de-futuro exige que a sua voz e influência sejam respeitadas, quer para viver o presente, quer para projetar o futuro da humanidade, que é, afinal, mais o futuro das crianças do que o dos adultos que estão a decidir por elas (Gaitan, 2018).

A obra aqui apresentada assume papel importante neste desafio, uma vez que sendo os seus autores profissionais que trabalham com crianças pequenas e que produzem reflexões significativas a partir da ação concreta com crianças, na sua prática pedagógica, serão importantes pilares para sustentar as instituições de educação infantil como espaços de afirmação dos direitos da criança (Fernandes, 2009), mantendo, contudo, uma vigilância epistemológica que lhes permita posicionamentos críticos relativamente à “...armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de afirmação profissional que tecnicizam a ação educativa” (Sarmento, 2013, p. 136).

Mobilizar reflexividade sobre as imagens de infância que influenciam as práticas, os modos como se constroem as relações entre adultos e crianças, tal como o fazem os autores desta obra, permite pensar em efetivas possibilidades de mudança institucional e organizacional que encorajem e facilitem o reconhecimento de modos alternativos de organização das políticas e das práticas para uma educação infantil com lugar para as crianças, como um mecanismo indispensável para atingir uma justiça cognitiva geracional, uma justiça cognitiva global.

Este é, sem dúvida, um dos caminhos possíveis para organizar uma sociedade e uma ciência mais democrática.

Natália Fernandes  
Professora Associada com Agregação,  
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Ciência Vitae:  
<https://www.cienciavitae.pt/portal/F11F-1180-3A6A>

ResearchGate:  
<https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Fernandes-14/research>

## REFERÊNCIAS

Sarmiento, M (2013). Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In: M<sup>a</sup> Aparecida Salmaze&Ordália Laves Almeida (org.), Primeira infância no século XXI – direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o Mundo.* (131–148). Editora Oeste. p. 131–148.

Fernandes, N. (2009). *Infância direitos e participação: representações, práticas e poderes.* Porto: Afrontamento.

Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, v. 2, 17–37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>.

Spyrou, S. (2020). Children as future-makers. *Childhood*, Vol. 27(1), p. 3–7.

Santos, B.S. (2018). Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. V. 1, 688 p.; 20 x 20 cm (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo)

Fernandes, N. (2022). *De ‘objetos’ medidos a sujeitos participantes – contributos para a reflexão sobre os processos de construção de conhecimento sobre e com as crianças.* Lição apresentada como requisito a Provas de Agregação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.



## APRESENTAÇÃO

# **A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADE/S DE VOZ E AÇÃO DA CRIANÇA E SUA/S INFÂNCIA(S)**

“[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância”

(SARMENTO, 2011, p. 27).

Nas palavras acima, Sarmiento (2011) dialoga que, hoje, estudar as crianças emerge do campo teórico da Sociologia da Infância, afirmando que elas são atores sociais de direito e têm, em suas infâncias, questões geracionais importantes para a compreensão de suas vozes e ações.

Muitos segmentos da sociedade têm lançado pesquisas sobre a área da infância e da(s) criança(s). Há, nessa constante, longas-metragens, sites, vídeos, documentários, filmes, exposições de fotografias, estudos e muitas publicações sobre o movimento da criança e possíveis infâncias vividas por elas. Nota-se uma lista de atores e segmentos sociais, os quais, a partir de estudos, interesses específicos, informações e conhecimentos disponíveis, têm colocado esse tema como fundamental e prioridade, sendo, muitas vezes, chamados de 'modismos'.

A pauta em agendas entre diversidades de interesses: qualidade de vida das crianças; relevância de espaços livres à natureza, diminuição de

consumo, propaganda imprópria, pressão escolar precoce, atividades físicas em demasia, jogos eletrônicos, horas intermináveis na TV, terceirização dos cuidados das crianças, ausência de afeto, maus tratos, abuso infantil, doenças que afetam as atuais gerações, enfim, são contextos esses, dentre outros, que estão surgindo de movimentos de pautas emergentes de posicionamentos entre pesquisadores da área.

Esta obra: “A Sociologia da Infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)” reúne textos de abordagem teórica, buscando suscitar a voz e a ação da criança e sua(s) infância(s) por acreditar em inúmeros segmentos da sociedade em lançar luz sobre a área teórica em questão. Novos conceitos e ações têm trazido à tona as significações que as crianças atribuem aos diversos aspectos do estilo de vida que levam, considerando comportamentos, representações e contextos de natureza múltiplas. Mas, assim como há propostas sérias, conscientes e comprometidas, os modismos, também, se instauram e povoam redes sociais, discursos e, paulatinamente, se tornam oportunidades de negócios, de interesses ou de promoção de diferentes grupos sociais. Por isso, e, pensando na estrutura social, cultural das muitas crianças, esta coletânea de textos, produzida por autores que estudam a Sociologia da Infância, apresenta momentos de escuta peculiar em pesquisas da vez e voz da criança e sua(s) infância(s).

Marcamos, nesta coletânea, a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nessa área de pesquisa, a qual ilustra diferentes pensamentos e abordagens, no que se refere ao entendimento do processo de socialização, e nos modos de considerar as crianças e a(s) sua(s) infância(s). Assim, rompemos com os paradigmas tradicionais de socialização e estimulamos a compreensão da criança, a qual ocupa um papel social ativo no seu processo de

socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

Com base nessa compreensão, a Sociologia da Infância ilustra um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando a infância como estrutura social. Nesse viés, esse campo científico e teórico, gradualmente, se apresenta de forma expressiva. Nos últimos anos, novos conceitos e abordagens próprias foram surgindo, compondo uma nova sociedade, possibilitando, assim, avanços culturais e sociais da infância na atualidade.

Souza (2007, p. 07) afirma que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido, a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Segundo a autora, os estudos com/ sobre as crianças/infâncias marcam, hodiernamente, uma relação do cotidiano das crianças com outras e com seus familiares. Além disso, aparecem, também, nos discursos e reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem a como pensam as crianças e suas infâncias.

É importante destacar que a constituição de qualquer ciência tem como base as questões referentes ao sociocultural e, por assim dizer, sofrem diferentes influências de pesquisadores, os quais defendem suas concepções de maneira peculiar. Quando se trata da Sociologia da Infância, pode-se verificar certa diversidade de olhares e constatações de diferentes pesquisadores. São realidades de continentes diferentes que relatam as diferenças linguísticas, culturais, sociais, no sentido de compreensão da infância.

Antes de apresentar cada texto que compõe esta coletânea, vale registrar que as(os) autoras(es) são todas(os) professoras(es) atuantes na área em questão, pertencentes a Grupos de Estudos e Pesquisa, os quais compartilham princípios referentes à Sociologia da Infância. Nisso, cita-se o Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância – GEPDI/UCDB, e o Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias – GEPCI/UFMS. Ademais, lembramos que Sarmiento (2013) salienta que a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades, considerada o espaço social da vida das crianças, pois nesse lugar há um encontro de culturas. Por fim, os assuntos dos textos aqui apresentados vêm sendo objeto de pautas e reflexões nesses grupos acima mencionados, bem como em aulas nos cursos de pedagogia e na pós-graduação dos mestrados e doutorados, nos quais a retórica textual seja o lugar/tempo em que a(s) criança(s)/infância(s) estão inseridas.

Vamos, agora, à apresentação dos textos:

O primeiro texto, intitulado **AS CULTURAS INFANTIS: CONSTRUÇÕES POR MEIO DO BRINCAR**, aborda sobre como as culturas infantis estão relacionadas à rotina da criança e à interação com seus pares e adultos em diferentes contextos. Ilustra, também, como elas são construídas historicamente e resignificadas ao longo dos processos, sendo, constantemente, reformuladas. Sublinha, ainda, as diversas formas de manifestação infantil e salienta a brincadeira como expressão de seu universo, no qual as culturas infantis estão presentes, e as formas como as crianças promovem suas interações sociais.

O segundo texto, **CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**, aprofunda os conhecimentos sobre a infância e a criança, que, por muito tempo, foi socialmente invisível, passando até o movimento de reconhecimento da criança como sujeito de direito. Desse modo, aborda a Sociologia da Infância, campo de

conhecimento emergente, o qual considera a criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e a criança.

No terceiro texto, temos, **AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA CRECHE: ENTRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**, a autora apresenta alguns questionamentos relativos às crianças, suas linguagens e a escola. Entendendo que esse local de aprendizagem e desenvolvimento, das/para as crianças pequenas, pode e deve ser um ambiente rico de possibilidades de experiências, interações, brincadeiras e expressão de múltiplas linguagens. Com um diálogo acerca das diferentes linguagens das crianças pequenas na creche e o espaço como oportunidades a elas garantido ou, de certo modo, negado, tendo em vista o seu protagonismo, as interações e a brincadeira como ações próprias a serem exercidas por esses sujeitos de direitos e atores sociais.

O quarto texto, **A MÚSICA COMO LINGUAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, alicerçada na fenomenologia, tendo como um dos principais teóricos, Merleau-Ponty, o qual nos permite trabalhar, metaforicamente, conceitos, significados e efeitos de sentidos sobre a aprendizagem da criança, a partir da música como linguagem e expressão do corpo. Registra, em suas linhas, momentos que identificam a linguagem musical, como intrínseca ao ser humano e que seus aspectos constitutivos, melodia, harmonia e ritmo estão, diretamente, ligados aos aspectos de desenvolvimento do indivíduo: afetivo, cognitivo e motor, logo, em seu sentir, pensar e agir nesse mundo, compreendendo-o como um Ser integral.

O quinto texto, **EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO, – VAMOS DIALOGAR SOBRE ISSO?**, tem como foco principal a educação infantil no Brasil, a qual, tornou-se parte da educação básica, em 1996, e seu oferecimento passa a ser dever do Estado e direito da criança, configurando-se como um dos avanços sig-

nificativos na luta pela educação. Registra, também, que a ideia de que a criança é um adulto em miniatura é superada e, essa, passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, alguém que deve ser ouvido, respeitado em suas escolhas. No decorrer deste diálogo, vemos que as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando e, hodiernamente, emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, um ser sócio histórico e produtor de cultura.

No sexto texto, intitulado **SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS**, as autoras tomam, como ponto de partida, dois entendimentos: de que a criança não é um projeto de adulto, ela já é um ser completo, capaz e multifacetado, e o segundo, o qual compreende o atendimento – de qualquer natureza – oferecido à criança (e, conseqüentemente, sua qualidade) está diretamente vinculado à concepção que determinado grupo social tem dela (a criança) e de infância. Apontam, ainda, que é construtivo pensar que em diferentes épocas, em cada momento histórico e contexto sociocultural, haverá um modo particular de pensar a criança e, por conseguinte, uma forma de atendimento, especialmente o educacional, em instituições escolares que lhe será dispensado.

No sétimo texto, intitulado **CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS DA CAPES NOS PERÍODOS DE 2015 A 2019**, as autoras buscam contribuir com reflexões sobre pesquisas realizadas na Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa de Nível Superior – CAPES, no período compreendido entre 2015 a 2019, sendo baseado em teses de doutorado, a respeito do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. O interesse em realizar esta pesquisa partiu das discussões realizadas em sala de aula na disciplina Diversidade e Inclusão: Educação Especial, a qual levou a reflexão sobre as poucas pesquisas a respeito da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

O oitavo texto: **O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS**, define a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social, sendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais criadas pela sociedade adulta. Os autores apresentam reflexões emergentes para a pesquisa com criança, sublinhando que a criança de hoje é compreendida como ser histórico, inserido em uma sociedade, na qual reproduz e produz culturas. Nessa perspectiva, apontam, ainda, diante de estudos atuais, que, no início do século XXI, as discussões sobre a infância e o papel social da criança ganham visibilidade, por meio da Sociologia da Infância, assim como a participação das crianças nas pesquisas científicas.

O nono texto, **A INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE: O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI UFF? UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS**, apresenta, junto às crianças, o projeto Pibiquinho, intitulado “A Infância na Universidade: O que é ser criança no COLUNI-UFF? ”, o qual teve uma primeira versão no segundo semestre de 2020, durante a pandemia mundial do coronavírus (Covid-19), e que foi inspirado na tese “A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (LOPES, 2019). O texto sublinha, também, que as crianças pesquisadoras do projeto têm a oportunidade de experienciar a pesquisa no âmbito universitário, com o caráter infantil, ou seja, com o “modo” delas de fazer pesquisa, ilustrando uma experiência inédita em trajetórias acadêmicas, e de fazer pesquisa em diálogo com as crianças, procurando fugir da negatividade atribuída à infância e tão combatida pelos Estudos da Infância, em especial a Sociologia da Infância, a qual exprime-se na ideia da menoridade: “criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente, (...) o que não tem valores morais.” (SARMENTO, 2005, p. 368).

O último texto, **A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA MIDIÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES**, apresenta reflexões contemporâneas sobre o lugar que a formação e a relação entre pares, escolares e familiares ocupam nas competências midiáticas de crianças. Entrelaça desafios colocados à educação na busca de uma aprendizagem significativa e dialógica, sublinhando a importância de escutar o que as crianças fazem com as mídias e tecnologias móveis no contexto da cultura digital. O estudo aborda, ainda, como tudo isso pode se articular com as práticas pedagógicas, e apresenta um diálogo com uma criança de 10 anos apontando questões midiáticas e tecnológicas que ela participa em suas vivências cotidianas.

Almejamos que esta coletânea seja um material de apoio a profissionais da educação que atuam com a infância na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou ainda pesquisadores/as que buscam pela temática em questão. Ilustramos a possibilidade de, por meio deste material, conhecerem a Sociologia da Infância, a qual inspira a pensarmos em como esse campo está para a pesquisa com/de/sobre a criança.

Ressaltamos que a criança ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

Assim, a Sociologia da Infância abre um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando a infância como estrutura social. Nesse viés, é fundamental pensar que esse campo teórico, progressivamente, apresenta, de forma expressiva nos últimos anos, novos conceitos e abordagens, as quais foram surgindo e, conseqüentemente, nos possibilitando reflexões culturais e sociais da infância na atualidade.



Convidamos você a ler cada palavra escolhida e desenhada nesta coletânea, e que o deleite seja de novos conhecimentos, de novas práticas pedagógicas, bem como novas concepções para: **A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADE/S DE VOZ E AÇÃO DA CRIANÇA E SUA/S infância(s).**

**Boa leitura!**

**As organizadoras.**

## REFERÊNCIAS

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.* Porto, PT: Asa, 2004.

Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, *In: M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), As Crianças: Contextos e Identidades.* (9–30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2005.

SOUZA, Gisele. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.* São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, I. P. *A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).* Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019, 208f.

# SUMÁRIO

Capítulo 01

## **AS CULTURAS INFANTIS: CONSTRUÇÕES POR MEIO DO BRINCAR**

Tuany Inoue Pontalti Ramos e Marta Regina Brostolin .....20

Capítulo 02

## **CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Edneia Maria Azevedo Machado e Marta Regina Brostolin.....41

Capítulo 03

## **AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA CRECHE: ENTRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**

Laura Simone Marim Puerta .....61

Capítulo 04

## **A MÚSICA COMO LINGUAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Patrícia Alves Carvalho .....75

Capítulo 05

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO, - VAMOS DIALOGAR SOBRE ISSO?**

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra..... 102

Capítulo 06

**SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S):  
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS**

Sílvia Adriana Rodrigues, Rosimary Alves de Souza Garcia, Ana Laura  
Silva Daniel e Fabrícia Soares de Araújo Sá ..... 117

Capítulo 07

**CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PESQUISAS DA CAPES NOS PERÍODOS DE 2015 A 2019**

Fernanda Lázaro de Lima Oliveira e Tânia Maria Filiú de Souza ..... 136

Capítulo 08

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS DE  
0 A 3 ANOS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS**

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima  
e Ricardo Henrique de Souza ..... 160

Capítulo 09

**A INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE:  
O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI UFF?  
UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS**

Adrienne Ogêda Guedes, Isabela Pereira Lopes,  
Juliana Nascimento de Medeiros Mota, Benício Rafael Monteiro da  
Cunha Barbosa Goulart, Marco Moreira Perpetuo, Maria Eduarda  
Bandeira Reis, Milena Alexandre Badaro, Pamela Artte Rosa  
Nascimento, Thayla Alvares Peixoto ..... 179

Capítulo 10

**A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA MUDIÁTICA:  
ALGUMAS REFLEXÕES**

Crisna de Lima Tenório e Janaína Nogueira Maia Carvalho ..... 193



## CAPÍTULO 01

# AS CULTURAS INFANTIS: CONSTRUÇÕES POR MEIO DO BRINCAR

Tuany Inoue Pontalti Ramos  
Marta Regina Brostolin

### 1. Introdução

As culturas infantis estão relacionadas à rotina da criança e à interação com seus pares e adultos em diferentes contextos. São construídas historicamente e ressignificadas ao longo dos processos, sendo reformuladas. Para Sarmiento (2002, p. 3) as culturas infantis se definem pela “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”.

Dentre as diversas formas de manifestação infantil, encontramos a brincadeira como expressão de seu universo, no qual as culturas infantis estão presentes por meio das brincadeiras, as quais as crianças promovem em suas interações sociais. Para Sarmiento (2004, p. 12), “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao

mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Nessa perspectiva, o presente capítulo, o qual é um recorte de uma pesquisa com crianças, aborda as culturas infantis, nos possibilitando conhecer um pouco sobre o universo infantil por meio de suas narrativas a respeito de suas brincadeiras e brinquedos. A pesquisa de abordagem qualitativa se configurou como estudo de caso e foi desenvolvida com cinco crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, sendo duas do Ensino Fundamental I e três da Educação Infantil. Os instrumentos metodológicos para a produção de dados foram: entrevista semiestruturada, uso do diário de campo, desenhos e fotografias.

Para a análise dos dados, buscamos apoio na Sociologia da Infância, campo científico que reconhece a criança como ator social, sujeito de direitos e a infância como categoria social, geracional e historicamente construída. Buscamos, com isso, dialogar com nosso objeto de pesquisa, ou seja, as culturas infantis, considerando que fazem parte da rotina das crianças construídas por meio de suas brincadeiras.

De acordo com Fernandes e Trevisan (2018), quando mencionamos os aspectos éticos nas pesquisas com crianças, nos referimos, também, a uma relação de diálogo entre o pesquisador e a criança, para que, de fato, ocorra o respeito com suas vozes, mantendo uma parceria entre ambos e assegurando as particularidades de cada criança. Fazer pesquisas com crianças vai muito além de descrever as suas vozes, há um sentido e significado para essa ação, estamos reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, competentes para contribuir com a sociedade, por isso devemos “não apenas ouvir as suas vozes, como atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã” (FERNANDES; TREVISAN, 2018, p. 135).

Entendemos que precisamos preservar as identidades das crianças nas pesquisas ao mesmo tempo em que damos visibilidade

por meio das suas vozes. Nisso, destacamos que “dar autoria as crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 73). Com esta compreensão e cuidado ético, conversamos com as crianças sobre a pesquisa e seus objetivos, a necessidade de seu assentimento para participar e a escolha de nomes fictícios para sua identificação.

Assim, descrito de forma breve o desenho metodológico da pesquisa, apresentamos a estrutura do texto que se organiza em capítulos, a primeira aborda as culturas infantis e sua relação com o brincar, a segunda traz as vozes das crianças a partir de suas narrativas e finalizando, algumas considerações que a pesquisa possibilitou.

## **2. Ser criança e viver a infância: as culturas infantis e o brincar**

Entender a criança implica em reconhecê-la como um ator social, com autonomia para participar ativamente do seu mundo social. A criança e a infância nos fazem pensar nas culturas infantis, sendo um termo plural e polissêmico. As culturas infantis se configuram como as ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais, e “para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos” (ARENHART, 2016, p. 12).

O cenário da produção das culturas infantis é abordado pela Sociologia da infância como resultado da participação e das vozes das crianças, por considerar um campo de simbolização, resignificação e modos distintos do mundo dos adultos. Sarmiento (2004, grifos nos-

so) define quatro pilares/eixos estruturantes das culturas infantis, sendo: a interatividade, quando todos estão envolvidos em uma atividade; ludicidade, sendo possível nos momentos de brincadeiras, e quando os adultos utilizam do imaginário infantil para trabalhar com as crianças e elas se apropriam do mundo dos adultos ressignificando os espaços; a reiteração que faz parte da retomada da brincadeira, sendo iniciada, finalizada e reinventada quantas vezes as crianças acharem necessário, partindo do entendimento delas sobre o tempo e, por último, o pilar do jogo simbólico, presente nas brincadeiras, que possibilita a troca de experiência sobre as culturas infantis e as culturas dos adultos. Sob essa ótica, a criança produz cultura e reconfigura os espaços de sua convivência.

O jogo simbólico é uma transposição do imaginário real, ao contrário do pensamento que o jogo da criança é diferente do jogo do adulto, as crianças brincam e ressignificam os contextos do mundo dos adultos referentes aos cenários em que elas são expostas, recriando suas próprias percepções. As situações imaginárias definem os contextos e os significados dos ambientes em que acontecem as trocas e interações.

Para Sarmento (2011):

[...] a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 583).



Enfatizamos que o imaginário e o simbólico se desenvolvem nas culturas da infância, ou seja, é a relação da criança com o mundo. E as diferenças estão presentes, com relação às condições sociais, valores, contexto, referências simbólicas, expectativas e possibilidades. O brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16). Sob esse olhar, as crianças produzem suas culturas brincando, nas suas interações e, ao fazerem isso, elas aprendem. Essa aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade e no seu devido tempo.

A cultura lúdica é evidenciada por Brougère (1997) como esquemas que servem para iniciar as brincadeiras. À medida que ocorre o brincar, as crianças utilizam da cultura lúdica para os seus jogos de interesses ou os específicos e determinados, sendo influenciada pelo meio social, com diversos elementos, como a mídia, os brinquedos, etc. Brougère (1997, p. 47) afirma que:

[...] na sua brincadeira a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parte da civilização.

A brincadeira se constitui como uma atividade que permite a apropriação dos aspectos culturais das crianças. Ao utilizar os recursos que estão disponíveis, por meio do seu acesso cultural, elas reconfiguram os espaços e produzem cultura, influenciadas pelo seu meio social. Para Wajskop (2012, p. 34), “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

Nessa conformidade, colocamos o brinquedo em discussão, abordado como forma de produção de cultura, sendo reflexo da in-

fância vivida pelas crianças. O brinquedo é apenas um suporte criado pelos adultos para que as crianças evidenciem suas infâncias de forma abstrata. Para Brougère (1997, p. 36), o brinquedo “pode ser considerado como um objeto mediador entre um mundo adulto e um mundo infantil, nele a criança é uma projeção abstrata construída por eles”.

Portanto, o brinquedo é reflexo da infância, com as representações e transformações diretas ou indiretas que as crianças fazem. À medida que brincam, esse objeto é utilizado como recurso nas brincadeiras e um aliado no momento de interação. Brougère (1997) defende que:

[...] a criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações. A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 1997, p. 40–41).

Logo, o brinquedo é um objeto que possui inúmeras possibilidades de significações, é um símbolo utilizado pela criança para representar a infância, porém destacamos que é um instrumento criado pelo mundo adulto, que traz uma preocupação com relação ao mercado de produção e consumo desses objetos, que são inúmeros e os mais diversificados possíveis.

Incluimos na discussão, os brinquedos **não estruturados**, aqueles que as crianças criam a partir de elementos naturais ou de diferentes objetos, que por meio da imaginação podem ser o que elas

querem para o momento da brincadeira. Para Brougère (1997, p. 42), “ele oferece à criança experiências variadas que aliam matéria e representação”. Esses elementos fazem parte das representações simbólicas que as crianças podem utilizar para ressignificar as suas culturas infantis, sendo a brincadeira, o momento de assimilação dos códigos culturais.

Essas culturas envolvem os aspectos lúdicos e a cultura lúdica está em constante movimento. Para Brougère (1997), a cultura lúdica tem sua autonomia, seu ritmo e é entendida por intermédio das culturas globais de uma realidade específica, sendo parte de uma estrutura que possui suas especificidades. Brougère (1997) aponta que:

[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir de elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 1997, p. 97–98).

A brincadeira pressupõe um processo de aprendizagem que deve ser trabalhado e desenvolvido a partir do interesse das crianças. O momento da brincadeira sofre mudanças e nele estão presentes as decisões tomadas no percurso, com a comunicação e interpretação daqueles que estão envolvidos, fazendo parte de uma situação específica e particular do grupo, nos interessando apenas as ações produzidas pelas crianças.

Sabemos que o brincar ocorre nas interações cotidianas, nas quais as crianças estão expostas em diferentes momentos. Para tanto, a educação infantil é o campo de exploração das crianças, os espaços da instituição vão direcionar as ações delas “respeitando-as enquanto

sujeitos históricos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas” (OLIVEIRA, 2008, p. 284). Evidenciamos um brincar vinculado ao contexto social das crianças, para que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o seu desenvolvimento e, dessa forma, compartilhem de um processo de aprendizagem prazeroso.

O brincar merece destaque em nossas discussões, pois é por meio da sua prática que as crianças poderão ser elas mesmas e construir seu conhecimento de mundo. Para Palma (2017, p. 216), o brincar ocorre:

[...] em suas múltiplas formas de manifestação, pode ser o elemento desencadeador de ricas fontes de conhecimento e de (re)produção de cultura, através da interação entre as crianças e entre elas e os adultos. É importante frisar, entretanto, que, por geralmente não se apropriarem nem compartilharem os códigos e as linguagens das crianças, os adultos acabam por não compreender o prazer das repetidas e continuadas brincadeiras, réplicas umas das outras, \\ praticadas pelos infantes.

Destacamos que o brincar ocorre nas brincadeiras, as quais as crianças partilham e são entendidas como “atividade social específica”. De acordo com Wajskop (2012, p. 36):

[...] a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando.

Acreditamos que o cotidiano da vida das crianças proporciona momentos em que o brincar ocorre promovendo interação e troca

de conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Diante da discussão sobre o brincar e sua importância nas culturas infantis, colocamos em pauta o brincar no ambiente virtual, seja no contexto escolar ou familiar, visto que as crianças brincam com celulares, *tablets*, computadores e outros recursos tecnológicos. Essa cultura digital já faz parte do cotidiano das nossas crianças.

Souza (2019, p. 198) descreve que “nas brincadeiras desenvolvidas na atualidade, a exemplo, os jogos que promovem a simulação ou a realidade aumentada, podemos dizer que a imaginação é potencializada e, muitas vezes, colocada em prática, ao proporcionar à criança uma imersão plena no contexto da brincadeira”.

Ao mergulharem em um mundo virtual, as crianças podem ser o que quiserem: um personagem que elas gostam, piloto de corrida, super-heróis, princesas, e vários outros. Os jogos virtuais envolvem situações em que a imaginação é aguçada, à medida que estão inseridos em diversos cenários. Isso possibilita a criação, recriação e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Para Souza (2019, p. 214):

[...] as interações acontecem, sobretudo, quando as crianças internalizam e atribuem significados ao que é compartilhado ou experienciado com seus pares, e, dessa forma, os signos culturais ou os elementos simbólicos culturais vão se ampliando, de modo que todo esse movimento, nos mostra que os dispositivos móveis têm favorecido à criança ressignificar e trazer novas formas de brincar para compor a cultura lúdica.

Entendemos que a brincadeira se configura como um momento indispensável à vida das crianças, se relacionando com as culturas infantis que são produzidas, ao ponto que essa atividade é exercida promovendo a troca de experiências, o conhecimento e apropriação de culturas. Concordamos com Souza (2019, p. 199–200), que afirma:

[...] gestos, narrativas, cenários criados e articulados com os artefatos que as crianças exploram – sejam esses digitais ou não-digitais – configuram a dimensão imaginária, revelando-se em um complexo processo criador envolvido na brincadeira. E o campo da imaginação faz com que o brincar se destaque pela mobilização dos significados e, assim, a sua importância se relaciona com as culturas infantis, que colocam a brincadeira como espaço para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A brincadeira é um espaço de troca, de aprendizagens, independentemente dos cenários virtuais ou não, ela oportuniza o uso da imaginação, relacionando as culturas infantis produzidas nesse processo.

Mudamos a forma como compreendemos as culturas lúdicas quando nos deparamos com as culturas digitais, pois os dispositivos móveis que as crianças da atualidade fazem uso corroboram para que elas fiquem submersas em um universo de informações. Souza (2019, p. 215) coloca que:

[...] a cultura digital, o brincar e a brincadeira – vivido pelas crianças no mundo contemporâneo –, tende a intensificar ou ampliar os dispositivos simbólicos que compõem a cultura lúdica. Se pensarmos na coletânea de imagens que são produzidas socialmente, encontraremos aquelas que, no contexto atual, são veiculadas por vários ambientes digitais – e aqui podemos citar Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, entre outros.

As crianças estão constantemente em contato com esses aplicativos, uma vez que passam parte do seu tempo conectadas com essas redes, roubando os momentos que deveriam aproveitar com a família, por necessidade ou por opção, porém “qualquer elemento apresentado à criança com a perspectiva do excesso de uso não será benéfico” (SOUZA, 2019, p. 219). Chamamos a atenção para esse as-

pecto que tem transformado o entendimento sobre brincadeira e o brincar, reconfigurando as culturas lúdicas. Defendemos que é essencial a mediação de um adulto à medida que essas tecnologias são inseridas no cotidiano das crianças:

[...] por meio das famílias, essas tecnologias têm chegado ao convívio das crianças. O fato de estarem vivenciando seus pais, avós, tios, primos interagindo com as tecnologias nas palmas de suas mãos, bem como a existência do aspecto da mobilidade e conectividade, encorajam as crianças a tornarem-se exploradores intensivos (SOUZA, 2019, p. 219).

Isso evidencia que as crianças passam cada vez mais tempo fazendo uso das tecnologias móveis e quando essa ação não é mediada, não terá benefícios para a vida delas, o que acarretará diferentes problemas, dos quais citamos o isolamento social. Souza (2019, p. 222) destaca que:

[...] a falta de acompanhamento por meio das famílias, assim como a ausência de outras vivências lúdicas proporcionadas às crianças, oferecendo-lhes, apenas, a opção da interação com as tecnologias, sem a devida mediação da quantidade de tempo que a criança passa imersa nos ambientes digitais, podem, sim, provocar o isolamento. Por isso, reforçamos sempre que a criança, sozinha, não tem maturidade ou “responsabilidade” para discernir todas as dinâmicas proporcionadas pela cultura digital.

Destacamos que as tecnologias móveis têm seus pontos positivos, desde que seu uso seja mediado, tanto com relação ao tempo para uso, quanto à proposta direcionada e planejada para determinada aprendizagem. De acordo com Souza (2019):

[...] as crianças precisam tanto das experiências que acontecem nos ambientes digitais quanto dos brinquedos e espaços criados para as práticas lúdicas presenciais. Portanto, não se trata de oferecer uma experiência ou outra, e sim que, a depender dos seus

interesses, elas possam ter as duas possibilidades – o digital e o analógico (SOUZA, 2019, p. 225).

Evidenciamos a escuta dos adultos aos interesses das crianças que estão participando das experiências sociais, deixando que elas possam contar suas necessidades e prioridades. A partir disso, os adultos podem articular as sugestões das crianças ao cotidiano delas. Reconhecemos a mudança social como necessária, desde que essa configuração social seja igualmente distribuída, embora, infelizmente, essa não seja a realidade de muitas pessoas impossibilitadas de acesso ao conhecimento científico, por meio da tecnologia, dentre outros diversos fatores relativos ao desenvolvimento dos indivíduos.

### **3. As narrativas das crianças: as culturas infantis por meio do brincar**

As culturas infantis envolvem processos de significação, nos quais as crianças fazem de modo distinto dos adultos, visto que elas possuem suas especificidades que são expressadas no momento de interação, de troca com os pares, nos processos de comunicação e nas brincadeiras (SARMENTO, 2002). Logo, "a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância" (SARMENTO, 2004, p. 12).

São nos momentos de brincadeiras que podemos conhecer as crianças e permitir envolver-nos pelo seu mundo, tal como escolheram representá-lo. Estaremos mais próximos, compartilhando do cotidiano das crianças, escutando suas vozes verbais ou não verbais que clamam para serem escutadas, respeitando os seus direitos como atores sociais de fato. Buscamos entender quais são "os modos próprios de significação e ação das crianças, partindo do pressuposto de que esses modos se diferenciam dos adultos e revelam uma condi-



ção social comum: a pertença à categoria geracional infância” (ARENHART, 2016, p. 25).

Na intenção de escutá-las, perguntamos: “Você está brincando bastante? Do que? Com quem”? As crianças responderam:

Lele: Uhum, de boneca, de jogos...hum, da Analu.

Pesquisadora: Quem é Analu?

Lele: A minha boneca e eu também tenho o baby Jhow, meu boneco, eu brinco com a Fati e com meus amigos.

Juditi: De pega-pega, de futebol, de corrida, com a tia Laurinda.

Leãozão: Sim! Eu tô brincando de soldado com meu irmão, com o papai, com meu amigo João Pedro e com meu outro amigo Miguel e o primo dele.

Alice: Sim, de Mc lanche, dos meus ursinhos, porque eu gosto muito deles, dô amor e carinho. Ah, com meu cachorrinho chamado Tob.

Berry: Eu brinquei com meu amigo ontem, hoje eu ajudei minha mãe a fazer o almoço, eu tô fazendo aula de tênis... Ah de um monte de coisas, não dá pra saber.

De acordo com o relato das crianças, há diferentes formas em que o brincar se manifesta. Segundo Palma (2017, p. 217) “o brincar fisicamente exuberante, o brincar proibido, o brincar em grupo, o brincar sob conflitos, o brincar que promove ou que atrapalha aprendizagens: eis algumas das muitas facetas de um fenômeno que arrebatam crianças de todo o mundo e que dá sentido às suas vidas”.

As crianças têm diversas histórias e muitos questionamentos que trazem por meio das suas experiências de vida. É por meio das

culturas infantis que as crianças representam seu cotidiano, constroem fantasias, imaginam e brincam. Para Brougère e Ulmann (2012), é nas experiências de vida, no cotidiano e nas relações que as crianças estabelecem que ocorrem aprendizagens, e “estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Em casa, com ou sem amigos, as crianças continuam vivenciando as culturas do brincar, imaginando, criando e ressignificando os seus modos de ver e estar. Nesse caminho, encontramos “a cultura lúdica que, transmitida e modificada de geração a geração, permite às crianças que não se conhecem encontrar-se e reconhecer-se por possuírem o mesmo patrimônio lúdico” (ARENHART, 2016, p. 30).

Como podemos observar nas representações das crianças, Lele desenhou, e a Alice fotografou o que elas fazem com o tempo livre. Assim, Lele representou o Jogo de bola que brinca na fazenda, quebra-cabeça da *Barbie* e muitas bonecas, incluindo a Analu e o Baby Jhow, e Alice os seus animais de estimação e sua coleção de ursinhos de pelúcia.

**Figura 1.** Brincadeiras da Lele



Fonte: Desenho feito por Lele dia 24/06/2020.

**Figura 2.** Brincadeiras da Alice



Conforme a figura 1 nos mostra, podemos observar que Lele desenhou as brincadeiras que tem feito. No canto esquerdo está o jogo de bolas que ela mencionou que joga quando vai para a fazenda, seguindo tem uma caixa pequena de jogo da memória, que é da Turma da Mônica, depois ela desenhou o quebra-cabeça da *Barbie*, algumas bonecas incluindo a Analu e o *Baby Jhow*, que é seu boneco. Lele mencionou que brinca com a Fati (sua babá) ou com alguns amigos.

Na figura 2, são apresentadas as fotografias que Alice tirou das suas brincadeiras, ela mencionou que gosta muito de brincar com seus animais de estimação e com seus ursinhos de pelúcia, dando muito amor e carinho a eles.

Independentemente dos espaços que as crianças estejam, as culturas continuam sendo produzidas e ressignificadas ao modo próprio das crianças, pois entendemos que as culturas infantis são uma “ação social contextualizada, construída coletivamente pela agência das crianças frente às estruturas sociais” (ARENHART, 2016, p. 29–30). Envolve diversos fatores do contexto das crianças, o meio familiar, a estrutura social, o espaço das instituições educativas e o imaginário infantil, pois algumas crianças brincam sozinhas e mesmo assim estão produzindo cultura.

Cada desenho, bem como a fotografia, carrega consigo as marcas de cada criança, de cada infância, demonstra seus olhares, os quais precisamos ver pelas lentes das crianças, se quisermos compreender os seus mundos. O desenho é uma forma de representação que as crianças utilizam para expor os seus olhares, suas percepções sobre seus contextos sociais e é um meio de se expressarem.

Para Gobbi (2005), os desenhos das crianças representam o universo delas, a imaginação que elas constroem sobre suas realidades. As expressões corporais das crianças se manifestaram na representação que fizeram por meio dos desenhos e das fotografias, retra-

tando suas experiências e trocas e “se revelam formas de produção de linguagem, de interação, de brincadeira e de ação das crianças, um jeito próprio de viver o corpo e expressar uma outra cultura, distinta da cultura adulta e da cultura escolar que se sobrepunha na regulação dos comportamentos infantis” (ARENHART, 2016, p. 101).

As fotografias tiradas pelas crianças registram seus olhares por meio das lentes da câmera sobre seus momentos de brincadeiras, construindo, desse modo, outra forma para se expressarem. Logo, “a fotografia é apresentada como um recurso que gera a participação das crianças, facultando a apreensão de suas experiências e da realidade em que vivem. Cumpre, assim, seu papel no processo pedagógico, reflexivo e sociológico” (ARENHART, 2016, p. 59). E o brincar, então, se constitui como um “espaço aberto, sem pré-definição, possível pela vontade e ação dos sujeitos que brincam e pela mediação de regras” (ARENHART, 2016, p. 144).

O brincar se manifesta de maneira natural, faz parte da natureza das crianças, elas definem, decidem, conversam, interagem e interpretam as visões dos seus contextos sociais, embora o brincar das crianças de hoje seja diferente do brincar de anos atrás, pois consideramos a infância geracional, e é claro que as mudanças sociais reconfiguram as infâncias, por isso, as crianças, influenciadas pelo contexto social atual, possuem diferentes formas para se expressarem, seja na brincadeira presencial ou por meio dos recursos tecnológicos. Para Sarmiento (2011, p. 598):

[...] frequentemente, as crianças e jovens são mais competentes no domínio tecnológico do que os adultos. O desempenho do ofício de criança, nestas circunstâncias, contribui para redefinir as relações entre adultos e crianças, de modo distinto do passado. Mas com um sentido que não é unívoco. Pelo contrário, é ambivalente.

Sob essa ótica, o acesso ao conhecimento, por meio dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, nos leva a pensar sobre a autonomia que as crianças podem desenvolver, mas, por outro lado, nos deparamos com:

[...] o acesso potencialmente infinito à informação, a quebra das barreiras face a conteúdos tradicionalmente reservados aos adultos, bem como o carácter eminentemente lúdico da utilização das tecnologias pelas crianças, coloca-as sob suspeita, senão mesmo sob a ameaça da perda do seu estatuto de crianças. (SARMENTO, 2011, p. 599).

Temos, então, uma nova configuração nas relações entre os adultos e as crianças, ocasionando um novo entendimento sobre as crianças e as infâncias que temos atualmente, sendo influenciadas pelas transformações sociais e culturais. Nos cabe, portanto, escutar as vozes das crianças para compreendê-las e estabelecermos uma relação de confiança e autonomia.

### **Considerações finais**

Ao adentrarmos no cotidiano das crianças, nos deparamos com as diferentes formas de expressão em que estavam produzindo as culturas infantis. Podemos evidenciar que, por meio das brincadeiras, as crianças continuarão vivenciando e experienciando o mundo à sua maneira, com uma linguagem própria a cada criança e infância investigada. O uso de diferentes instrumentos metodológicos permitiu que as crianças se expressassem da forma que queriam, assim, conseguimos respeitar suas escolhas e escutá-las, percebendo que as crianças podem produzir culturas em diferentes contextos.

Quando começamos a construção dos dados, por meio da inserção no cotidiano das crianças, nos deparamos com crianças ativas,

que se posicionavam conforme a necessidade, entendimento e com entusiasmo em demonstrar as suas brincadeiras e os brinquedos favoritos, evidenciando que precisamos escutar mais as crianças.

Analisando seus desenhos e fotografias, percebemos a diversidade das brincadeiras, de modo que as crianças brincam com seus amigos, com suas famílias, com seus animais de estimação, com as babás e até mesmo sozinhas. Podemos compreender as formas que as crianças produzem cultura e olhamos para o mundo como as crianças nos ensinam, com as diversas estratégias que elas utilizam para interpretar os seus contextos sociais e ressignificar os espaços.

Diante deste cenário, destacamos a pesquisa com crianças e para que se tornem sujeitos e deixem de ser objetos de estudo, é necessário que o pesquisador desenvolva uma escuta sensível, utilizando de metodologias adequadas na construção dos dados. Desde o início da pesquisa, até o momento de transcrição, as vozes das crianças precisam ser respeitadas, tal qual elas mencionaram, partindo do interesse e posicionamento das crianças e não do pesquisador. Ressaltamos que escutar as crianças nos permitiu entender a forma como elas compreendem o mundo em que estão vivendo, reconfigurando seus cotidianos e produzindo suas culturas infantis.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais: Questões de geração e classe social em duas escolas cariocas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 65–78, jan./abr. 2015.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: Fátima Alberto e Antonia Picornell (org.). *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência* (pp. 212–139). Baía: Editora UFPB. 2018.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.



PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 203–221. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. *In: Projeto POCTI/CED/ 49186. As marcas dos tempos: a Interculturalidade nas Culturas Infantis*. Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (orgs). Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*. v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*. v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. *Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

WAJSKOP, Gisela. Por que se brinca na escola? *In: WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



## Capítulo 02

# **CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Edneia Maria Azevedo Machado  
Marta Regina Brostolin

### **1. Introdução**

Neste capítulo, temos o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a infância e a criança, que, por muito tempo, foi socialmente invisível, passando até o movimento de reconhecimento da criança como sujeito de direito. Justificamos essa escolha por acreditar ser fundamental que profissionais da educação que atuam com crianças, compreendam que as concepções de crianças e infâncias podem colaborar com suas escolhas em relação às suas práticas e à interação com as crianças.

Partiremos da Sociologia da Infância, campo de conhecimento emergente, que consideramos um grande movimento, o qual questiona a sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar

sobre a infância e criança. Diante disso, a Sociologia da Infância será a matriz teórica que irá pautar nossas discussões para pensar as infâncias e as crianças que frequentam a Educação Infantil compreendendo-as nos seus aspectos relacionais e coletivos.

Essa perspectiva lança olhar para as crianças pequenas e é pautada nas abordagens políticas que consideram as creches e pré-escolas espaços coletivos de cuidado e educação, em que as crianças estão, permanentemente, se relacionando entre elas e com os adultos. Sarmiento (2005) propõe o termo *infâncias* no plural para representar uma pluralização dos modos de ser criança, considerando as infâncias “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim, a Sociologia da Infância tem, como objeto de investigação, as infâncias vistas como construções sociais que se transformam com o tempo e com os diferentes espaços; a partir desse entendimento, é possível afirmar que há distintas infâncias (CUNHA; SANTOS, 2014). Sarmiento, ao se referir à infância, apresenta que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Deve-se ter em vista as crianças como sujeitos sociais que, ao mesmo tempo em que são influenciadas, também influenciam pessoas e relações à sua volta. Nessa direção, Corsaro (1997; 2005) afirma que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural

e coletivo que acontece por meio das relações das crianças com seus pares. Nesse sentido, é importante considerar essas questões referentes às infâncias e às crianças para pensar uma escola de Educação Infantil que considere e possibilite que as crianças participem, de forma coletiva, na sociedade como sujeitos ativos e não passivos (CUNHA; SANTOS, 2014).

Dessa forma, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o docente da Educação Infantil precisa compreender as crianças em seus próprios universos, considerando seus modos de vida, superando a lógica da escolarização e atendendo as crianças a partir de suas demandas, de maneira a constituir um espaço em que as crianças sejam reconhecidas “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40), em uma perspectiva de humanização e emancipação. Assim, consideramos que pensar o entrelaçamento da Sociologia da Infância com a Educação Infantil é uma base de sustentação aos direitos fundamentais das crianças.

## **2. Sociologia da infância e os caminhos trilhados**

A Sociologia da Infância coloca as crianças e a infância como centro do seu campo teórico. Traz novos olhares para as crianças, rompendo com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança; nela, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e como produtores de cultura.

Os sociólogos buscam e acreditam na mudança de perspectiva da criança universal para uma perspectiva de estudos da criança, com base na infância como categoria geracional própria, sem perder de vista que as crianças produzem cultura singular e subjetiva, que pensam, agem e

entendem o mundo de sua própria maneira, ou seja, a alteridade dessa infância perante os adultos.

Segundo Sarmiento (2005), essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, p. 373).

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância nasce do campo saturado da Sociologia da Educação e incide por meio dos estudos feministas e da Antropologia. Ela surge na década de 1920, nos Estados Unidos, mas somente a partir de 1980 avança intensificando seus estudos sobre a temática, sendo um campo de estudo emergente em relação aos estudos da criança e infância. Para Marchi (2010), a crise do paradigma da Sociologia da Educação nos anos 1990 contribuiu para o crescimento da Sociologia da Infância.

Voltarelli (2017, p. 48), em sua pesquisa sobre Estudos da Infância na América do Sul, pesquisa a produção da Sociologia da Infância, apresenta os temas centrais de pesquisas realizadas por países com interesses “nos direitos das crianças, crianças como atores sociais, agência e bem-estar social”:

- **Alemanha:** políticas de participação, questões geracionais, relação das crianças com os ambientes urbanos, publicidade, relações intergeracionais, formação de identidade e o impacto da mídia para a cultura infantil (ZEIHER, 2010); - **Austrália:** crianças indígenas, crianças refugiadas, experiências das crianças como di-

vórcio, relação Estado e família, crianças em risco, saúde das crianças, mudanças nas construções de gênero, experiências com as migrações, e experiência de mudança de escolaridade (KRIEKEN, 2010); - **Espanha**: relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, adultos, famílias, comunidade e com a sociedade, implicações do mundo escolar para a vida das crianças, proteção, distribuição dos recursos sociais, políticas sociais, e as consequências das transformações sociais para os modos de vida das crianças (GAITAN MUÑOZ, 2006a); - **Estados Unidos**: políticas públicas, visão econômica, relações da infância com classe, raça e gênero, ligações com a estrutura familiar, as crianças em conexão com as questões políticas, consumo e mercado, saúde e pobreza, voz das crianças nas pesquisas, culturas de pares e cultura infantil (BASS, 2010); - **Finlândia**: cuidado e educação, relação adulto e criança, agenda política, direito de participação, estrutura e agência (STRANDELL, 2010); - **França**: discursos e representações da infância, fronteiras da infância com a juventude, análises verticais da socialização, grupo de pares, perspectivas das crianças sobre os processos de socialização, culturas infantis, relação das crianças com a pobreza, desaparecimento da infância e proteção (SIROTA, 2010); - **Holanda**: saúde, situação de pobreza, exclusão social, impacto de problemas sociais para a vida das crianças, relações familiares e com o contexto escolar (VAN DA ALEN, 2010); - **Itália**: crianças na vida familiar, socialização, perspectiva educacional, participação das crianças e cidadania infantil (BARALDI, 2010); - **Reino Unido**: relações de poder entre adultos e crianças, relações éticas que envolvem as investigações científicas, crescimento, processo de se tornar cidadão, mudanças de posição no próprio mundo acadêmico sobre os estudos da infância, competência, relações com os estudos feministas, e participação infantil (MORANELIS, 2010); - **Portugal**: crianças na população portuguesa; crianças à margem (sombrias e maus-tratos), trabalhos das crianças, representações e valores pautados na família, espaços das

crianças, participação infantil, culturas da infância, protagonismo e alteridade (ALMEIDA, 2010); - **Romênia:** crianças vulneráveis, pobreza infantil, dados sobre a situação das crianças no país, trabalho infantil, crianças na divisão do trabalho familiar, trabalho escolar, institucionalização das crianças, proteção e controle, participação infantil e relações familiares (STANCIULESCU, 2010) (VOLTARELLI, 2017, p. 48–49).

De acordo com Voltarelli (2017), a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 e os estudos feministas contribuíram para a visibilidade das crianças nos estudos sociais nesses países. Reforçaram, ainda, a necessidade de garantir espaços para discussões sobre os direitos sociais das crianças nas áreas científicas e nas políticas nacionais. Ressalta-se que, desde 1990, houve um aumento de publicações que consideravam “as crianças enquanto atores sociais e localizavam a infância como parte estrutural e social” (VOLTARELLI, 2017, p. 48).

Em relação ao desenvolvimento dos estudos da Sociologia da Infância, Voltarelli (2017) afirma que foram incorporados nas universidades programas de pesquisas, seminários e disciplinas relacionadas à Sociologia da Infância, com o objetivo de promover conhecimento teórico e metodológico sobre as crianças e seus direitos, aumentando, assim, as publicações internacionais.

A Sociologia da Infância abarca o mais recente comitê de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia e um dos últimos grupos de trabalho criados na Associação Internacional de Sociólogos da Língua Francesa. Dentro do comitê de Língua Francesa, há dois grupos que se dedicam a estudar a infância: os sociólogos da família, os quais têm como objetivo tornar a criança um parceiro ou ator dentro da estrutura familiar, e os sociólogos da educação, que procuram mostrar a criança não somente como aluno, mas como ator social (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

Na Língua Francesa, de acordo com Sirota, foi publicada, em 1994, uma revista com a tentativa de mudar o olhar sobre a infância, cujo título foi “Infâncias e Ciências Sociais” (SIROTA, 2001, p. 10). Nos Estados Unidos, Montandon (2001) traz a presença expressiva de cinco sociólogos americanos: Willian I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimbal Young. Já em Portugal, como assinala Sarmiento (2005), apesar do campo estar em consolidação, já existem expressivos trabalhos na pós-graduação nessa área. Reafirma-se que esse campo se efetiva por dois objetos sociológicos: a infância e a criança como ator social pleno (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

Para Sirota (2001), apesar das diferenças entre os sociólogos, existem pontos em comuns de língua inglesa e de língua francesa, os quais emergem do conjunto da literatura em consideração à criança e à infância:

A infância e a criança são compreendidas como uma construção social. [...] A infância, vista como fenómeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

[...] enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

A infância se situa pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em



devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. [...] não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico (SIROTA, 2001, p. 18–19).

Essas são as considerações que os sociólogos estudam e defendem em relação às infâncias, às crianças e aos seus direitos, mesmo tendo em vista as controvérsias teóricas e metodológicas. Marchi (2010) destaca que as bases que marcam a Sociologia da Infância constituem “o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância (ou a cidadania epistemológica da criança)” (MARCHI, 2010, p. 183). Assim, é possível afirmar que há um movimento, desde 1980, em diversos países de luta a favor da criança e da infância.

No Brasil, esse campo de conhecimento tem se fortalecido desde o início de 2000, embora há registros de trabalhos anteriores. De acordo com os trabalhos de Castro e Kosminsky, citados por Voltarelli (2017), os estudos sobre as crianças têm se destacado em relação à socialização. Por muito tempo, as pesquisas sobre as crianças e infâncias estiveram dependentes das temáticas de: formação de classe; migração e urbanização; pobreza, negligência e delinquência. Somente depois da instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é que a pesquisa com as crianças começa a ter outros destaques.

Vale ressaltar que, mesmo a infância e a criança sendo consideradas um problema social na sociedade brasileira, isso não foi suficiente para se tornar um problema de investigação científica. Segundo Quintei-

ro (2002), o primeiro trabalho com a perspectiva da infância no Brasil foi elaborado por Sabóia Lima, com o título “A infância desamparada”. Na década de 1972, aparece mais um trabalho com o fito de subsidiar definições políticas e programas sociais em relação à criança em risco, com o título “A criança, o adolescente e a cidade”. No Rio de Janeiro, em 1973, é publicada uma pesquisa intitulada “Delinquência Juvenil na Guanabara”. Esses estudos marcam os primeiros passos das Ciências Sociais em direção à condição social da infância.

Todavia, para a autora, a grande contribuição da Sociologia, em relação ao reconhecimento da criança, como um agente de socialização, vem do trabalho de Florestan Fernandes, na década de 1940, tempo em que a rua se constituía lugar privilegiado da infância.

Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As “Trocinhas” do Bom Retiro*. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis* (QUINTEIRO, 2002, p. 150).

Diante disso, esse trabalho representa a cultura e a infância, em uma perspectiva fora das relações da criança na escola; representa as crianças em outros espaços, com suas brincadeiras, um trabalho rico sobre a cultura infantil. De acordo com Quinteiro (2002), ele é pouco

conhecido pelos professores e formadores de professores. Assim, para Luz (2008), “o conhecimento de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita [...]” (LUZ, 2008, p. 24).

Compete aclarar que, nesse movimento do reconhecimento da criança competente, ativa e produtora de cultura, a Sociologia da Infância tem uma relação estabelecida com as outras ciências, entre elas: a antropologia, a educação, a psicologia, a história e a geografia, buscando estabelecer diálogos sobre a compreensão da infância (VOLTARELLI, 2017). Assim, os Estudos da Infância têm constituído um campo interdisciplinar de investigação em amplo desenvolvimento no mundo todo, e a Sociologia da Infância tem contribuído de forma significativa e marcante para esse campo de estudo (SARMENTO, 2009).

### **3. Sociologia da Infância e a Educação Infantil**

A Sociologia da Infância, campo de estudo emergente que tem como foco a criança reconhecida como ator social e a sua forma de produção de cultura, traz reflexões e olhares diferentes para a infância e criança, aspectos que contribuem para pensar a Educação Infantil, não só como direito, mas também como um espaço que dará visibilidade e colocará a criança na condição de sujeito de direito, elementos que têm uma relação de correspondência ao orientar novas possibilidades para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passa por momentos de materialização de uma pedagogia que possa atender crianças de até 5 anos, respeitando suas especificidades e potencialidades. Assim, consideramos que a Sociologia da Infância poderá ser um instrumento que, por meio de seus aportes teóricos, contribuirá para esse trabalho (LUZ, 2008).

Com isso, acreditamos que os conhecimentos trazidos pela Sociologia da Infância contribuem, de fato, para que a Educação infantil possa cumprir sua função social e de direito à educação das crianças. Nascimento (2015), em um estudo sobre a Educação Infantil, tendo como aporte teórico a Sociologia da Infância, aponta que:

[...] no Brasil, diferentemente de outros países do hemisfério norte onde já há maiores delineamentos no interior do campo, encontra-se em fase de constituição de identidade e de fortalecimento e divulgação de concepções teórico-metodológicas. Pode-se afirmar também que o campo aparenta inserir-se na produção científica brasileira em forte interface com os estudos da educação infantil (NASCIMENTO, 2015, p. 54).

Nessa perspectiva, acreditamos que a concepção teórica da Sociologia da Infância, a qual compreende a criança como ser histórico, cultural e social e rompe com a concepção de uma infância única, universal, contribuirá, de forma efetiva, para a compreensão e um olhar para a criança como pessoa que produz cultura, que tem direitos e que é ativa no processo de socialização.

Nesse cenário, temos como contexto a Educação Infantil, uma área que se entrelaça com as discussões que realizamos até aqui, por se tratar de um espaço público de direito das crianças de 0 a 5 anos, considerada um direito de todas as crianças brasileiras e que tem se fortalecido quanto à legislação nacional e internacional.

Documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), oferecem um “um novo lugar social às crianças, referendando seu direito à proteção, provisão e participação” (NASCIMENTO, 2009, p. 32).

Em relação aos documentos nacionais, o marco das conquistas dos direitos da criança foi a Constituição Federal de 1988, denomina-

da “Constituição Cidadã”, pois o texto constitucional representou um avanço no reconhecimento de direitos e de necessidades de proteção da infância (NOGUEIRA, 2016). A partir da sua promulgação, outras leis surgiram no sentido de garantir os direitos das crianças. Nogueira (2016) considera que um dos maiores avanços da referida lei, no que tange à criança e aos adolescentes, concerne à terminologia utilizada para se referir a essa faixa etária.

[...] que deixa de ser *menor* conforme a legislação anterior passando-se a utilizar os termos infância (art. 6º), infância e adolescência (art. 203, I) e criança e adolescente (art.203, II; art.227). Desde 1880, quando se passou a utilizar o termo *menor*, referindo-se à criança infratora, órfã ou membro de uma família desfeita, esse vocábulo guardava em si a ideia de criança abandonada, tanto material quanto moralmente (NOGUEIRA, 2016, p. 509).

Essa mudança indica uma preocupação com a criança e adolescente como sujeitos de direitos, e não mais objetos do direito, conforme previa a legislação anterior (NOGUEIRA, 2016).

Logo, podemos afirmar que os últimos 30 anos constituíram um marco significativo na garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, principalmente em relação à infância. Como já destacamos, tem-se a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da LDB n. 9.394/1996, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Cabe afirmar que a referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, em que a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, considerando suas especificidades.

Esse contexto contribui para pensar sobre a diversidade da infância e o impacto dos direitos da criança, além de como eles se traduzem no cotidiano e nas práticas dos/as profissionais nas organizações pedagógicas das instituições de Educação Infantil (TOMAS, 2017).

Nesse sentido, Tomás (2017) faz uma reflexão sobre como os direitos da criança podem ser colocados a serviço da educação da infância, apontando tensões que atravessam o diálogo entre os direitos e a educação da infância.

A **primeira tensão** aponta para o (des)conhecimento, ou para os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança e aos documentos internacionais e nacionais que os consubstanciam, pelos/as profissionais de educação e a relação que estabelecem (ou não) entre eles e a sua práxis. Considerando que estas matérias nem sempre estão contempladas nos currículos de formação, inicial ou contínua, de educadores/as e professores/as, a dificuldade sentida em conhecer e passar das normas jurídicas às práticas pedagógicas continua a ser uma marca da ação de muitos/as profissionais. [...] Diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações. A **segunda tensão** aponta para a armadilha do discurso entre direitos e deveres. Trata-se de uma dualidade falsa e prejudicial aos próprios direitos das crianças. É evidente a simetria entre direitos e deveres. Como qualquer outro coletivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições socioeducativas, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efetiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam reconhecidos e se transformem em práticas e vivências quotidianas (TOMÁS, 2017, p. 15, grifos nossos).

Destarte, considerar a criança um sujeito de direito pressupõe pensar nas práticas pedagógicas que traduzem esse conceito, implicando um rompimento com concepções e visões universais da criança e da infância, que ainda são recorrentes nas instituições de Educação Infantil, mesmo que os discursos sejam diferentes. Nesse sentido, chamamos a

atenção para a importância da formação continuada, defendendo a formação dos profissionais da Educação Infantil, não só como direito, mas também como um direito da criança.

A partir dessa contextualização, indagamos se é possível pensar em instituições de Educação Infantil com projetos que considerem a criança um sujeito de direito em uma sociedade ancorada na perspectiva do capital, “[...] em uma realidade como a nossa, em que a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis” (ARROYO, 1987, p. 69). Principalmente, quando a Educação Infantil apresenta aspectos tão universalistas e pouco considera as condições sociais em que vivem as crianças.

Como já mencionamos neste texto, as discussões sobre a Educação Infantil como direito garantido por lei são recentes, e o documento basilar para as discussões pedagógicas no Brasil, até o ano de 2017, consiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE nº 05, de dezembro de 2009, publicadas pelo MEC em 2010. Esse documento traz orientações de organização e concepções sobre as práticas na Educação Infantil que revelam no discurso político um novo olhar sobre a criança e a infância nessa etapa da educação básica.

O referido documento apresenta em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

No Art. 4º, o conceito de criança é definido 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, p. 1).

Consideramos que as concepções de criança apresentadas nas diretrizes convergem com as defendidas pela Sociologia da Infância, um campo cujo objeto de estudo não é a educação infantil, mas tem embasado os documentos de orientação curriculares dessa etapa da educação básica, a partir de um novo olhar para a criança e a infância. Dessa forma, as DCNEIs propõem uma prática centralizada na criança e nas suas relações, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que devem levar em consideração as experiências diversificadas. Sem dúvida, rompem com uma ideia pré-estruturada e universalista da infância.

Moruzzi e Tebet (2017) apontam alguns conceitos da Sociologia da Infância que têm contribuído para pensar as pedagogias e os currículos para a Educação Infantil:

[...] (1) ATOR SOCIAL: A sociologia da infância ao trazer a criança como ator social e protagonista reflete na educação infantil ao propor escutar as crianças, o que pode ser feito por meio de roda de conversas, de contação de histórias pelas crianças e não somente para as crianças, e de brincadeiras espontâneas e/ou com a participação dos adultos; (2) INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL: A sociologia



da infância, ao compreender a infância como categoria geracional ou estruturante reflete na educação infantil por problematizar as relações verticalizadas. Mobiliza nosso olhar para relações horizontais com as crianças, de diálogo, de respeito a sua pessoa e aos seus sentimentos; e (3) CULTURA DA INFÂNCIA e CULTURA INFANTIL: A sociologia da infância, ao conceituar a cultura da infância como aquela que é produzida para as crianças, reflete na educação infantil à medida que mobiliza nosso olhar para questionar o consumismo e problematizar a centralidade dos brinquedos nas brincadeiras. (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 181).

Assim, essas questões na Educação Infantil devem possibilitar relações educativas e pedagógicas como experiências significativas em um espaço de convívio coletivo repleto de possibilidades, de interações e brincadeiras com crianças-crianças, crianças e adultos, para, dessa forma, superar fragmentações construídas historicamente no atendimento a crianças pequenas.

Trata-se de uma consequência de um histórico recente dessas instituições que, por muito tempo, funcionaram com caráter assistencialista, priorizando o cuidado ligado à higiene e alimentação, principalmente nas creches; já na pré-escola, a ideia era de preparação para o ensino fundamental. Para tanto, as discussões apresentadas pela Sociologia da Infância podem ajudar a repensar o lugar do adulto na educação da criança. De acordo com Luz (2008, p. 22), essa contribuição pode ser em temas como a “construção de práticas educativas, programas de formação dos profissionais e também no reconhecimento das demandas das crianças”.

## **Considerações finais**

A perspectiva de olhar a criança pelo viés da Sociologia da Infância provoca mudanças nas instituições educativas, sendo que uma grande parte das crianças passa a infância nesse espaço. Quando a criança é considerada competente e ativa, capaz de compreender e analisar sua própria ação, esse novo olhar para a criança exige do adulto – e aqui chamamos atenção para as profissionais da Educação Infantil – novas posturas e formas de escuta da criança, tendo em vista suas linguagens e formas de compreender o mundo (FERNANDES; TREVISAN, 2018).

O reconhecimento das especificidades da criança pela Sociologia da Infância coloca a criança como um sujeito pleno, que tem uma lógica própria diferente do adulto e não inferior a ele. Portanto, as ideias da Sociologia da Infância impõem um ressignificar em relação à criança e infância, pois é preciso que os espaços que as crianças frequentam, e aqui destacamos as instituições de Educação Infantil, possibilite sua participação e criação pelo brincar, propiciando às crianças novas experiências e inventividades. Exposto de outra forma, é preciso escutar mais as crianças, uma vez que consideramos que essa seja a função primordial da educação das crianças de 0 a 5 anos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA de F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39–52, jan./abr. 2010.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al.* *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL. [Constituição, 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

BRASIL, *ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE*, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos como crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443–446, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, n. 17, p. 113–134, 1997.

CUNHA, M. D.; SANTOS, T. R. L. Crianças, Infâncias e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. *Ensino Em Revista*, v. 21, n. 2, p. 353–362, jul./dez. 2014.

FERNANDES, N.; TREVISAN, G. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, F.; PICORNELL, A. (orgs.). *Experianciais mundiales de cidadania de la infância e adolescente e*, Baia, Editora UFPB. 2018. pp.212–139. ISBN 978-85-2371332-4.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da Infância à Educação Infantil. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, n. 4, p. 11–40, maio. 2008.

MARCHI, R. de C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 23, n. 1, p. 183–202, 2010.

MORUZZI A. B.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: algumas aproximações. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166–185, set./dez. 2017.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada**. 2016. Tese (Livre Docência em Educação infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2016.tde-26042016-141310. Acesso em: 22 fev. 2021.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Sociologia da Infância: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes*, v. 27, n. 2, p. 31–36, jul./dez. 2009.

NOGUEIRA, I. S. C. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Itajaí, v. 16, n. 3, p. 496–517, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, F. de.; TEBET, G. G. de C. Cultura da Infância: brincar,

desenho e pensamento. In: ABROMOWICZ, A. et al. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, número especial, p. 137–162, jul./dez. 2002.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O Social em questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15–30, jan/2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar/ 2001.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação* v. 4, n. 1, p. 13–20, maio, 2017.

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. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2017.tde-31102017-110759. Acesso em: 17 jan. 2021.



## Capítulo 03

# AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA CRECHE: ENTRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

Laura Simone Marim Puerta

### 1. Introdução

Iniciamos essa discussão com um trecho do poema *As Cem Linguagens*, de Loris Malaguzzi, apresentado por Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 3), em que nos diz “a criança tem cem linguagens (e depois de cem, cem, cem). Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”.

A partir dessa reflexão, lançamos alguns questionamentos relativos às crianças, suas linguagens e a escola. A saber, de que maneira a escola lança o olhar às crianças? Suas linguagens são consideradas e respeitadas pela instituição educacional? Qual o valor da escola na vida e desenvolvimento infantil? A escola considera as infâncias a que estão em contato?

Buscando responder a tais questionamentos e também compreender a reflexão esboçada no poema, estendemos o convite para estabelecermos um diálogo reflexivo e ampliarmos nossas compreensões para

a realidade educacional vivenciada pelas crianças pequenas na creche. Entendendo que esse local de aprendizagem e desenvolvimento, das/ para as crianças pequenas, pode (e deve ser) um ambiente rico de possibilidades de experiências, interações, brincadeiras e expressão de múltiplas linguagens.

Sendo assim, o intuito deste trabalho é trazer uma reflexão e firmar um diálogo acerca das múltiplas linguagens das crianças pequenas na creche e o espaço de oportunidades a elas garantido ou, de certo modo, negado, tendo em vista o seu protagonismo, as interações e a brincadeira como ações próprias a serem exercidas por esses sujeitos de direitos e atores sociais.

Desse modo, com discussões pertinentes e da contemporaneidade, serão tecidas considerações em relação às crianças, suas infâncias e as múltiplas linguagens infantis sob o aporte teórico da Sociologia da Infância.

Nesse contexto, abordaremos essas perspectivas diante do espaço da Educação Infantil, especificamente a creche, considerando alguns itens importantes que devem ser observados, de forma que determinadas práticas pedagógicas busquem ressignificar suas concepções em relação às crianças pequenas e suas ações diversas, exercidas em suas infâncias distintas.

Em suma, os diálogos reflexivos apontados não se limitam ou mesmo se esgotam a este texto, mas vislumbram proposições oportunas de um grande e necessário debate.

## 2. Crianças e suas infâncias: um cenário de múltiplas linguagens

A história nos mostra que diversas concepções são apresentadas relativas à criança e à infância, revelando incompreensões que geraram modos diversos de considerar ou não estas representações.

Segundo os estudos de Ariès (2014), é possível compreender que, historicamente, os conceitos de criança e infância modificam-se de acordo com implicações políticas, econômicas, sociais e culturais. O autor aponta que a criança, quando muito pequena, “não era contada” e, havendo condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou ama, era inserida na sociedade dos adultos sem a distinção entre os mesmos (ARIÈS, 2014, p. 99).

Santos e Cruz (2008, p. 7) pontuam as formas pelas quais as crianças eram consideradas, sendo vistas como ingênuas, inocentes, graciosas, imperfeitas e incompletas. Há, também, registros de que a sociedade entendia a criança como “sem existência social, miniatura do adulto, abstrata e universal”. Como também, concebidas como um ser passivo e infante, ou seja, “aquele que não fala” (CRUZ, 2008, p. 11).

De igual modo, em relação à infância, durante um percurso histórico relevante, a sociedade delineou entendimentos diversos, no que se refere à maneira de delimitar e compreendê-la, de forma a considerá-la como sendo única, abstrata, neutra, desvinculada da sociedade, ou mesmo “como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto”, como asseveram Müller e Redin (2007, p. 15).

Nesse sentido, os conceitos de criança e infância foram, durante séculos, expressos por ideias falsas de que ambos se tratavam de fenômenos naturais. A partir de diversos estudos no campo científico, dispostos a compreenderem a infância com base nas próprias crianças, esse ser, que por muito tempo foi entendido apenas com base na visão do adulto, passa a ser respeitado e considerado.



As representações de criança e infância passaram a ser social e historicamente delineadas, indicando que esses conceitos não permaneceram os mesmos no percurso desse contexto. A crescente ampliação dos estudos relativos às crianças e suas infâncias, no campo das ciências humanas, consolidou o surgimento de uma nova vertente da Sociologia da Educação, sendo ela a Sociologia da Infância.

Esse emergente campo de estudo é considerado um novo subcampo na área da educação. “Busca, sobretudo, estudar a infância como categoria válida nas ciências humanas para compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas” (BELLONI, 2009, p. 112–113).

Desse maneira, compreendendo que as crianças são atores sociais que afetam e são afetados pela cultura da sociedade a qual pertencem, e a infância como uma categoria geracional socialmente construída, o emprego dos termos criança(s) e infância(s) no decorrer deste texto será no plural, em razão do reconhecimento de que estamos nos referindo a sujeitos particulares com características próprias, os quais fazem parte de uma categoria, ou seja, de um grupo social, que vivencia uma infância individual, que, segundo Belloni (2009, p. 2) “não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiforme, diversas, particulares”.

Nessa perspectiva, trata-se de conceitos plurais, em que se faz necessário o reconhecimento da existência de diversas crianças e infâncias. Diante desta pluralidade referente a estas expressões, uma multiplicidade de linguagens, próprias das crianças, também devem ser reconhecidas e consideradas em seus diversos contextos e vivências sociais.

Retomando o poema *As Cem Linguagens*, de Loris Malaguzzi (1999), ressaltamos que as crianças não utilizam apenas a linguagem verbal para se comunicar, mas recorrem a “cem linguagens”, como o olhar, o gesto, o sorriso, o grito, o choro, dentre outras.

Conforme Fochi (2015, p. 15), são “as cem linguagens: as do gesto, as do tom, as das entrelinhas, as da mínima expressão, as do grito, as do ritmo, as da cadência, as do inexpressível...”. Ou seja, as crianças falam e se expressam, não apenas por palavras, como também pelos gestos, expressões, mímicas e dentre muitas linguagens tão presentes na infância (DIAS; CAMPOS, 2015).

### **3. As instituições de atendimento às crianças pequenas – cuidar e educar na creche**

Segundo Bujes (2001), a educação das crianças era uma responsabilidade delegada às famílias ou ao grupo social ao qual pertenciam. Durante um considerável período na história da humanidade não havia uma instituição responsável em compartilhar dessa tarefa com os pais, diferentemente do que acontece na sociedade contemporânea, em que, além da família, também existem espaços voltados à educação e à socialização da criança, com a oportunidade para que ela estabeleça relações com seus pares.

Assim, além dos percursos percorridos em relação às crianças e suas infâncias, também, muitos fatores implicaram em mudanças nos modos de tratar e considerar as instituições de atendimento às crianças pequenas, as creches. De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, p. 12), é possível elencar “o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento da criança”.

Para as autoras (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 10), a palavra creche é de origem francesa e significa manjedoura; designava a instituição criada com o intuito de “educar, guardar e abrigar crianças cujas mães necessitavam de assistência”.

Paschoal e Machado (2009, p. 81) afirmam que “as creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças”. Na década de 1980, após os movimentos populares dos anos 1970, é que, no Brasil, ampliou-se o debate em relação às funções das creches para a sociedade moderna (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

A partir desse marco, é que as creches foram idealizadas e reivindicadas para serem lugar de educação e cuidados coletivos, quando educar deixou de ser “apenas, cuidar, assistir e higienizar. A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares e por grupos organizados da sociedade civil” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 10).

Desse modo, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, tendo seus direitos evidenciados na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à Educação Infantil (0 a 6 anos) pública, gratuita e de qualidade, sendo reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo nº 54, inciso IV, que propõe: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além disso, a LDB (Lei n. 9394/96) instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista que

[...] na Constituição e legislação educacional vigente até 1988, o atendimento às crianças até 6 anos não era concebido como uma atividade de natureza educacional. Predominava a concepção segundo a qual tratava-se de um atendimento de caráter predominantemente ou exclusivamente assistencial (ABREU, 2004, p. 4).

Sendo assim, a creche passa a ser reconhecida como instituição educativa, na qual a educação de todas as crianças compreende o cuidar e

o educar que correspondem a ações simultâneas de dois processos indissociáveis e que se complementam (BUJES, 2001).

Pelo exposto, as instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil, passaram, ao longo do tempo, por significativas mudanças que alteraram a forma como os serviços eram prestados, de maneira que exerceram a função de assistencialistas, de custódia e privação cultural e educativa.

Desse modo, a educação na infância, como conhecida na atualidade, com ações complementares à família, com espaço para a instituição das culturas infantis e denominada de Educação Infantil, é recente, como Oliveira (2011, p. 80) considera: “até o século XIX não existia o que hoje denominamos educação infantil”. Diante disso, pode-se observar que as representações da infância influenciaram, historicamente, a forma como a criança é vista e considerada, permitindo que a Educação Infantil conquistasse espaço e fosse garantida na legislação brasileira.

#### **4. Crianças na creche: entre interações e brincadeiras**

É a partir da primeira infância que as experiências sociais e o contato social das crianças com outras crianças se torna cada vez mais frequente e intenso (CARVALHO; BERALDO, 1989). Esta intensidade de experiências pode ampliar, consideravelmente, quando a criança começa a frequentar a creche, sendo esse o segundo contexto social que tem contato e ambiente, em que se deve proporcionar diversas possibilidades para o desenvolvimento das linguagens infantis.

Para a multiplicidade de linguagens que as crianças utilizam, Ramos (2010, p. 46) denomina “processos comunicativos”, em referência às “formas de comunicação não-verbal” das crianças, que correspondem às suas linguagens interativas. Ou seja, “a criança, mesmo pequena, sabe muitas coi-

sas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreender o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Sob essa perspectiva, compreendemos que as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade, na qual criam suas culturas, ao mesmo tempo que internalizam e participam da reprodução cultural do mundo dos adultos.

Desse modo, Corsaro (2011, p. 32) define que a vivência da cultura de pares (entre parceiros, iguais) ocorre por meio de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Assim, as crianças se constituem sujeitos, por meio das interações na participação do seu contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que, como indica Pedrosa e Santos (2009), é no espaço da brincadeira, com os gestos, os sons, as palavras e as frases que as crianças retomam os significados vivenciados no cotidiano e os reconstróem, de acordo com seus processos interacionais.

Concebemos as crianças enquanto cidadãos e sujeitos ativos que se desenvolvem e interagem com o mundo, a partir de muitas experiências, dentre elas a brincadeira, no momento de seu direito de vivenciar as suas infâncias distintas (OLIVEIRA, 2010).

Para tanto, evidenciamos o protagonismo infantil, isto é, a ação das crianças em diversificadas formas de interação, sejam elas com o ambiente, com outras crianças e adultos para que, de fato, possam vivenciar muitas experiências em suas infâncias.

Por isso, o brincar é constituído como um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, mais precisamente no art. 9º das DCNEI que prevê “as práticas pedagógicas que compõem a proposta

curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 25). Ainda, o brincar é contemplado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, é uma das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC para a Educação Infantil, que consiste em um dos direitos “mediadores de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2018, p. 9).

À vista disso, é necessário retomar os questionamentos iniciais deste ensaio e, embora as respostas não sejam todas encerradas neste diálogo, é preciso que as reflexões ressoem em nossas mentes e nas práticas pedagógicas exercidas nas creches. Ou seja, o olhar que a escola lança às crianças da creche deve ser (re) considerado e ressignificado, no sentido de possibilitar a escuta de suas vozes e linguagens, garantindo, com isso, o protagonismo das crianças pequenas nesse espaço educacional que pode (deve) ser potente, a partir de uma perspectiva em que sejam vistas como sujeitos de direitos, atores sociais e protagonistas de suas vidas e aprendizagens.

Compreendendo que a criança tem cem linguagens, Malaguzzi (1999) assevera que dessas, roubaram-lhe noventa e nove e que a escola e a cultura fazem a separação da cabeça do corpo. Frente a esta ideia, nos perguntamos se as linguagens infantis são consideradas e respeitadas pela instituição educacional?

Coadunando com essa questão, Tiriba (2018) apresenta a expressão emparedar, como forma de revelar o fato de as crianças serem designadas a permanecerem muito tempo entre as paredes dos espaços das instituições, como também a condição de emparedamento, na qual são submetidas.

Em crítica às ações da escola, cuja ênfase consiste ao não movimento dos corpos e à valorização dos movimentos de prontidão com

exercícios sistemáticos e mecânicos, que ignoram as interações infantis, a autora pontua que

Para desenvolver metodologias de trabalho comprometidas com a educação de pessoas que sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, antes de qualquer coisa, seria necessário assumi-las como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem. Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo... (TIRIBA, 2018, p. 248–249).

Nesse sentido, é importante (re)pensar a creche em suas ações e atuações pedagógicas, levando em consideração as reais necessidades das crianças, bem como as infâncias presentes em seus espaços. Com vistas aos seus desejos e vontades, de modo que as aprendizagens significativas estejam vinculadas ao conhecimento, à cultura, ao interesse e à curiosidade, sempre primando, nesse processo, para as suas linguagens.

Para tanto, numa perspectiva da Sociologia da Infância, importa que as crianças sejam consideradas, enquanto sujeitos sócio-histórico e cultural, com direitos, especificidades e linguagens próprias de seu desenvolvimento. E que as práticas pedagógicas da Educação Infantil não somente levem em consideração seus documentos normativos que primam pela garantia dos direitos das crianças, como é exposto na Constituição Federal (1988), na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas também apliquem estas considerações em suas práticas diárias.

## **Considerações finais**

O esboço estabelecido consistiu em diálogos reflexivos a respeito das crianças, suas infâncias e as múltiplas linguagens que envolvem o universo infantil no ambiente da creche, sob a perspectiva da Sociologia da Infância, considerando que se trata de discussões importantes e atemporais.

É necessário direcionar nossa escuta sensível para as crianças e suas linguagens em suas infâncias, frente à atuação docente na creche. De modo que as infâncias distintas sejam consideradas, com seus sujeitos únicos e individuais e com suas infinitas possibilidades de vivências a serem desfrutadas.

Como exposto, essa consideração às crianças e suas infâncias, bem como às suas linguagens, são questões, relativamente, recentes no cenário científico e social, posto que, no decorrer da história, o modo de tratar e de considerar a criança foi se modificando, à medida que os estudos fortaleceram a condição de um ser de direitos.

A saber, os estudos evidenciam que, durante muito tempo, a criança não era vista como sujeito de direitos, pois vivia à margem da família e que só seria, de fato, sujeito quando obtivesse a idade da razão (CARVALHO, 2003). Assim, os fatores apresentados neste texto são considerações pontuais, embora emergentes, frente às práticas exercidas nas creches, visando possíveis reflexões para um constante aprimoramento dos olhares para as crianças, suas infâncias e suas linguagens nos ambientes institucionais, assim como para que seus direitos sejam reconhecidos e garantidos neste e para além destes espaços.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Educação Infantil: creches - Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

ABREU, Mariza. *Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios*. Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, Brasília, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n.8060/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei N.9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/ 2009, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica-CEB.dez.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular – Educação é a Base*. Brasília, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Sociologia da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola Infantil: pra que te quero?* In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, nº 71, novembro, p. 55–61. 1989.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Educação Infantil: Percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus, 2003.

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

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Estudos RBEP- Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 96, n. 244, p. 635–649, set./dez. 2015.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. p. 1–20. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 18 set. 2021.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides *et al.* (org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A Legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, v. 9, n. 33, p. 78–95, mar. 2009.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação, 2010, 178 p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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



## Capítulo 04

# A MÚSICA COMO LINGUAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Alves Carvalho

### 1. A música como linguagem lúdica na educação infantil

Neste capítulo, trataremos de um estudo alicerçado na fenomenologia, tendo como um dos principais teóricos, Merleau-Ponty, o qual nos permite trabalhar, metaforicamente, conceitos, significados e efeitos de sentidos sobre a aprendizagem da criança, a partir da música como linguagem e expressão do corpo.

Desenvolveu-se por momentos que identificam a linguagem musical, como intrínseca ao ser humano e que seus aspectos constitutivos, melodia, harmonia e ritmo estão, diretamente, ligados aos aspectos de desenvolvimento do indivíduo: afetivo, cognitivo e motor, logo, em seu sentir, pensar e agir nesse mundo, compreendendo-o como Ser integral.

Procuramos realizar um estudo que nos mostrasse qual a importância da música como linguagem no aprendizado da criança, compreendendo que uma postura abrangente do educador na utilização da música como linguagem proporciona à criança, condições de desenvolver-se social, cognitiva, afetiva, efetiva, sensorial e culturalmente no “aprender em cognição e afetividade” (ROJAS, 1998, p. 90).

Desde que se estuda a história da humanidade, tem-se observado que a música sempre fez parte da vida do homem, desde a sua origem. Observa-se isso no ciclo da gestação, nas batidas do coração, na respiração, no movimento das marés, na alternância dos dias e das noites, no barulho dos ventos, etc.

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia e do universo em movimento, e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras, a natureza, os animais. Nesse sentido, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também, sonoramente sua presença, seu “ser e estar”, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta.

A música tem desempenhado, ao longo da história, as mais distintas funções sociais, e tem levado as pessoas à interação afetiva e efetiva do seu Ser com o Ser que habita o outro, pois:

a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois tudo o que fazemos (todos os sons, ruídos e não sons incluídos) é música. (CAMPOS, 1980 apud CAGE, 1985, p. 5).

Música de todas as épocas, em todos os lugares, que não difere gênero, raça, religião, idade ou classes sociais, ou seja, música que vem desde a criação do homem, permitindo-lhe comunicar-se na ludicidade.

Se toda criação é vibração e se vibração é som, conseqüentemente, podemos dizer que, dentro da criação, no Universo, não pode existir silêncio. Na realidade, quando se fala de silêncio neste mundo, trata-se apenas de uma condição relativa, ou seja, é uma vibração condicionada às limitações da nossa percepção. E se supomos que,

[...] no princípio era silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar - um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo seja qual for a forma como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. O que sugere uma criação musicalizada (KARÓLY, 1990, p. 5).

No princípio, o homem estava em contato e reproduzia os sons que ouvia da natureza, como o vento forte, a chuva, a água dos rios, o estalar de galhos, o canto dos pássaros e tantos outros animais, não só com a intenção de imitá-los, mas também porque essa era a música que ele conhecia. Assim, criava a partir de suas necessidades de comunicação e também de subsistência, utilizando materiais sonoros, como seu próprio corpo, emitindo sons, batendo as palmas das mãos, sons dos pés batendo no chão, sons vocais emitidos a partir de alguns movimentos com a boca, entre outros.

As mais antigas civilizações, de todos os povos originários, de todo lugar, de todos os tempos, apresentam registros sobre a presença da música em seus movimentos sociais de vida. Nisso, cita-se, como exemplo, a celebração, culto, encontros, movimentos da relação do indivíduo consigo e com a natureza à sua volta, como parte dela.

Os estudos de Brito (2003) nos mostram que o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intra-uterina, os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração, a movimentação dos intestinos, os batimentos cardíacos e as reações diversas que a mãe tem no contato com as coisas deste mundo. Destacamos que a voz materna, também, constitui material sonoro especial e referência ativa para os bebês, uma vez que eles a reconhecem muito facilmente e se acalmam, quando a escutam.

Os bebês e as crianças ‘inter-agem’ permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e logo com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras.

O processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda variedade de sons do cotidiano, incluindo aí, a presença da música cantada ou tocada. Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância na infância, pois é por meio deles que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá se comunicarem pelos sons. Diante disso, cabe acentuar que os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes, tanto com os adultos, quanto com as sensações que a música propõe.

Quando emite sons vocais, o bebê não busca uma afinação coerente com o repertório dos sons de sua cultura, haja vista que ele explora as qualidades desse gesto e vai, à medida que exercita, descobrindo e ampliando novas possibilidades para seu exercício. Vale lembrar que, durante os primeiros anos de vida, o bebê explora grande quantidade de sons vocais, preparando-se para o exercício da fala, sem limitar, ainda, aos sons e fonemas presentes em sua língua natal. Nisso, temos o momento de descoberta, o qual o bebê descobre a música dissociada da métrica e a linguagem dissociada das suas regras e normas habituais.

O primeiro choro é o prelúdio da palavra, aquilo que antecede, mas se faz compreender (MERANI; CARTHY, 1999 *apud* CUNHA, 1999. p. 71). Fridman (1988 *apud* CUNHA, 1999) aprofunda o estudo sobre o choro, descobrindo que as expressões sonoro-melódicas, ou seja, os balbucios, cantos e manifestações sonoras do bebê, precedem a linguagem falada. Suas investigações comprovaram que o primeiro grito da criança estrutura a sua linguagem entoada, servindo de base para o

desenvolvimento da linguagem articulada, colaborando para o desenvolvimento da futura atividade musical.

Fridman (1988 *apud* CUNHA 1999) salienta que, tanto a atividade musical quanto a linguagem articulada têm, nos esquemas rítmicos entoados no primeiro choro, seu tronco único. Por isso, os ritmos, comumente produzidos pelos bebês, não servem apenas para expressar suas necessidades vitais, mas são elementos prioritários para o desenvolvimento da linguagem, em especial, a musical. Isso porque a expressão sonora é acessível à criança antes da palavra, sendo bastante comum que ela cante antes de falar, como uma das maneiras de se comunicar, brincar ou expressar (FRIDMAN *apud* CUNHA, 2002, p. 71).

As crianças de dois a três anos acompanham e participam ativamente de uma canção, seguindo seu pulso, seu ritmo, letra e melodia a seu modo, sem a consciência da métrica e da estética do ponto de vista musical, o que não impede de vivenciar a afetividade e o lúdico do momento, experimentando a música.

Essa experiência, quando vivenciada pela criança, sugere passos naturais e necessários ao seu desenvolvimento. São eles: a exploração, a expressão e a construção:

#### Exploração.

Desde os primeiros meses de vida, a atividade sensorio-motora do bebê pode tomar a forma de uma exploração de objetos que produzem ruídos. Se a gente pendura um tambor no berço de uma criança de quatro meses, mais cedo ou mais tarde sua mão encontrará a pele, cuja sonoridade ele explorará raspando com as unhas, batendo ou esfregando. Por volta de oito meses, observam-se comportamentos mais elaborados, nos quais as modificações de gestos introduzem variações do resultado sonoro. Para os nossos músicos, essa repetição com variações,



mesmo se ela não é procurada intencionalmente, só pode nos alentar. Uma menina de três anos gira uma bolinha numa lata de conserva. A bolinha, girando, produz um ruído mais ou menos irregular. Mas [...] a menina encontrou um meio de introduzir uma variação suplementar. Fechando mais ou menos a abertura da lata com a sua mão livre, ela modifica o timbre. Ela encontra, assim, o princípio da guimbarde (berimbau de boca), que se coloca em frente à boca: aqui também se modifica o timbre, agitando sobre a abertura de uma cavidade. Nas produções sonoras das crianças pequenas, de até aproximadamente quatro ou cinco anos, a forma privilegiada é a repetição, como uma reminiscência das reações circulares da pequena infância e esse aspecto as aproxima de uma proporção importante das produções musicais do mundo inteiro, que adotam com freqüência, a forma repetitiva. É preciso notar que, uma vez que há repetição de um gesto sensivelmente idêntico num mesmo corpo sonoro, não é tanto sobre o objeto material que se faz a exploração, mas sobre a descoberta sonora, que, ela sim, é ligeiramente variada. Na verdade, uma “idéia musical” (sic) que é desenvolvida por variações pela menina de três anos, que, colocada em frente a um microfone e um amplificador, repete um mesmo som, produzido com a boca fechada, mas introduzindo progressivamente variações finas, que modificam profundamente o caráter expressivo. Passa-se por ligeiras variações, de um “m” sem importância a expressões que poderiam ser interpretadas como lamentosas; em seguida as verdadeiras pequenas fórmulas melódicas ascendentes sobre um intervalo definido. Por ínfimas variações na repetição de um som, a menina explora todo um campo musical. [...]

Expressão.

Com essa variação de entonação sobre um som vocal, está-se no limiar de uma segunda grande família de condutas observadas na criança: a utilização expressiva do som. A palavra “expressão” é, talvez, precisa demais. Sem dúvida, deveria se falar de maneira mais geral de uma representação do real pelo som, na qual a expressão dos estados afetivos é apenas um caso particular. A representação define, na verdade, o jogo simbólico da criança. Mas, para justificar esse abuso de linguagem, observa-se que, por volta dos quatro ou cinco anos, a representação do real pelo som é fortemente ligada à vivência afetiva. Mais tarde, pelos dez anos, por exemplo, o realismo acústico será procurado, mas aos cinco anos, não há diferença notável entre a música de um personagem que anda sobre gravetos ou sobre a grama. Por outro lado, que se suba com dificuldade uma escada ou que se desça com facilidade, isso se ouve. É uma seqüência gestual reinterpretada por meio da lembrança do esforço ou da facilidade. Não é objetividade da cena descrita que impõem sua lei, mas a vivência corporal e afetiva que está associada a ela. O realismo acústico dominará por volta dos sete anos, mas por volta dos cinco anos é ainda um realismo quinestésico. Aliás, quando as crianças de cinco anos, em um jogo dramático, realizam a música do mar calmo ou da tempestade, elas fazem a mímica corporal do estado do mar ao mesmo tempo que o representam pelo

som. A música dobra a expressão gestual. O marcalmo é feito por pequeno movimento de mãos acompanhando sons breves, digamos, leves, mas a tempestade é representada por movimentos amplos do corpo inteiro e de grandes e trágicos perfis sonoros. Aí também a comparação com as músicas eruditas é surpreendente. São encontradas as mesmas grandes trajetórias descendentes em uma obra de Bayle querendo trazer o sentimento do trágico. Se me parece útil insistir sobre a ligação entre a motricidade na criança e a representação sonora do real, é porque ela nos aproxima da expressão musical. Assim como a preocupação do realismo do ruído poderia nos afastar da música, também o sincretismo que se observa na criança de quatro ou cinco anos entre o gesto, o som e a expressão, é próximo de nossa experiência de músicos. Parece que, se uma frase musical pode evocar um sentimento, é porque ela é, primeiramente, a imagem de um gesto, e que nossos gestos mais ou menos rápidos estão ligados a nossos estados afetivos.

### Construção

Ainda hesitamos para falar de música, a propósito das seqüências (sic) que crianças de menos de seis anos produzem, ainda muito marcadas pela exploração das fontes, ou pelo desejo de simbolizar diretamente uma cena. Falta um componente essencial à produção musical do adulto: a

preocupação de organizar a música, de lhe dar uma forma. Aparece, na verdade, por volta dos seis ou sete anos, quando o respeito à regra domina no jogo da criança. Não é uma coincidência: pode-se ver, nesse jogo combinatório que é, freqüentemente, a música, uma forma de jogo de regras. Na escrita por imitação da polifonia do séc. XVI ou do contraponto de J. S. Bach, não se pode negar a satisfação intelectual que provém desses encaixes de uma melodia e de seu duplo. [...] As brincadeiras cantadas infantis são talvez uma das primeiras manifestações do jogo musical com regras. Trata-se de fazer entrar uma frase em um molde rítmico, e essa conduta é bastante comparável àquela que consiste, quando a gente passeia na calçada, em evitar andar sobre as linhas da pavimentação (conduta muito sofisticada encontrada no jogo da amarelinha). Mas organizar a música, ou organizá-la entre crianças quando ela é produzida, é uma preocupação que toma sua verdadeira dimensão na criação coletiva. [...] Os três grandes fatores que caracterizam as condutas dos músicos são sucessivamente dominados pela criança: a exploração das fontes e as pesquisas sonoras, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação, enfim, a organização das idéias (sic) entre tais, então a forma (DELALANDE, 2003 *apud* BRITO, 2003, p. 38).

É importante lembrar que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho, no seu tempo, no sentido da construção do seu conhecimento, em toda e qualquer área.

Os três grandes fatores que caracterizam as condutas dos músicos são sucessivamente dominados pela criança: a exploração das fontes e as pesquisas sonoras, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação, enfim, a organização das idéias (sic) entre tais, então a forma [...] (DELALANDE, 2003 apud BRITO 2003, p. 40).

A maneira como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com as coisas deste mundo, as quais elas vêm explorando, descobrindo e entrando em contato a cada dia.

Tudo o que o ouvido percebe, sob a forma de movimentos vibratórios, é chamado de som. Som é tudo aquilo que soa. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento. Indicam situações, ambientes, “paisagens sonoras”<sup>1</sup>. Os animais, a natureza, os seres humanos e suas máquinas, traduzem também sonoramente, a vivência, o “Ser-estar” nesse mundo musicalizado.

Por um lado, o indivíduo dotado naturalmente de um ouvido sensível aprende com maior facilidade, mas não se pode desprezar, por outro viés, os resultados obtidos por meio do interesse pela música, da sensibilidade emocional e afetiva, ou, ainda, do desenvolvimento intelectual. Por essa razão, o som deve essencialmente ser vivenciado a partir de experiências sólidas e concretas, com momentos que favoreçam o

---

<sup>1</sup> A expressão “paisagem sonora” foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar.

desenvolvimento da capacidade e da discriminação auditiva e das sensações, tornando a educação do corpo, se não possível, ao menos, comum a todos, e acessível, uma vez que a música pode ser também experimentada e sentida pela vibração.

Aprender a escutar, que vai para além de ouvir, propõe percepção e deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, porque “a escuta tem grande importância na educação infantil, pois todos os demais conteúdos se alinham por meio da audição e da percepção”, (AKOSCHKY, 2003 *apud* BRITO, 2003, p. 187), fato que reafirma a importância da criança experimentar o jogo, a brincadeira cantada e a música, de maneira expressiva e criativa.

É importante lembrar que, também, a nossa escuta, tanto musical, quanto educacional, assim como os outros sentidos, guiam-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir e perceber tem relação direta com os sons da nossa vivência, do nosso entorno, sejam eles musicais ou não, pois “a cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectuais, afetivas, morais e físicas, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização” (GONÇALVES, 1994, p. 13), bem como no encontro com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Desde o princípio, o sentido da audição – percepção, é responsável pela significativa leitura das coisas deste mundo, já que sons e silêncios são portadores de informações e significados. Os sons – vibrações da natureza (ondas do mar, vento nas folhagens, trovões, os carros e urros dos animais) ou os sons produzidos pelas pessoas (sons com materiais disponíveis, espirro, a voz, sons que o corpo produz) traduzem informações objetivas (a presença de um animal por perto, uma tempestade, uma moto que chega), provocando também sensações, emoções e reações subjetivas.

A sensibilidade das coisas, a percepção, a discriminação e a interpretação de situações sonoras, possibilitadoras de interações com o entorno, têm grande importância na formação e constante transformação, a consciência de espaço e tempo, como aspectos prioritários da consciência humana, da

[...] duração do eu, sua persistência no tempo vivo, não cabe aos relógios, posto que é metacrônica, ou seja, mais que mera continuidade cronológica. É uma dimensão constituinte que, talvez, se possa chamar de intencionalidade da vida. É uma temporalidade profunda, onde *chrónos* e *kairós* se entrelaçam. (ASSMAN, 2001, p. 229).

Muitos foram os processos da história da música na vida do homem entre *chrónos* e *kairós* – tempo cronológico e do pensamento, da razão, e tempo do coração, de intuir e sentir. Música que se destina à totalidade: seus sentidos, emoções, inteligência e “os três domínios da natureza humana: o fisiológico, o afetivo e o mental estão estritamente ligados aos elementos constitutivos da música” (WILLEMS *apud* CAMARGO, 1994, p. 17). Estes elementos são: o ritmo, a melodia e a harmonia, com seus sentidos e significados entrelaçados ao desenvolvimento da criança. Esses elementos auxiliam, fazendo a metáfora formativa do ser humano, no contexto de construção.

Segundo Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994), o **ritmo**<sup>2</sup> está presente em todo o universo, na organização do movimento constante dos dias e noites, na alternância das marés, nas fases da lua, na concepção, gestação, na respiração e pulsação humana. Sendo assim, ele é uma sequência organizada de diferentes durações de tempo, além de ser fonte de energia, de movimento ordenado, de calor, de beleza, emoção e vi-

---

<sup>2</sup> As palavras em negrito aparecem como grifo nosso para evidenciar os aspectos constitutivos da música que estão diretamente ligados aos aspectos de desenvolvimento do homem.

talidade. Em um grupo, a força do ritmo musical se transmite a todos os participantes, unindo-os, coordenando-lhes os movimentos, dando unidade à ação conjunta.

O **ritmo** tem sua essência no **movimento**, conforme Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994), e é um fenômeno existente em todo o universo. Ele é o elemento vital presente, tanto no movimento, quanto na música, quanto na palavra. Todo ser humano é dotado do instinto rítmico, o qual se manifesta antes mesmo do seu nascimento, por meio dos batimentos cardíacos e, posteriormente, da respiração ou do ato de falar. Os movimentos rítmicos nascem da expressão própria e traduzem a sensibilidade de cada um. O ritmo está sempre ligado à vida.

Mesmo um ritmo medido, regular, não deve ser encarado como um movimento mecânico, matemático, ou como a realização de um conceito, mas sim, como um movimento natural, vivo. Isto é de importância capital, visto ser o ritmo que dá forma à música, tal como o tronco e os ramos dão-na à árvore (WILLEMS *apud* CAMARGO, 1994, p. 126).

O movimento da vida, o movimento do humano, em uma relação mútua de troca e complemento. Logo, quando falamos dos movimentos espontâneos descobertos pela criança, e não aprendidos por imitação do adulto, é um movimento rítmico. Também, o movimento bem coordenado é um movimento rítmico. A organização temporal do movimento é a característica essencial do que, classicamente, chamamos de movimento bem coordenado. Esses movimentos têm um caráter harmonioso e traduzem a unidade de uma personalidade expressiva.

A forma como é vivida a relação com outra pessoa é de fundamental importância no movimento da criança, porque pode bloquear a espontaneidade do seu movimento, do que depende seu caráter harmoniosamente rítmico. A maneira como o adulto intervém a este respeito,



determinando horário das mamadas, horário de jogos, de sono, tem uma influência nos ritmos preferenciais espontâneos e no tempo da criança.

O primeiro trabalho de ritmo consiste em deixar expressar o tempo da criança nos seus movimentos durante os jogos espontâneos e as atividades de livre expressão. Ao associar o ritmo às atividades motrizes, o professor estará, não só respeitando e exercitando o sentido rítmico natural da criança, como também “ajudando a manter sempre viva a possibilidade de ligar-se às diversas fontes de ritmos (da natureza ou do indivíduo), evitando-se a predominância dos ritmos advindos da métrica” (GAINZA, 1994 *apud* CAMARGO, 1994, p. 18), que propõe medida e ordem, que são dirigidos e comandados sob forma mecânica, o que não se associa à proposta deste estudo, sem deixar de considerar seu papel em educação musical sistemática.

O ritmo ordena também as formas básicas de locomoção do homem em toda a sua existência, por meio da frequência, acentuação, espaço, forma, tensão, relaxamento, repouso e movimento.

**Imagem 1.** Crianças que dançam e se expressam em seu próprio ritmo.



Fonte: Arquivo próprio. Escola do município de Campo Grande/MS – 2004.

A **melodia** é uma sucessão organizada de sons que formam uma ideia musical, Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994). Da mesma maneira que, unindo palavras, formulamos uma frase, assim como, por meio das notas e de um conjunto ordenado, criamos uma ideia musical, a qual pode ser longa ou curta, mas com ritmo, princípio, meio e fim, assim como é a vida, em que tudo inicia, tudo acontece e tudo termina.

A **melodia** – tem sua origem na **afetividade** humana, Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994), e é o elemento da música que possibilita o reconhecimento da composição executada. Ela está presente no homem, em todo o curso de sua existência, permanecendo impressa em seu ouvido, por meio das suaves canções que o embalaram ainda no berço, pois está diretamente ligada à emoção, uma vez que, “estabelece, pois, as bases da inteligência; se identificada com o seu desenvolvimento próximo à afetividade, surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela” (DANTAS *apud* ALMEIDA, 1999, p. 53).

Remetendo ao indivíduo, inclusive, ao desenvolvimento intelectual, “significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (*ibid*, p. 90), trazendo a compreensão de que o indivíduo é um Ser integral, não é fragmentado no seu pensar, sentir e agir, mas concentra um conjunto de características, dependentes umas das outras, para o seu sucesso e desenvolvimento íntegro, integral e feliz. Dessa forma, é necessário que o educador da Educação Infantil e séries iniciais trabalhe sensibilizado a considerar sua criança como esse Ser integral.

A afetividade na escola é o elemento básico para a integralização do Ser. Percebemos a presença do afeto na naturalidade do gesto ilustrado pela imagem, tendo a música como linguagem da atividade proposta.

**Imagem 2.** Dançando, interajo, relaciono, aproximoo.



Fonte: Arquivo próprio. Escola do Município de Campo Grande/MS – 2003.

A **harmonia** é a simultaneidade dos sons, Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994). Se você canta com outra pessoa uma melodia igual, mas em alturas diferentes, ambos estarão cantando harmonicamente, assim como na vida realizamos funções ou atividades idênticas, mas com a individualidade de cada um, visto que construímos com o outro e, conseqüentemente, descobrindo esse outro e a nós mesmos, precisamos dele e de nós mesmos. Fazemos descobertas, essas vividas pelas crianças, em casa, na escola, na comunidade e em todo espaço em que vivem e convivem, em todo lugar do mundo, registrados no decorrer dos muitos momentos históricos, em todos os lugares.

A **harmonia** nasce das funções mentais do homem, Willems (1970 *apud* CAMARGO, 1994), uma vez que diz respeito à **organização** material de sons combinados e simultâneos, ajustados à melodia e ao ritmo.

Às vezes, uma voz solitária não pode ser ouvida acima do ruído de um mundo agitado. Mas, se nós juntarmos nossas vozes juntas numa canção, será tão bom, que não somente nós seremos ouvidos, mas o mundo pode simplesmente levantar-se e tomar conhecimento. (LEWIS, 2003, p. 4).

Toda ação conjunta propicia momentos de parceria, trocas e busca de harmonização desse movimento eu/outro/mundo.

Tanto no Ocidente como no Oriente, o conceito de harmonia é de natureza mental, embora nesse último esteja relacionado a princípios e experiências espirituais. Ainda que relacionada ao plano mental, a consciência dos elementos harmônicos pode ser desenvolvida no ser humano desde sua infância, por meio de vivências envolvendo os sentidos e a afetividade.

Segundo Gainza (GAINZA, 1977, p. 19–20), cada categoria superior contém as inferiores que a precedem. Assim, o ritmo sonoro supõe a existência do som; a melodia supõe ritmo e som; a harmonia supõe melodia, ritmo e som. Da mesma forma, no plano humano, a vida fisiológica supõe a existência de um corpo; o afetivo depende do fisiológico e o pleno desenvolvimento mental – que não deve ser confundido com o intelectual – contém o afetivo e o corporal, possibilitando a percepção do indivíduo como Ser integral na consideração de todos os seus aspectos e a necessidade uns dos outros, em um entrelaçamento de trocas e complementos.

A imagem sugere envolvimento criativo, porém o detalhe está em que a atividade é toda construída com a presença da música para favorecer o raciocínio e a reflexão, auxiliando a criança na concentração. Ambiente e espaço de trabalho musicalizado, articulado ao aprender, cantado e dançado antes, a letra, a música, em expressão corporal, vocal, ouvindo e sentindo também depois, construindo juntos, a partir dos ele-

mentos constitutivos da música que propõem coordenação (consciência e movimento do corpo no espaço), afetividade (relação comigo e com o outro), e organização (estabelecer as bases de constituir-se definitivamente, elaborar e organizar informações, ideias e conhecimentos que lhe são ensinados), todos processos naturais e intrínsecos do ser humano como Ser que habita, Ser-no-mundo que, juntos, constroem.

**Imagem 3.** Construindo, criando, partilhando a partir da experiência musicalizada, musicalizando.



Fonte: Arquivo próprio. Escola do Município de Campo Grande/MS – 2005.

Em uma relação metafórica, podemos dizer que o aspecto mental – cognitivo do homem está, diretamente, ligado à harmonia da música, o aspecto afetivo, à melodia, o aspecto motor, ao ritmo – uma forma didática de explicitar, uma vez que nem um nem outro, se constituem de maneira fragmentada.

Logo, a música possibilita à criança, desenvolver aspectos necessários e fundamentais para a sua aprendizagem, interação e relação consigo, com o outro, com o mundo e com a realidade, no devir, no desvelar

das suas ações, das vivências e percepções, consciências das suas habilidades desde o seu nascimento.

A música, simbolicamente contextualizada, é a linguagem expressiva de formação da criança, pois com ela vê-se facilitada a expressão corporal, linguagem que o homem utiliza para se comunicar e, muitas vezes, fazer-se entender.

Nos primeiros momentos, meses e anos de vida, cada toque, movimento e emoção, sentidos por uma criança, traduzem-se em uma explosão de atividades elétricas e químicas no cérebro, uma vez que bilhões de células estão se organizando em redes que requerem trilhões de sinapses<sup>3</sup> entre si. É na infância o momento de trabalhar as competências sociais das crianças, com experiências que as permitam vivenciar a afetividade, o prazer, a ludicidade (GIRADE, 2000 *apud* SHORE, 2000, p. 15).

A música alegre, traz vida, que, por si só, é movimento, sugere a roda, mas por muito tempo foi e ainda é, em muitas realidades, uma proposta mecânica, vivenciada a partir de limites impostos, regras, ensaios justificados em datas comemorativas para a apresentação de teatros, deixando de lado a ludicidade necessária ao dia a dia, o prazer, a autonomia e a expressividade individual e coletiva que ela propõe e possibilita para a autonomia do corpo como liberdade de expressão, de compreensão, de comunicação, uma vez que o indivíduo é definido por sua experiência, isto é, “por sua maneira própria de dar forma ao mundo”, musicalizando-o (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 181).

Musicalizar a ação, os gestos, musicalizar a vida, utilizar-se dos elementos que compõe a música e construir conhecimento, sem preconceitos, com consciência e direito à individualidade e respeito à diversidade, esse se torna o nosso desafio, enquanto educadores, uma vez que “hoje não queremos a criança apenas no seu contorno, mas sim no seu

---

<sup>3</sup> Conexões das células cerebrais.

ato criativo” (ROJAS, 1998, p. 36), oportunizando autonomia, responsabilidade e prazer ao aprender.

Desenvolver a educação de maneira integral é a tarefa “para os educadores favoráveis a um processo libertador” e que pode ser realizada “através de diferentes tipos de ação educacional” (FREIRE, 1986, p. 220).

A atividade expressiva não é uma atividade mecanizada, mas flui de dentro, da união com a subjetividade que a anima. O uso da música deve ter o objetivo não de levar a criança à adaptação, mas, sim, a “participar, desadaptar-se e recriar” (FIORI 1986. p. 9), para que a criança possa Ser-no-mundo com seu corpo, movimento, busca e abertura de possibilidades. Penetrar nesse mundo e, a todo o momento, criar o novo, uma vez que “o corpo é o veículo do Ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 95), pois “há uma relação do meu corpo consigo mesmo, que o transforma no vinculum do Eu com as coisas” (*Ibid*, p. 247), possibilitando essa inter-ação necessária e natural do indivíduo no mundo, e com o outro.

Percebemos este “vinculum” do eu na fala complementar de Heller: “o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, da sua personalidade. Nele, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias (sic)s, ideologias” (HELLER, 1989, p. 16–17), ele se apresenta como Ser integral e, integrando, faz história.

Se a educação é um direito das crianças, as escolas devem ser espaços educativos privilegiados para que elas vivam plenamente sua infância cantando, dançando, brincando, trocando experiências vividas, aprendendo; sendo auxiliadas e orientadas em suas necessidades básicas;

‘inter-agindo’ com todos; aprendendo e ensinando; criando e inventando; trocando ideias, valores e conhecimentos; enfim, participando de sua cultura, no movimentar da vida, utilizando-se de suas ferramentas para apropriar-se da história da humanidade, da sua história, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa, inventa e a re-inventa, em movimento dialético.

Pensar o Indivíduo e sua realidade, buscando compreender o sentido da vida humana, não é uma tarefa fácil. Essa compreensão tem como ponto de partida uma experiência de Ser-no-mundo, experiência fundamental para a criança em sua totalidade existencial.

Os conceitos e a linguagem tornam-se limitados para expressarmos uma experiência que envolve o indivíduo como um Ser que sente e age e não apenas como um ser pensante. Nessa experiência, sentir, pensar e agir não podem estar dissociados, sendo possível compreendê-los separadamente, apenas por meio de conceitos para explicações didáticas. Na obra Emílio, Rousseau (1979, *apud* GONÇALVES, 1994, p. 53) afirma: “existir, para nós, é sentir nossa sensibilidade, é anterior à nossa inteligência”, pois é o sentir que carrega de significados os conceitos, as palavras, a linguagem, a expressão e comunicação do humano.

O sentido das coisas no mundo transborda o sentido dos conceitos. Ao mesmo tempo em que a palavra traz em si um sentido compartilhado, renova-se em cada momento, criando um novo sentido. Assim,

[...] é necessário, pois, reconhecer como um fato último esta força aberta e indefinida de significar, quer dizer, ao mesmo tempo, apreender e comunicar um sentido, pelo qual o homem se transcende, em direção a um comportamento novo ou em direção ao seu próprio pensamento por meio de seu corpo e de sua palavra, musicalizada ou não (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 204).



A linguagem é o lugar do encontro do individual com o social. É o elemento de articulação da minha interioridade com a interioridade do outro. Por meio dela, o indivíduo assume-se como Ser social. É também uma forma de ultrapassar, de certo modo, sua temporalidade e sua espacialidade, haja vista que, pela linguagem, ele comunica suas intenções futuras e realizações possíveis, numa dimensão humana de importância fundamental na transformação da sociedade. Possibilita ação comunicativa, numa forma de práxis humana, com um grande potencial transformador na busca pela libertação desse indivíduo.

Rousseau (1987, p. 259) considera que a linguagem nasce de uma profunda necessidade de comunicação: “desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isto”.

A linguagem nasce das emoções, como o grito do medo, do choro, do riso, como expressa Rousseau:

Não é a fome ou a sede, mas o amor ou o ódio, a piedade, a cólera, que aos primeiros homens lhes arrancaram as primeiras vozes... Eis porque as primeiras línguas foram cantantes e apaixonadas antes de serem simples e metódicas. (ROUSSEAU, 1998, p. 266).

A linguagem, nascendo das paixões foi, primeiro, linguagem figurada e, por isso, surgiu como poesia e canto. Assim como a pintura nasceu antes da escrita, assim também os indivíduos primeiro cantaram seus sentimentos e, só depois, exprimiram seus pensamentos.

A música, como linguagem, deixa explícita, em seus objetivos, a articulação do gesto, da expressão, com a palavra, buscando a harmo-

nia do humano, enquanto Ser de sensibilidade, como expressa Dowell quando diz que a “música é uma linguagem, mas uma linguagem do intangível, uma espécie de linguagem da alma que possibilita emoções” (DOWELL *apud* ELLMERICH, 1977, p. 15).

Em sua obra República, Platão (1949) considera o grande valor da música e da ginástica, reconhecendo a teoria que as concebia, como elementos básicos da educação, elemento que, como linguagem, organiza a roda do aprender com a criança como numa “ciranda de mãos dadas, na construção do conhecimento” (ROJAS, 1998, p. 60), uma vez que a ciranda requer socialização, movimento conjunto e direção.

Merleau-Ponty (1971, p. 74) expressa que “o corpo é o veículo do Ser no mundo”.

Destarte, a música está presente como linguagem em todo o desenvolvimento da criança, e em todos os seus processos percorridos.

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia das palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música (BRITO, 2003, p. 43).

Ao privilegiar as capacidades cognitivas da criança, a escola perpetua o encontro entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade. Ser autêntico é assumir toda a razão do seu Ser, percebendo que razão e sensibilidade não estão dissociadas, são totalidade circular, em um processo de interação de um Ser que é integral e, assim, precisa ser compreendido.

O processo educativo, ao superar esse encontro, caminha em direção ao todo, à busca de uma personalidade unificada que, na expressão de Heller (1982), “auto-realiza-se nas tarefas apresentadas pelo mundo, e é rica em sentimento” (HELLER *apud* GONÇALVES, 1994, p. 132).

Essa vivência se faz rica, a partir de um trabalho interdisciplinar efetivado pelo educador. Dessa maneira, esse trabalho surge da atitude, da disposição, da prestatividade na postura do educador e é um “comprometimento com a totalidade” (FAZENDA, 1994, p. 91).

A educação deve partir de experiências simples, acessíveis à compreensão das crianças, antepondo-se a qualquer conceituação teórica; deve ser aplicada na primeira infância, por se tratar de um sistema primitivo, natural e físico, seguindo um processo gradual e cumulativo – do mais simples ao mais complexo.

A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva capacidades de realizar aprendizagens significativas, por si mesmo; [...] e que aprenda a aprender. E porque não, dançando e cantando, brincando e jogando, que são suas características inatas? (COLL, 2003 *apud* BRITO, 2003, p. 45).

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois, com isso, se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos, e ouve, com prazer, a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil, tanto quanto da formação da criança como um todo, não deve se confundir com a ausência de orientações e intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar sempre como orientador, estimulador,

condutor de informações propondo e possibilitando vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, os quais incluam criação, elaboração de hipóteses, pesquisas, descobertas, questionamentos e experimentos.

Conforme documentos do Ministério da Educação e Cultura (1998), desde então, a música é reconhecida como fundamental no educar e torna-se um importantíssimo dispositivo pedagógico para o ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas, permitindo à criança: estruturar a percepção, organizar a produção criadora, sintetizar processos afetivos e mentais, possibilitar a criatividade, favorecer a socialização, reconhecer a música como elemento integrador de diversas áreas curriculares, desenvolver o senso rítmico e a atenção.

Nessa perspectiva, importa, prioritariamente, a criança e o contexto que a cerca, e não a música, pois a “educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje” (BRITO, 2003, p. 56). A música surge, então, como dispositivo pedagógico, uma linguagem para ampliar e enriquecer as atividades curriculares, uma vez que “a educação deve promover o desenvolvimento de novas experiências” (DEWEY, 1994 *apud* CAMARGO, 1994, p. 135).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A Emoção na sala de aula*. 2ª edição São Paulo: Papirus, 1999.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente*. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. *De segunda a um ano*. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

ELLMERICH, Luis. *História da música*. 5 ed. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1977.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e conscientização*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Editora Papirus, 1994.

HELLER, Agnes. *Teoria de los sentimientos*. México: Editora Fontamara, 1989.

KARÓLY, O. *Introdução à música*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEWIS, Alaric. *Terapia da Música*. 2ª ed. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

MERLEAU - PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1971.

O. Merleau-Ponty M. O filósofo e sua sombra; Sobre a fenomenologia da linguagem; A linguagem indireta e as vozes do silêncio. *In: Textos Escolhidos (Os Pensadores)*. v. XLI. São Paulo: Editora Abril; 1975. p.442-447.

ROJAS, Jucimara. *Interdisciplinaridade na ação didática. Momentos de arte/magia do ser professor*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.

ROSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

ROSSEAU, Jean Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Editora Editorial Estampa Ltda, 1998. Coleção Clássicos (de bolso).

SHORE, Rima. *Repensando o Cérebro: Novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 2000.



## CAPÍTULO 05

# EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO, – VAMOS DIALOGAR SOBRE ISSO?

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

### 1. Introdução

A educação infantil no Brasil tornou-se parte da educação básica em 1996, e seu oferecimento passa a ser dever do Estado e direito da criança, configurando-se como um dos avanços significativos na luta pela educação. A ideia de que a criança é um adulto em miniatura é superada, e essa passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, alguém que deve ser ouvido, respeitado em suas escolhas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas

com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006).

A partir desses pressupostos, a criança passa a ser vista como o centro de todo o processo de escolarização – e não a escola –, assim como passa a ter seu lugar na sociedade e participa dela. A visão assistencialista perde força, emerge a visão educacional do cuidar e educar, que, embora pareça dicotômica, está imbricada na educação infantil. Dessa forma, a sociedade e a escola constroem novos objetivos, a partir da perspectiva transformadora sobre a educação infantil e, assim, alinham-se para atender suas especificidades.

Vários avanços ocorreram a partir da nova concepção de criança e, por isso, foram estabelecidas políticas públicas, as quais garantem os direitos e documentos que orientam a prática docente e priorizam essa etapa da educação básica, especificamente quanto ao atendimento das crianças da educação infantil e das creches, com a delegação aos municípios das responsabilidades sobre implantação, execução e gestão dessa etapa da educação básica.

Para citar alguns documentos que fundamentam os direitos das crianças, e outros que orientam o professor da educação infantil sobre suas práticas e necessidades dessa faixa etária, evidenciamos o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 1990), a Constituição Federal do Brasil, de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394, de 1996), o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB n. 5/2009), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre outros. Desse modo,



é inegável a evolução da educação infantil no Brasil, mas também é inquestionável que ela ainda carece de ações efetivas em relação aos direitos desse grupo, dentre eles o direito de brincar.

## **2. Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**

Brincar é uma conquista importante para a educação infantil ao longo da história da educação brasileira. Embora todas as crianças necessitem brincar e possuam especificidades próprias dessa faixa etária, partimos da premissa de que não é possível homogeneizar as características como iguais, em todas as regiões do mundo, mas podemos afirmar que a ludicidade é presente no ser humano desde os primórdios, quando o homo sapiens registrava nas pinturas rupestres cenas lúdicas do seu cotidiano.

Rompendo a barreira do tempo e retornando às nossas origens na pré-história, muitos registros encontrados em sítios arqueológicos em vários locais do Planeta trouxeram informações sobre o modo de vida do homo sapiens e, dessa forma, possibilitaram entender nossa história e evolução. Esses registros foram pintados em cavernas, com pigmentos naturais ou esculpidos na rocha, e representavam o cotidiano ou situações isoladas, as quais significavam a escrita/desenhos dos primórdios, e datam de aproximadamente 4.000 a.C.

Estudos sobre o homem primitivo, baseado em análises de pinturas e desenhos encontrados nas paredes das cavernas ou através dos elementos que esse homem usava para fabricar ferramentas, armas e utensílios, confirmam que o ser primitivo já brincava, pois registros de brinquedos infantis provenientes de várias culturas que remontam a épocas pré-históricas foram encontrados, ratificando a ação, segundo Huizinga: “Nas sociedades primitivas as atividades

que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica”. (MODESTO, 2009 *apud* HUIZINGA, 2001, p. 07, grifo nosso).

Na atualidade, destacamos alguns documentos criados com o objetivo de orientar e sugerir caminhos para o professor. Ressaltamos, brevemente, o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, divulgado em 1998 pelo Ministério da Educação, composto por três volumes.

No primeiro volume, encontramos a “Introdução” e a apresentação dos demais volumes, de modo que esse documento versa sobre creches e pré-escolas, aprendizagem significativa, cuidar, brincar e discute sobre o perfil dos professores. O segundo volume discorre sobre “Formação Pessoal e Social”, e tem como foco discutir sobre identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, denominado “Conhecimento do Mundo”, traz orientações sobre as várias linguagens da Arte, linguagem oral e escrita, Matemática, natureza e sociedade. O RCNEI funciona como um conjunto de sugestões de cunho pedagógico, metodológico e didático para professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, mas é já no volume 1 (um) deixa explícita a importância da ludicidade na educação infantil.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmen-

te da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

É importante ressaltar que esse documento foi pensado para orientar o professor, nos encaminhamentos da prática docente e nas reflexões de ordem teórica e prática, mas em nenhum momento foi indicado para ser seguido à risca. Cada criança é singular, com suas experiências pessoais e sua história, cuja construção social ocorre de acordo com suas vivências, cultura e socialização dentro e fora do grupo familiar.

A proposta pedagógica para creches e educação infantil é contemplada, também, no documento norteador denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC, produzido pelo Ministério da Educação, que coloca a criança como partícipe central do processo de aprendizagem e estabelece 6 (seis) direitos a serem contemplados. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O professor precisa tê-los em mente para garantir as atividades de crianças e bebês sem perder de vista esses direitos e, principalmente, o caráter lúdico que o documento preconiza. O documento apresenta, também, os campos de experiência criados para orientar a prática docente, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades; e relações e transformações. Da forma como está pensado e organizado, deixa explícito que tem, como prioridade, a presença do brincar como direito (BRASIL, 2018).

A educação infantil tem exigências específicas para que o grupo de crianças desenvolva imaginação, criatividade, autonomia, relação com o mundo em que vive, necessidade de ressignificar, estabelecimento de vivências na perspectiva lúdica e alfabetização de forma interessante. Nesse contexto, os docentes podem incluir inúmeras situações de aprendizagem no seu planejamento, buscando sempre o conhecimento já adquirido pelas crianças e o que está sendo descoberto, utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras.

O direito ao brincar foi um avanço e um dos fatores importantes para entender que a escola precisa estar atenta e alinhada às necessidades e especificidades da educação infantil e das políticas públicas que validam esses avanços.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DC-NEI (Resolução CNE/CEB n. 5/2009), em seu Artigo 4º, definem 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).

O jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser mediados ou livres, e ambas as maneiras são importantes e contribuem sobremaneira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, não podemos pedagogizar excessivamente as práticas lúdicas, deixando de permitir o direito de a criança fazer escolhas livremente, porque esse fato seria contraditório a qualquer planejamento que tenha como objetivo desenvolver sua autonomia, que é a essência do lúdico. Permitir que a criança tenha a liberdade de brincar com o que quiser e da forma que quiser é tão importante quanto o brincar mediado ou dirigido.

Para Moyles (2002), o brincar dirigido e o brincar livre são indispensáveis na educação infantil e, se utilizados de forma adequada, trarão

inúmeros benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, assim como para a aquisição de conhecimentos diferentes e de vários aspectos de sua vida social.

De praticar, escolher, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência de confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, a entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p. 36).

O brincar nas salas de educação infantil, bem como em outros espaços, permite que as crianças se apropriem da cultura, traduzam a realidade, expressem sentimentos e imitem. Assim, aprendem ludicamente.

Notamos que a imitação está presente nas brincadeiras das crianças, individualmente ou em grupo, e não devemos entendê-la apenas como reprodução neutra de algo, mas como recurso importante para interpretação e representatividade daquilo que imita. Elas constroem internamente a leitura de mundo a partir das experiências positivas ou negativas acerca de algo, da cultura em que estão inseridas, vivida de maneira individual ou coletiva, e as interpreta por meio da imitação à luz das experiências sociais de ser e estar na sociedade. Basta observar como brincam, que será perceptível essa correspondência com a cultura.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa

cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Os elementos de imitação presentes no jogo devem ser considerados, haja vista que contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida da criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção. Dessa forma, o ato de brincar é necessário na promoção e na aquisição do vocabulário oral e corporal, no desenvolvimento de processos interpretativos significativos, na imaginação, no pensamento, na cognição, na resolução de problemas e no raciocínio. Além disso, desenvolve a habilidade de aceitar regras, como esperar a vez, dividir espaços e materiais e cuidar de si e do outro. Portanto, cabe afirmar que a criança que brinca aprende com alegria e prazer.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VYGOTSKY, 2003, p. 110).

### **3. Ludicidade: o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação infantil**

Kishimoto (2011) afirma que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são igualmente importantes, sem distinção, embora tenham conceitos diferentes. Nesse sentido, são ações que desempenham papel primordial, quando inseridas no cotidiano da criança, nas esferas sociais

e culturais, atribuindo, conforme as crenças e os valores, atributos significativos para sua vida. Sendo assim, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são um retrato da cultura e das experiências das crianças em seu contexto social.

A autora conceitua o brinquedo como objeto que dá suporte à brincadeira, e enfatiza que sua função lúdica deve ser prática na educação infantil. Ao tecer sua definição, afirma, seguramente, que “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

Ainda segundo Kishimoto (2011), os brinquedos atuam em duas vertentes na educação infantil. A primeira tem como foco provocar situações em que a criança possa trabalhar a autonomia – exercitando escolhas, espaços e tempos do brincar –, estimulando a criatividade, a imaginação e a fantasia individualmente ou em grupo, em processo de socialização entre seus pares. A segunda vertente, por sua vez, prioriza os brinquedos pedagógicos, valorizando o viés educativo. Assim, essa vertente preconiza o professor mediador e a prática docente alicerçada nas atividades lúdicas.

[...] o brinquedo pode assumir duas funções: função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo (KISHIMOTO, 2011, p. 37).

É importante que a mediação do professor ocorra na mesma proporção que provoque as crianças para a solução de problemas, a aquisição de novos conhecimentos, estimule o raciocínio lógico-matemático,

a linguagem oral, a escrita e as várias linguagens da arte. A variedade de materiais e situações de aprendizagem desenvolve as mais diversas áreas do conhecimento, logo ocorre um ganho substancial na qualidade da prática docente e na aprendizagem do alunado.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituído de objetivos imediatos pelas crianças (BRASIL, 1998, p. 29).

O jogo é a possibilidade enriquecedora que as crianças têm para escolher com o que brincar, como brincar e onde brincar, além de aprenderem a transitar entre a liberdade e a mediação do professor, os limites dessas regras ou a ausência delas.

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando" (HUIZINGA, 2001, p. 11).

É desafiador observar as crianças da educação infantil brincando, visto que, constantemente, há uma liderança, que é o "dono da brincadeira", aquele que dita regras e define quem pode brincar. Essa organização interna, na maioria das vezes, fica mais evidente em momentos



de conflito no grupo de crianças. Indistintamente, a liderança nada tem com idade, sexo ou raça, mas surge no imaginário e materializa-se nas atitudes e posturas das crianças durante a brincadeira, que é o lúdico em movimento, no sentimento de pertencimento no grupo e/ou na vontade de pertencer e serem aceitas nele, de subserviência das que obedecem e da autoridade daquela que lidera.

Essa relação de poder na organização da brincadeira tem um ingrediente cultural e social representado nas relações que as crianças internalizam, proveniente da convivência com seus pares. Assim, o brinquedo e a brincadeira despertam a concretização daquilo que habita no imaginário e no real e encontram espaço na ação lúdica. Nessa perspectiva, salientamos que as atividades lúdicas não são obrigatoriamente prazerosas, mas nessas situações também ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem na resolução de conflitos e na observância de regras, nem sempre justas. Assim como o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação infantil são contributos para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, porém há diferenças conceituais entre eles.

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2011, p. 24, grifo da autora).

Dessa maneira, o professor não deve se sentir mero reproduzidor de métodos e técnicas repassadas como receituário entre seus pares, com a justificativa de ter dado “certo” com determinado grupo de crianças, de determinada faixa etária. Cada criança é única e cada grupo delas tem ati-

tudes diferentes em relação às atividades preparadas pelo professor, por isso é tão importante entender como a flexibilização do planejamento é necessária para ajustar o curso e aparar arestas para alcançar os objetivos. Ressaltamos que o docente é o responsável por organizar o ambiente motivador, desafiador e lúdico para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ele é o provocador de situações-problema de ordem coletiva e individual e o estabelecedor de regras.

Por fim, deve-se oportunizar às crianças a possibilidade de descobrir o mundo pelos próprios olhos, e não pelos olhos de outros, e juntos, de mãos dadas, permitirem-se, aluno e professor, serem embebidos pela ludicidade.

### **Considerações finais**

A educação infantil avançou pelo “chão da escola”, assentou-se na primeira fila e protagonizou uma verdadeira revolução nos ditames da educação brasileira no final do século XX e início do século XXI – período marcado como um momento histórico importante para a evolução de conceitos, necessidades, especificidades e direitos da criança. Pela primeira vez, houve a preocupação de formalizar marcos legais, referenciais e diretrizes para nortear a prática docente, especialmente, para o atendimento desse alunado.

Um conjunto de discussões, reflexões e ações foram conjecturadas durante o processo de ressignificação da educação infantil, com o fito de contemplar a nova criança que trazia em si o direito de ser e estar na sociedade, ter voz própria e ser respeitada. O direito de brincar foi um dos destaques, tendo em vista que está imbricado no direito de ser criança e, como tal, precisa ser priorizado na educação infantil em creches e pré-escolas. Não é apenas passatempo, nem tampouco tempo perdido para a educação das crianças, mas, sim, é ganho qualitativo para a prática pedagógica e um salto positivo para seu aprendizado.

Valorizado e reconhecido, o brincar é defendido por muitos teóricos da educação, por isso seu lugar está consolidado e comprovado cientificamente na prática docente da educação infantil. Proporcionar às crianças aprendizagem com as atividades lúdicas é não menosprezar sua capacidade de estabelecer relações, é respeitar seus saberes e valorizá-los, é acreditar em sua capacidade de construir pontes entre seus pares, pensar e agir com autonomia e resolver problemas a partir das provocações de um ambiente desafiador.

Para aprender brincando é preciso entender que a ludicidade precisa estar presente como fio condutor das ações intencionais do professor, assim como o brincar destituído de intenção está permeado de intencionalidade. Não devemos reservar um momento separado para brincar e outro para aprender, pois ele faz parte do planejamento do docente continuamente, é ferramenta pedagógica para o aprendizado da criança. Portanto, ser um professor lúdico não é separar quinze minutos para brincar após o término de uma atividade proposta, apenas como prêmio por bom comportamento ou por ser considerado um aluno exemplar. O professor lúdico não dissocia o brincar do aprender, como duas ações individuais, mas compreende que em todos os momentos que a criança brinca ela está aprendendo algo.

É importante registrar que muitas creches e pré-escolas possuem livros de literatura infantil e brinquedos novos ainda em suas caixas e embalagens originais, sem uso, guardados há anos, sob a justificativa de que as crianças vão sujar, quebrar e estragar. Entretanto, precisamos entender qual é a concepção de educação infantil e de criança que está impregnada nessa atitude, e compreender, urgentemente, que o material não é da escola, mas das crianças, assim como o direito de brincar. Destarte, a creche e a pré-escola são espaços institucionais que devem proteger, educar, respeitar e defender os direitos de todas as crianças brasileiras, e brincar é um deles.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular para Educação Infantil*, v. 3. Brasília. MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A Educação é a Base. Brasília, MEC-SEB, 2018.

BRASIL. *Lei n. 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, DCNEI. Brasília, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5. Brasília: MEC-SEB, 2009.

BROUGÈRE. G. *Jogos e Educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo e brincadeira, e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

MODESTO, R. D. L. *O lúdico como processo de influência na aprendizagem da educação física infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MOYLES, J. R. *Só Brincar. O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.



## CAPÍTULO 06

# **SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS**

Sílvia Adriana Rodrigues

Rosimary Alves de Souza Garcia

Ana Laura Silva Daniel

Fabírcia Soares de Araújo Sá

### **1. Introdução**

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

(KRAMER, 2005, p. 5).

Tomamos como ponto de partida da presente discussão dois entendimentos: o primeiro, expresso de maneira detalhada na epígrafe selecionada – de que a criança não é um projeto de adulto, ela já é um ser,

completo, capaz e multifacetado. O segundo, que compreende o atendimento – de qualquer natureza – oferecido à criança (e conseqüentemente sua qualidade) está diretamente vinculado à concepção que determinado grupo social tem dela (a criança) e de infância.

Nessa direção, é construtivo pensar que em diferentes épocas, em cada momento histórico e contexto sociocultural, haverá um modo particular de pensar a criança e, por conseguinte, uma forma de atendimento, especialmente o educacional, em instituições escolares que lhe será dispensado. Assim, se torna fundamental compreender as concepções que as profissionais responsáveis pela educação da criança pequena têm sobre ela na atualidade.

Isso posto, a capítulo, ora organizada, traz algumas reflexões tecidas a partir de uma parcela dos dados produzidos em uma pesquisa de Mestrado<sup>4</sup>, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas e em uma pesquisa de iniciação científica<sup>5</sup> desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia do mesmo campus.

As informações discutidas dizem respeito, mais especificamente, às respostas de 18 profissionais da educação, atuantes em instituições de Educação Infantil do município de Três Lagoas-MS, há duas questões que fizeram parte de um questionário misto (composto por questões fechadas e abertas), utilizado de forma remota (Google forms), tendo em vista que o estudo original foi realizado em contexto de pandemia da Covid-19.

---

<sup>4</sup> Trata-se do estudo intitulado: “Criança(s) e infância(s): as concepções que norteiam o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil de Três Lagoas-MS”, concluído em 2021.

<sup>5</sup> Esta investigação tem como título: “Concepções de criança(s) e infância(s) apresentadas nas Dissertações do PPGE-CPAN”, concluída em 2021.

Dessa forma, apresentamos, no subtítulo a seguir, alguns dos pressupostos teóricos que embasam nossa discussão; na sequência, trazemos os dados oriundos das questões já anunciadas e as reflexões pertinentes para, por fim, tecer as últimas considerações sobre a discussão em tela.

## **2. Criança(s) e infância(s): constructos sócio-históricos**

Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está presente e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e de prazer.

Por uma criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma criança sociável, capaz de se encontrar e confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos. [...]

(Aldo Fortunati)<sup>6</sup>

É sabido que a concepção social de criança sofreu mudanças significativas ao longo da história, assim como os seus modos de viver em sociedade – a infância<sup>7</sup>. Como são conhecidas na atualidade, a(s) criança(s) e a(s) infância(s) são “inventos” socioculturais relativamente recentes, cabendo a afirmação de que tais conceitos não são estáticos, mas sociais, culturais e históricos. No entanto, durante séculos, as crianças foram

---

<sup>6</sup> Trecho do poema: “Por uma ideia de criança”.

<sup>7</sup> Neste texto, em alguns momentos serão utilizados de forma única os termos criança e infância, não por considerá-los como sinônimos, pois entende-se criança como sujeito que vive a infância (tempo, situações e experiências variadas sócio, histórica e culturalmente definidas), mas pela intrínseca relação que os envolve.



consideradas como adultos menores, mais frágeis, menos inteligentes e a infância considerada universal; em outros termos, a concepção do que é ser criança e a maneira dela viver esse momento (a infância) são construções sociais que se transformam (RODRIGUES, 2016).

Pontes (2017, p. 214), complementarmente, esclarece que:

Concebida a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a infância constitui-se como sendo uma invenção, uma criação do homem moderno/burguês, influenciado por forças políticas, sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, à medida que a sociedade sofre mudanças mais amplas, a ideia de infância também estará sujeita a transformações.

Nas palavras de Gandini e Edwards (2002, p. 76): “[a] infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis”. Assim, de anjo, naturalmente inocente e bela, à demônio, rebelde, caprichosa e disparatada, historicamente a visão de criança oscilou e ainda oscila no imaginário social... Ainda é atual o apontamento de Kramer e Horta (1982, p. 30) de que “[...] a criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adultos”.

Nessa direção, cabe reafirmar que tomamos a criança como:

[...] sujeito e ator do espaço-tempo/processo de crescimento pessoal e social – como ativa, exploradora e capaz de significar e recriar as relações de forma relativamente independente, pois ainda que necessitem do auxílio de pessoas mais experientes para transitar em diferentes situações individuais e sociais do mundo adulto, são competentes nas questões que lhes dizem respeito; assim, é sujeito ativo que participa e intervém no que acontece ao seu redor. (RODRIGUES, 2016, p. 25).

Afirma-se, então, que a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias, entendidas aqui como maneiras diferenciadas de se ver e tratar esses seres de pouca idade. Tal compreensão é justificada quando se considera como relevantes os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados e atenção – que mudam de um lugar a outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas, também, localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança (RODRIGUES, 2014). Desse modo, reafirmamos que a concepção e o sentimento de infância não são naturais e tampouco universais na sociedade, mas uma construção histórica que expressa elementos do contexto socioeconômico, político e cultural em que se constitui e se transformam nas diferentes relações entre adultos e crianças. (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2007).

Como destaca Sarmiento (2005a; 2005c), as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria; sendo o entendimento emergente o de que

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas

dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005c, p. 25).

Corsaro (2011, p. 15, grifo do autor) complementa esta ideia ao apontar que:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos  
[...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade.

Entendemos, então, que diferentes grupos sociais, tanto no passado, como no presente, mantêm uma relação díspar com as crianças e seus modos de viver a(s) sua(s) infância(s) construída socioculturalmente. Relacionada a essa ideia, Lajolo (1997, p. 225) já indicou que

As palavras “infante”, “infância” e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia (sic) de ausência de fala. [...] Assim, por não falar, da infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa dos discursos que dela se ocupam.

Assim, a criança entendida como sujeito subalterno, que não tem fala, será sempre um objeto do olhar e discurso alheio, que lhe impõe as imagens de ora adulto em miniatura, tabula rasa, de ser assexuado, irracional ou, de modo mais idealizado, a imagem idílica de pureza angelical, sempre evocada de modo positivo e saudosista de uma época, em grande medida, inexistente.

Dessa feita, a idealização da(s) imagem(s) da(s) criança(s) causará o desencontro e/ou o desacerto da atenção dedicada a elas, em especial, na organização de práticas educativas formais, pois a aceitação tácita de imagens produzidas à margem da realidade torna difícil realizar assertivamente ações que privilegiem os desejos e necessidades das crianças

concretas encontradas no cotidiano das instituições educativas, que, invariavelmente, escapam às expectativas que o senso comum (e outros níveis de conhecimento) direcionam à ela.

Conforme lembra Arroyo (2005, p. 37): temos idealizado a criança, a infância e sua educação, mas “[a]s metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade [...]” que foram apropriadas em séculos atrás, não são mais apropriadas, visto que a “[...] realidade social e moral da infância-adolescência tenciona nossas metáforas; revela contradições incômodas”. Por sua vez, Kramer (2007) afirma que as crianças produzem as suas infâncias dentro do seu contexto social e todas têm direito à educação em espaços que respeitem e valorizem as suas singularidades; tem-se, então, como papel da escola infantil, garantir as condições básicas para o desenvolvimento global e máximo das potencialidades das crianças.

Nesse íterim, se torna relevante e pertinente conhecer e refletir sobre a percepção que profissionais da educação que atuam na educação formal, especificamente na Educação Infantil, têm sobre o que é criança(s) e infância(s), questão que será abordada no subtítulo seguinte.

### **3. “Falando” sobre o que é criança(s) e infância(s)**

Cresci brincando no chão, entre formigas.

De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que  
comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente  
faz comunhão [...]

(Manoel de Barros, 2003)

A pesquisa original, da qual foram extraídos os dados a serem discutidos, teve como participantes profissionais atuantes no nível Educação Infantil, de duas unidades de ensino de um município do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Dessa maneira, 26 (vinte e seis) profissionais aceitaram o convite para participar do estudo; desse total, 12 são atendentes e 14 são professoras de diferentes áreas<sup>8</sup>.

Não serão apresentados dados mais detalhados do perfil das profissionais, mas cabe salientar que são 100% mulheres, com tempo médio de experiência de mais de 10 anos na Educação Infantil.

Importante ainda salientar que as profissionais responderam um questionário misto, composto por 18 questões; dessas, serão apresentadas, nos limites deste capítulo, apenas as informações obtidas a partir de duas delas.

Isso posto, no que diz respeito à questão aberta lançada: “Para você criança é...”, as respostas obtidas foram organizadas em três categorias. A primeira delas, com maior frequência, foi a indicação de que: “A criança é uma pessoa”, com percentual de 42,3% e apontamento de características e aspectos que consideramos idealizados, como pode ser notado nos excertos a seguir:

A criança é um ser que aprende a todo momento, um ser que tem uma fase encantadora logo no começo da vida e que precisa ser aproveitada, para mim, cada criança é única e tem uma forma de se descobrir individualmente. (Profissional 9P).

A criança é um ser onde [sic] moldamos na infância sua personalidade e proporcionamos maneiras de desenvolvimento de habilidades que

---

<sup>8</sup> Na indicação dos dados, para manter o sigilo das identidades, identificamos as profissionais diferenciando os cargos com as letras P para professoras e A para atendentes.

será levado consigo [sic] para o resto de sua vida. Tudo que se é oportunizado nessa etapa, será interiorizado para sempre. (Profissional 12P).

Um pequeno ser atento às descobertas e às nossas atitudes, que são fundamentais para construção de sua infância, que vão carregar na lembrança seu tempo vivido no jardim da infância com suas experiências. (Profissional 25P).

Consideramos que se trata de um movimento de idealização da criança e não a percepção da criança concreta, pois percebemos indícios de um pensamento generalizante sobre a criança; não nos parece haver a percepção de há especificidades e particularidades individuais; ou seja, que há diferenças entre uma criança e outra, decorrentes dos grandes marcadores como classe, gênero, condição econômica, religiosa, etc.

O mesmo se aplica à segunda categoria organizada, com o apontamento de que criança é amor, alegria, inocência, entre outros adjetivos positivos, com frequência de 34,6%, que nos fazem inferir a existência de uma visão romântica.

Para mim, criança é alegria, dinamismo, inocência e amor incondicional. (Profissional 8P).

Esperança, Amor Alegria. Pra mim, criança é sinônimo de sinceridade. (Profissional 18A).

Brincar, sorrir, correr, pular e ser feliz. (Profissional 19A).

De modo geral, as falas das profissionais refletem a concepção de uma criança inocente que está fundamentada num entendimento religioso, mas também filosófico e pedagógico de uma suposta natureza infantil que entende a infância como a idade da pureza, da inocência, da fragilidade e da bondade. Essa imagem de criança pode ser encontrada,

por exemplo, nas ideias do filósofo Jean Jacques Rousseau, o qual defende a tese do “bom selvagem”; ou seja, que somos natural e essencialmente bons, sendo a sociedade e suas dinâmicas a grande responsável por corromper o homem.

Como terceira categoria de destaque, temos as respostas – que indicavam a criança como “futuro” ou “adulto de amanhã”, com 23,1% de frequência.

A criança é a razão do mundo ter ou não um futuro, de como as crianças de hoje vão se tornar adultos de amanhã, por isso, a formação das crianças precisa ser pensada, ter [sic] seus direitos respeitados. (Profissional 4A).

O futuro de um País, que precisa de pessoas especiais. (Profissional 13A).

Pra mim, criança é sinônimo de esperança, ela representa o futuro, por isso, a importância do seu caráter. Sua ingenuidade e sinceridade nos remete a um mundo imaginário maravilhoso, totalmente contrário à nossa realidade. (Profissional 16A).

Notamos claramente um entendimento da criança como ser incompleto, que precisa de “investimento” acertado para “dar certo”; um depositário de esperanças de dias melhores, da projeção de realizações individuais e sociais. Qvortrup (2010) alerta para a necessidade de lidarmos de forma diferente com as crianças, de darmos visibilidade à infância e ouvir as vozes das nossas crianças hoje, pois a criança e a infância têm de ser respeitadas em si, e não visando o seu futuro, uma vez que elas já são em concretude, não são projetos.

Uma outra questão lançada às profissionais foi: “Para você o que é infância?”; para a qual foram oferecidas respostas organizadas em categorias, das quais destacamos as três de maior frequência. A de maior

destaque foi a indicação de que a infância é uma fase, um período da vida, com 69,2% de indicações.

Para mim, a infância é um período muito rico e importante na vida da criança, pois ali está se formando a base de tudo que ela será no futuro como adulto. Tudo que acontecer, seja de positivo ou negativo na infância, irá influenciar para sempre na vida da criança. É o momento de brincar, de despertar um mundo de fantasia, mágico e lúdico. (Profissional 2P).

A infância é o momento da vida de desenvolvimento do ser humano que vai do início da vida até o início da adolescência. É nessa fase que a criança deve ser amada, cuidada, atendida e protegida, é a fase em que a brincadeira deve reinar. (Profissional 9P).

Nessa categoria, notamos que as visões oscilam entre um olhar romântico e um biologizado, ambos muito influenciados por discursos pedagógicos ingênuos e/ou ultrapassados. Apontamos o ingênuo notadamente pelo entendimento simplista da dinâmica do brincar implícito no discurso, bem como dos modos de “cuidar” desse momento da existência humana.

A segunda categoria de destaque, em 15,4%, das respostas, foi a do apontamento de que a infância é um direito da criança.

É ter direitos e deveres condizentes com sua idade; a criança precisa ter alimentação, cuidado, saúde, família, diversão, estudos e, acima de tudo, ser respeitada como sujeito. (Profissional 5P).

Ter direito ao desenvolvimento, ao respeito de ser simplesmente criança. (Profissional 7P).



Nessa categoria, conseguimos visualizar os mais salutares e aceitáveis entendimentos. Ainda que num percentual baixo, compreender a infância como um direito das crianças é uma grande conquista. Aliada a essa indicação, é animadora também as indicações da terceira categoria, que abarca as indicações de que a infância “é brincar”, 11,6%.

É participar, brincar, correr. (Profissional 19A).

É viver sem compromisso, brincar, interagir. (Profissional 2A).

A afirmação se faz, uma vez que consideramos o brincar como atividade que dá sentido à existência infantil, em diferentes aspectos; não é sem razão que o brincar se configura como um dos eixos das propostas educativas nos diferentes documentos que regulamentam e norteiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil (SÁ; RODRIGUES, 2019). Acreditamos, então, que:

Garantir à criança o desenvolvimento integral pressupõe a necessidade de oportunizar condições e ambiente específico ofertando atividades e situações inerentes ao contexto infantil, por meio de jogos e brincadeiras, asseverando, igualmente, a integridade física e os cuidados básicos essenciais (SÁ, 2021, p. 36).

No entanto, essa não é uma tarefa fácil, tampouco simples, em grande medida, porque dela depende a visão que os/as responsáveis têm sobre as crianças e suas infâncias. Temos o entendimento de que as profissionais definem infância a partir de várias representações da criança, construídas até mesmo anteriormente à sua formação profissional e que, muitas vezes, impedem a reconstrução deste olhar/entendimento, a partir de conhecimentos e saberes acadêmicos mais atualizados sobre a questão.

Sarmento (2003) afirma que a infância pode ser caracterizada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, como a

ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade que a criança tem de construir o mundo que a rodeia, mas que se manifestam de forma diferente em distintos tempos e espaços. Assim, a infância seria a condição de ser criança e não vivências específicas universais; entendimento que não nos parece presente na fala das profissionais. E essa limitação que reverbera em ideias de “infância roubada”, “infância corrompida”, entre outras, que denotam, na maioria das vezes, preconceitos com outros modos de ser e estar das crianças em contextos que se diferem dos que foram idealizados por aqueles que adotam tal discurso.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade, é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir dali que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Assim,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

A provocação de Kuhlmann Jr. (1998), aliada às ideias de Sarmiento (2003), reforça o nosso pensamento de que toda criança tem infância, mas uma infância idealizada, a qual a maioria de nós nunca teve, e sim uma concreta, histórica e socioculturalmente localizada. Dessa forma, a questão central que deve nos mover, educadore(a)s ou não, não é se a criança tem ou teve infância, mas de compreendermos qual dinâmicas de infância a criança vivenciou/vivencia.

## Considerações finais

Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Tantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Para que a vida nos dê flor e fruto  
(Milton Nascimento)<sup>9</sup>.

Retomando as premissas adotadas, reafirmamos que a compreensão mais adequada a respeito dos diversos significados infantis (muitas vezes diferentes dos dados pelos adultos) permite a(o)s educadora(e)s assumirem outros papéis na dinâmica das interações no interior das instituições de educação infantil. A ampliação do repertório de conhecimentos sobre as crianças e suas formas particulares de pensar e agir e, por consequência, a alteração de valores e crenças sobre o que elas são capazes em termos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, permite que a ação profissional ganhe contornos mais significativos em termos de potencializar e multiplicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como contribui para a efetivação de uma identidade própria para esse nível de ensino (RODRIGUES, 2016).

Acerca da identidade da Educação Infantil, salientamos que a entendemos como:

---

<sup>9</sup> Trecho da música: “Coração de estudante”. Letra de autoria de Milton Nascimento e música de Wagner Tiso.

[...] espaço, e ao mesmo tempo processo, que visa o desenvolvimento da pessoa completa; como possibilidade de expressão da criança em múltiplas dimensões: emocional, motora, mental e socioafetiva, que deve adotar como objetivo precípua e função social ser lugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades (RODRIGUES, 2016, p. 24–25).

Consideramos importante que o entendimento do que é a Educação Infantil coadune com a concepção de criança contemporânea como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Para tanto, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil tenha clareza que seu papel social é o de promover a socialização no sentido amplo, apresentando às crianças o mundo e as culturas que circundam o contexto em que estão inseridas. Compreendendo a criança como foco de suas ações, reconhecendo a necessidade de torná-la protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento, contemplando suas peculiaridades, propiciando situações que possibilitem a construção de relações significativas a partir de interações sociais e culturais. Não nos parece que este seja o cenário instalado no contexto investigado; há ainda passos importantes a serem dados para que se efetive um atendimento educacional de qualidade positiva e que respeite as crianças em toda sua potencialidade.

Nesse sentido, reiteramos que respeitar a(s) criança(s) e as diferentes infâncias exige a compreensão do outro, a partir da construção

de um olhar sensível ao que é distinto, que é capaz de nos dizer como realmente é – e precisa – de formas peculiares, mas não subalternas. (SOUZA; RODRIGUES, 2018). Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p. 17), enfatizam, intrigantemente, que

[...] nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar.

É necessário, pois, entender que, independentemente da faixa etária, característica fenotípica e hábitos, todo ser humano é um ser único e carrega consigo muitas possibilidades de ser e estar no mundo. Eis o desafio posto aos que acreditam e militam nas causas das crianças e das infâncias: fomentar a sensibilidade para esse novo olhar... (SOUZA; RODRIGUES, 2018).

Nessa perspectiva, por fim, afirmamos que o trabalho cotidiano com o universo das crianças e das infâncias, especificamente com a educação infantil será sempre, como diz Manoel de Barros “carregar água na peneira”, o que de forma alguma pode ser considerada como tarefa inglória ou dispensável, mas sim essencial; uma atividade eminentemente sensível que permite “peraltagens”, conquistas, surpresas e satisfações inusitadas..

Para além da correlação entre concepções de crianças e infâncias e qualidade do trabalho na educação infantil, ressaltamos, neste escrito, a importância de, em qualquer nível de processo formativo (inicial

ou continuado) de professores da infância, o ato de desnudar e discutir com esses atores tais concepções, como forma de investir na melhoria do atendimento educacional.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA; I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. L. *Concepções de criança na educação infantil: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância*. 2007. Disponível em: [http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/concepcoes\\_de\\_crianca.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf). Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Direitos Humanos na sala de aula*, Rio de Janeiro, Novamerica, ano 6, n. 63, p. 34–53, jul. 2005.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 1, n. 4, p. 26–35, 1982.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTES, A. A constituição da infância na sociedade midiática: notas para compreensão de outro universo infantil. *Revista de Estudos da Comunicação*, Curitiba, v. 8, n. 17, p. 213–218, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=1800&-dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 12 out. 2016.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre as relações de poder que forjam a identidade contemporânea da infância In: STADLER, T. D. (org.). *Escritos de Filosofia e Política*. Curitiba: CRV, 2014. p. 133–156.

RODRIGUES, S. A. *Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016, 253f.

RODRIGUES, S. A.; SOUZA, D. B. A concepção de criança de estudantes do curso de Pedagogia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO-OESTE, XII, 2014. *Anais...* Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

SÁ, F. S. A. *Perspectivas do brincar em Instituições de Educação Infantil (creche): um estudo bibliográfico*. 2021. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SÁ, F. S. A.; RODRIGUES, S. A. O brincar na Educação Infantil retratado em Teses e Dissertações (1998 a 2018). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, IV, 2019. *Anais*, Três Lagoas: UFMS-CPTL, 2019. p. 415–420. Disponível em: <https://speiufmscptl.wixsite.com/pedagogia/anais>. Acesso em: 07 out. 2019.

SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra... *Revista Pátio Educação Infantil*, ano II, n. 6, p. 14–17, mar. 2005a.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade* (Dossiê Temático Sociologia da Infância: pesquisas com crianças), CEDES, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005b.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17–40, jan./jul. 2005c.

SOUZA, D. B.; RODRIGUES, S. A. Modos de estigmatização e resistência da(s) criança(s) e da(s) infância(s) em “Pequena Miss Sunshine”. In: COIMBRA, R. M.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; RODRIGUES, S. A. (org.). *Educação e Psicologia pelas lentes do cinema*. Curitiba: CRV, 2018. p. 135–149.

TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. (org.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11–25.





## CAPÍTULO 07

# **CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS DA CAPES NOS PERÍODOS DE 2015 A 2019**

Fernanda Lázaro de Lima Oliveira

Tânia Maria Filiú de Souza

### **1. Considerações iniciais**

Este texto intitulado Criança com Deficiência na Educação Infantil: o que relatam as pesquisas da CAPES nos períodos de 2015 a 2019 teve o objetivo de contribuir com reflexões sobre pesquisas realizadas na Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa de Nível Superior - CAPES, no período compreendido entre 2015 a 2019, sendo baseado em teses de doutorado, a respeito do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. O interesse em realizar esta pesquisa partiu das discussões realizadas em sala de aula na disciplina Diversidade e Inclusão: Educação Especial, a qual levou a reflexão sobre as poucas pesquisas a respeito da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

O trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que destaca o estado do conhecimento. Assim, cabe ressaltar que o estado do conhecimento permite identificação, registro e categorização que levem

à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido, o estudo sistematizado permitiu o mapeamento das produções científicas do tema, visto que ele ofereceu a oportunidade de relacionar a teoria à prática de refletir a respeito de possibilidades de pesquisas sobre a Educação Especial na Educação Infantil, na perspectiva da Sociologia da infância. Para tanto, o texto está organizado em seções, nas quais serão abordadas a metodologia utilizada, os resultados da pesquisa e uma síntese conclusiva.

## **2. Metodologia**

A pesquisa científica é um processo em constante construção, abordando caminhos significativos dentro de uma proposta de desenvolvimento do conhecimento, possibilitando um caráter investigativo e construtivo, apropriando-se de possíveis resultados dentro do caminho formativo. Nessa perspectiva, quando se trata de uma proposta de uma metodologia qualitativa, essa traz a concepção de um contexto determinado de métodos ricos em informações, sendo concretizado como o estado do conhecimento, surgindo uma possibilidade de uma realidade norteadora de dados, mediante a um contexto social e histórico.

Assim, a demarcação do objeto de estudo deve ser o primeiro passo a ser investigado para o bom desenvolvimento da pesquisa, bem como ter objetivos claros, metodologia bem definida para a coleta de dados e para posterior análise dos resultados obtidos. Para tanto, tendo em vista a problemática desta pesquisa, já mencionada anteriormente, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o qual destaca o estado do conhecimento.

Nessa instância, o registro da escrita vai muito além de informar algo, haja vista que se configura em condição do vivido histórico social e culturalmente e, assim, da possibilidade de reescrever a escrita e o caminho por viver (FERNANDES, 1999).

De acordo com o Fonseca,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Diante disso, podemos considerar que a pesquisa bibliográfica realiza um levantamento de respostas teóricas publicadas com base em informações ou conhecimentos prévios sobre o problema. A esse respeito, Gil (2007, p. 44) relata que “os exemplos mais característicos desta metodologia de pesquisa referem-se às investigações sobre ideologias ou àquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

Já, os autores Morosini e Fernandes (2014, p. 158) relatam da importância do estado do conhecimento, destaque desta pesquisa, como identificação, registro e categorização, que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, tempo e espaço entre livros, periódicos, artigos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica. Dessa forma, a autora Soares (2002):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 2002, p. 259).

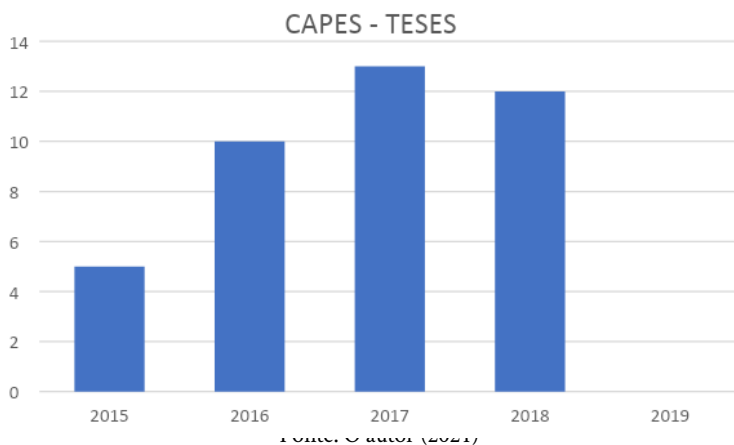
Logo, o estado do conhecimento nos orienta na elaboração do estudo, pois, por intermédio dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados, ajudam na organização de possíveis categorias que representam algumas de nossas hipóteses, elementos necessários na construção de problemas e na interpretação dos dados.

Assim sendo, a pesquisa traz apontamentos resultantes da pesquisa qualitativa, buscando fenômenos que envolvam a abordagem qualitativa, estruturada de acordo com contribuições entre a pesquisa e o pesquisador, considerados como fontes para levantamento de dados do conhecimento, constituindo, dessa maneira, uma rica fortaleza de ideias dentro da temática do estudo.

Portanto, para realizar a pesquisa, utilizamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisando as seguintes palavras-chaves: criança com deficiência e educação infantil. Desse modo, buscamos relatos de pesquisa, por meio das teses publicadas no período de 2015 a 2019, vinculadas aos programas de Educação e Educação Especial.

Encontramos nesse levantamento bibliográfico 6.990 teses na plataforma, sendo que apenas 40 dessas contemplam palavras-chaves: Trabalho pedagógico, Educação Infantil, Criança com deficiência. Abaixo, destacamos os trabalhos encontrados, os quais melhor se relacionaram com as palavras-chaves pesquisadas. Destarte, foi possível obter os seguintes números de teses nos bancos de dados pesquisados:

**Gráfico 1.** Panorama das pesquisas sobre a criança com deficiência na Educação Infantil.



Do número de trabalhos apresentados no quadro acima, foram selecionados quatro artigos relacionados ao tema para leitura, fichamento e aprofundamento desta pesquisa. Assim, os trabalhos foram: “A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas” (PINHEIRO, 2015), “Estimulação Precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche” (BORGES, 2016), “O cuidado na Educação Infantil: Perspectivas e Significados” (BARBOSA, 2017) e “Práticas Pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil” (CONDE, 2015). Esses serão apresentados como resultados do trabalho realizado.

Na leitura dos resumos, identificamos pesquisas, as quais relatam que a criança com deficiência tem o direito à educação, tanto nas redes públicas de ensino, como em instituições privadas. Observa-se, também, que há poucos relatos sobre experiências de práticas pedagógicas.

Em relação ao recorte temporal pesquisado, podemos relatar que os anos de maior incidência de teses sobre a temática foram em 2015, com 5 trabalhos apresentados; 2016, com 10 trabalhos; 2017, com 13 trabalhos e 2018, com 12 trabalhos. Ao observar o ano de 2019, não foi possível identificar trabalhos ligados, diretamente, às palavras-chaves propostas na pesquisa. Porém, se faz necessário ressaltar que há trabalhos publicados, mas direcionados para o ensino fundamental II, ensino médio e educação superior.

Dentre as 40 teses apresentadas, as que mais se relacionam com o tema desta pesquisa são: “Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil”, “O cuidado na Educação Infantil: perspectiva e significado”, “Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche” e “A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades”.

### **3. Sua importância para as pesquisas: estado do conhecimento**

O primeiro trabalho, intitulado “A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldade e possibilidades”, teve como objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís-MA. O estudo revelou que são muitos os desafios postos à inclusão escolar de criança com deficiência intelectual, tais como a formação inadequada dos professores, elevado número de crianças na sala de atividades, estrutura inadequada das instituições de educação infantil, escassez de materiais, descompromissos das famílias, ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual, resistência dos docentes em trabalharem com as crianças com deficiência intelectual, entre outros problemas apresentados pelas instituições selecionadas.

Segundo a autora Gabriela Silva Braga Borges (2016), da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, o estudo tem como objetivo geral compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica de professores de crianças, Público Alvo da Educação Especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO. O resultado da pesquisa mostrou que o trabalho educativo, desenvolvido na creche, se encontra muito voltado para a questão do cuidado, no entanto, essa visão assistencialista pode ser superada, quando o cuidar passa a ser visto como uma forma de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento de todas as suas capacidades cognitivas, físicas e sociais.

Meirelene dos Santos Araújo Barbosa (2017), da Universidade Federal do Ceará, em sua tese “O cuidado na Educação Infantil: Perspectivas e Significados”, objetivou compreender como as professoras de uma turma de Infantil V da rede municipal de Fortaleza estão significando o cuidado em suas práticas pedagógicas com as crianças. O estudo destacou a necessidade de refletir sobre o sentido da educação e propõe a valorização do modo – ser cuidado como decisão ética, enquanto opção de reflexão sobre a forma de viver e interagir.

Patrícia Santos Conde (2011), da Universidade Federal do Espírito Santo, em sua tese intitulada “Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público – alvo da Educação Especial”, executada em uma Instituição de Educação Infantil, teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público – alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil.

Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação

especial, em uma instituição de educação infantil, no município de Carriaca, apresentam limites e possibilidades.

Dado o exposto, afirma-se que as teses apresentadas evidenciam a necessidade de rever como acontecem as articulações sobre a Educação Especial na Educação Infantil, pois essa relação apresenta um estranhamento e um desconforto, por parte das pesquisas, com relação às crianças com deficiência.

#### **4. Processo de inclusão na Educação Infantil: tempo e espaço**

Neste capítulo, evidenciamos a inclusão, como foco nas discussões da criança com deficiência, no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, a inclusiva atua como um processo de formação global, de igualdade e respeito às diferenças, na oportunidade e autonomia, inclusão como um processo ativo, possibilitando a interação com a sociedade e criando possibilidades de construção do conhecimento. Entretanto, o reconhecimento da educação infantil, como um direito de todas as crianças, só foi visualizado a partir da Constituição Federal de 1988, em que passa a ser definida e fixada como uma proposta de proteção integral a criança em seu art. 227, o qual diz:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, a infância passa a ocupar um lugar na sociedade, conferindo à criança uma imagem de cidadão de direitos, assegurados pela lei, sendo responsabilidade da família, do Estado e da sociedade, independentemente de suas especificidades e necessidades especiais. Por



volta da década de 50, esse sentimento de infância ainda era pauta em diversos momentos da história, passando a trazer os primeiros resquícios abrangentes da Educação Especial, a partir da década de 70, com os surgimentos das primeiras ações manifestantes e legislativas debatidas pelos governos acerca do surgimento das primeiras instituições assistencialistas.

O Estado, que por muito tempo foi desobrigado a prestar serviços a essa população, passa a se responsabilizar com uma nova concepção de educação, mais ampla e não restrita somente às demandas do trabalhador.

Com o intuito de desenvolver essa nova concepção de Educação Especial, outras iniciativas surgiram mais de dois séculos depois, e, ainda assim, foram pouco expressivas, dadas a sua abrangência e a forma de organização social que esse período tratava as pessoas com deficiência como excluídos e marginalizados. Desse modo, esses indivíduos, que antes eram exterminados ou abandonados, passam a ser acolhidos em igrejas, orfanatos e abrigos, o que também objetivava poupar a sociedade do infortúnio de conviver com esses indivíduos.

No intuito de reafirmar e de garantir os direitos das crianças, foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, promulgado em 13 de julho de 1990, pela Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), em cumprimento constitucional no Art.1º que aduz: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2008, p. 13) e os Artigos 3º e 4º aduz sobre a proteção integral, ao desenvolvimento e formação nos aspectos: cognitivo, afetivo, físico, moral, espiritual e cultural em condições de liberdade e dignidade.

O estatuto vem reconhecer a criança na infância e o adolescente em sua adolescência, como pessoa de direito a gozar de todos os demais direitos fundamentais à pessoa humana, como: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, p. 14).

Em consonância com a Constituição Federal e o ECA, a educação no Brasil é considerada um direito para todos, logo, a educação para alunos com deficiência é assegurada em escolas regulares, permitindo uma “remodelação cultural” das práticas e política cotidianas no espaço escolar, onde cada criança tem a oportunidade de aprender, de acordo com sua aptidão e capacidade.

Com esses avanços na educação brasileira, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015, a qual relembra a sociedade de que existe pessoa com deficiência, que possui todos os direitos dos demais cidadãos, destacando em seu art. 1º, a promoção e a igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

Desse modo, compreende-se que a criança com deficiência, matriculada na Educação Infantil, tem garantido por lei seu atendimento de 0 anos até os 6 anos de idade, começando por creches, segundo a Lei 12.796 – LDB, a qual determina que toda criança precisa estar devidamente matriculada na educação infantil aos 4 anos. Essa lei abrange todas as crianças com ou sem deficiência.

Segundo Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nu-

tricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

As Diretrizes afirmam que na Educação Básica é assegurado o direito de matrícula nas escolas, desde a educação infantil, além de fortalecer a premissa de que as instituições, pré-escolas e creches devem oferecer serviços de educação especial. Dessa forma, a escola deve-se adequar/adaptar para garantir os princípios da inclusão, promovendo a convivência entre as crianças ditas normais e as que apresentam necessidades educativas especiais, isto está posto desde a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Nesse sentido, observa-se que a Declaração ressalta que todas as crianças devem ter acesso à educação, independentemente de sua origem, afirmando que:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira, é que este documento começa a nortear todas as pessoas com deficiência têm direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades,

circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

Em consonância com o documento, a escola, em uma perspectiva inclusiva, deve estar em contato com a comunidade, ofertando serviços e trabalhando na formação de seus colaboradores, para que possam compreender esse processo, garantindo, assim, uma qualidade nos estudos de todas as crianças. Dessa maneira, os professores devem se apropriar das potencialidades de seus alunos e saber identificar suas limitações, visto que, para que isto aconteça, é necessário um processo formativo contínuo.

Nesse contexto, segundo a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28):

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou mais áreas relativas a deficiências específicas.

Assim, a proposta de formação pedagógica deve incluir a aprendizagem da criança com deficiência às suas necessidades e dificuldades, ou seja, “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Portanto, de acordo com Hoeffler (2007, p. 50), o cuidar e educar são indissociáveis. Logo, no atendimento educacional, essas dimensões são inseparáveis, ou seja, estão interligadas, sendo que uma não substi-

tui a outra, sendo considerada de extrema relevância para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. Dessa forma, o professor é uma peça muito importante para possibilitar o desenvolvimento afetivo do educando.

Segundo o mesmo autor, o professor de educação infantil, ao receber uma criança com deficiência em sala de aula, acredita que esse aluno precisará de cuidados, porém a autora ressalta que o ato de cuidar não cabe apenas à criança com deficiência, mas a todas as crianças, pois o cuidar está presente em todo o tempo nas instituições de educação infantil. Assim, o momento de interação entre professor e aluno contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

À medida que o relacionamento entre professor e a criança com deficiência possibilita a oportunidade de aprender um com o outro, o ato de cuidar só fortalece o vínculo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, pois o ato de cuidar é pautado no afeto, na comunicação e interação entre eles. Assim, à medida que o docente tem uma maior aproximação com a criança, aumenta-se a possibilidade de oferecer um trabalho com qualidade (HOEPLER, 2007).

Em consonância com a autora, Sasaki (2004) vem ressaltar a relevância de se ter uma escola inclusiva, afirmando que:

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais (SASSAKI, 2004, p. 2).

Nesse sentido, a inclusão não ocorre somente por ter o ambiente preparado para receber a criança com deficiência, mas ocorre a partir do momento em que há capacitação para seus funcionários, respeito, afeto e carinho para com todas as crianças matriculadas na instituição de ensino, ressaltando que todas têm direito à aprendizagem e um olhar diferenciado, sem discriminação para o processo de ensino, respeitando, assim, suas particularidades.

## **5. Inclusão e sociologia da infância: possibilidades de fazer a diferença**

Evidenciamos neste capítulo, a Sociologia da Infância como possibilidade de se fazer a diferença no processo de inclusão da criança com deficiência, pois a Sociologia da Infância é, por toda sua busca, inclusiva, interdisciplinar, e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural.

A constituição de qualquer ciência tem como base as questões referentes ao sociocultural e, por assim dizer, sofrem diferentes influências de pesquisadores que defendem suas concepções de maneira peculiar.

A compreensão de quem são as crianças e as suas infâncias<sup>10</sup> é importante para refletir sobre a formação e sobre as práticas para elas voltadas, a partir de um conjunto de saberes que as compreendam em suas especificidades geracionais, cruzadas com as outras categorias sociais, e que incorporem suas contribuições, enquanto crianças. (ROCHA, 1999; FERREIRA, 2004; PROUT, 2005; SARMENTO, 2012).

Na perspectiva de considerar as crianças como sujeitos de direitos, com uma infância determinada e que ocupam, com todas essas pertencen-

---

<sup>10</sup> **Infância** é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade.

ças sociais, culturais e étnicas, geracionais e de gêneros distintos, o seu lugar na relação educativa e pedagógica, rompendo com uma pedagogia tradicional e conservadora, a qual tem bases calcadas em uma criança individualizada e isolada, descontextualizada e padronizada, a partir de um olhar sobre a intervenção pedagógica contemporânea.

Partindo dessa visão histórica, registros acerca do início da civilização infantil trazem as primeiras aparições da infância cercadas por interferências religiosas, portanto, o sentimento da infância foi se concretizando, por volta dos séculos XVII e XVIII, construindo uma reflexão acerca da construção histórica e sociológica da infância, com a criação das primeiras instituições públicas e privadas, bem como órgãos normativos e legislativos. Como menciona uma das escritas de Áries (1978, p. 50), “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”, ou seja, resultando conceitos ligados à “fragilidade”, levando em consideração a estatura em desvantagem aos adultos, sendo direcionada a representações de miniaturas e à família, não a via como especificidades de um atendimento diferenciado.

Somente a partir do século XX, as crianças passaram a ser consideradas como um ser social, assumindo papel familiar e social, tornando-se um indivíduo de respeito e com necessidades próprias. É durante esse processo que a aquisição do conhecimento e da aprendizagem se tornou algo necessário, cabendo as ações pedagógicas para a construção da identidade pessoal, passando a estimular a criatividade e a imaginação infantil. A institucionalização da escola é o atual conceito de infância contemporâneo, haja vista que é por meio da escolarização que as crianças desenvolvem uma construção social da infância, vivendo gerações de desenvolvimento social e afetivo.

Compreender essa trajetória dentro da contextualização da infância proporciona reflexões significativas acerca da ausência de reivindicação, por parte da sociedade, oportunizando uma visão contemporânea que vence o "silêncio", quebrando esse paradigma histórico de uma visão de mundo centrada no adulto, concebendo-as como competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e construtores das realidades sociais, nas quais se inserem.

Partindo de um campo metodológico científico, a sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário pedagógico, propondo uma nova visão contemporânea de compreender e ver as crianças como indivíduos sociais, partindo de uma visão que torna as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

De acordo com Sarmiento (2005):

A sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, p. 12).

O autor afirma que a expressão "Sociologia da Infância" é empregada desde os anos 30, contudo salienta que "a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90" (SARMENTO, 2005, p. 18). Dessa forma, essa renovação dos estudos sociológicos, em relação à infância, tem contribuído para que



essa área seja considerada uma nova Sociologia da Infância, tornando um campo legítimo de pesquisa, a partir da década de 1990. Portanto, trata-se de uma área emergente, em que, conforme refere Belloni (2007, p. 41), a Sociologia da Infância está no centro das discussões em Educação e vem se constituindo, a partir da crítica ao conceito de socialização.

De acordo com a autora, esse conceito também vem sendo questionado por diversas correntes, dentro e fora das áreas da Educação e da Sociologia, uma vez que consiste em um conceito complexo, o qual varia de acordo com as correntes de pensamento, os momentos históricos e as mudanças sociais, nas quais ela traz as palavras de Durkheim “a socialização é um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (BELLONI, 2007, p. 61), proporcionando um novo campo de compreensão da infância como uma comunidade de conhecimentos sociais, a partir de tradições, opiniões coletivas, normas, regras e convívio sociológico.

Dessa maneira, enquanto abordagens clássicas de socialização concebem as crianças como objetos da socialização dos adultos, a Sociologia da Infância as considera como atores do seu processo de socialização. Nesse sentido, Belloni (2007, p. 113) afirma que a Sociologia da Infância da contemporaneidade “busca sobretudo estudar a infância como categoria válida nas ciências humanas para compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas”.

As crianças têm voz! Precisam ser escutadas e consideradas na estruturação de suas vidas, concebendo-as “como pessoas a serem estudadas em seus próprios direitos e não apenas como recipientes e não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos” (HARDMAN, 1973, p. 87).

A lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), traz os direitos e deveres à infância, juntamente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988):

Toda criança tem o direito de crescer em um ambiente seguro e protegido, com carinho, saúde, atenção e alimentação. Mais do que isso, ela tem o direito de brincar, se divertir, explorar novos espaços dentro e fora de si mesma. Para uma criança crescer saudável e feliz, é preciso que sua integridade seja respeitada e encorajada, dentro e fora de casa, onde a família, o Estado e a sociedade atuam: seu espaço de desenvolvimento é o mundo e todos nós somos responsáveis em todos esses ambientes que recebem as crianças. (BRASIL, 1990, p. 13).

Ao escutarmos as crianças, assumimos como legítima as suas formas de comunicação e relação. Essa escuta precisa ser atenta aos múltiplos canais comunicacionais e relacionais que as crianças exploram, de acordo com suas particularidades pessoais, com seu estilo e com a natureza de seus vínculos com seus parceiros, etc. (LE BRETON, 2009). Com crianças pequenas, temos de ativar a auscultar e, nesse sentido, estabelecer uma relação de escuta que requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam entendidos e valorizados os diversos canais de comunicação, promovendo, assim, uma relação que valorize a contribuição das crianças para a sociedade, enquanto crianças.

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como bases para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vistas diferentes, mas que convivem num mesmo

espaço de tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativas (ROCHA, 2008, p. 46).

Nesse cenário, o acesso à intervenção socioeducativa tem seu início na Educação Infantil, e a criança com deficiência tem seu direito garantido por lei. Este é o espaço onde se materializam as diferenças e que tem por função a construção de vivências, de interações, de trocas e de identidade individual e coletiva, proporcionando, desse modo, o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos e sociais, ou seja, espaço de inclusão educacional e social, sendo dever do Estado a garantia e a oferta, sem requisito de seleção.

### **Considerações finais**

A pesquisa exposta neste capítulo teve por objetivos realizar um levantamento de periódicos sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil na CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento, entre o período de 2015 a 2019, bem como catalogar trabalhos encontrados, criando um arquivo, o qual servirá de fonte e contribuirá para outras pesquisas. Os trabalhos pesquisados, de um modo geral, apresentam que há uma certa precariedade no serviço oferecido pela Educação Infantil para a criança com deficiência, uma vez que a escola não possui uma memória de prática de inclusão.

Em se tratando de criança e infância, a sociologia da infância corrobora com suas pesquisas, ao retratar que a criança deve ser considerada papel de sujeito e protagonista da história, e, diante dos processos de socialização, ser entendida como sujeito social capaz de atribuir significados e sentidos, ou seja, valorizada na sua cultura própria. Dessa forma, toda criança tem direito à educação, sendo que a primeira infância é de extrema relevância para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as pesquisas apontam que a inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas para a comunidade escolar é um desafio, sendo que a efetivação do processo de inclusão não se restringe apenas na formulação de leis que asseguram o seu direito, mas se faz necessário que sejam garantidos para a viabilização de uma educação com qualidade. Desse modo, reitera-se a necessidade de novas pesquisas que contemplem o tema criança com deficiência na Educação infantil, para evidenciar um olhar mais crítico na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araujo. *O cuidado na Educação Infantil: Perspectivas e Significados*. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Ceará. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. *Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41–56, jan./jun. 2007.

BORGES, Gabriela Silva Braga. *Estimulação Precoce, Trabalho Pedagógico e a criança com deficiência na creche*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Regional Catalão. Goiás. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 ago 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 04 Ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SE-ESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

CONDE, Patricia Santos. *Práticas Pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Espírito Santo. 2015.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CROSS, A. et al. *Elementos de inclusão bem-sucedida para crianças com deficiências significativas*. v. 24, n. 3, p. 169–183, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.

DUHANEY, L.; SALEND, S. Percepções dos pais sobre estágios educacionais inclusivos. *Educação Corretiva e Especial*. v. 21, n. 29, p. 121–128, 2000.

FERNANDES, C. M. B. *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. 1999, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. *Revista Educação*. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99–113, mar. 2003.

GATTI, B. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. *Educação & Linguagem*, v. 9, n. 14, p.16–33, jul./dez. 2006. Disponível em: HARDMAN. C. Canthere be an Anthropology of Children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*. Volume 4, Issue 2, pp. 85–99, 1973.

HOEPPLER, Ladimari Toletto. *Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: Mediações que se estabelecem no contexto imediato*. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: [CD-ROM] 33<sup>o</sup> *Reunião Anual da ANPEDE Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu/MG, 2010.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995, Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

MOROSINI, Marília C. FERNANDES, Cleoni Maria B. Estado do conhecimento. Conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul.-dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/ferna/Downloads/18875-Texto%20do%20artigo-77496-1-10-20141124%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ferna/Downloads/18875-Texto%20do%20artigo-77496-1-10-20141124%20(4).pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

PINHEIRO, Fernanda Costa. *A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas*. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMA. Maranhão. 2015.

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil*. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1999, Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, Florianópolis, 1999, 187f.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). CEDES – Brasil, Vol. 26, nº 91: 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, Magda *apud* FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”, *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 259. 2002.

TANNER, C.; LINS COTT, D.; GALLIS, S. *Educação Inclusiva nos Estados Unidos: Crenças e Práticas entre os principais e professores da escola média*. v. 4, n. 19, 1996. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n19.html>. Acesso em: 04 ago. 2021.





## CAPÍTULO 08

# O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima – GEPDI - UCDB

Ricardo Henrique de Souza – GEPDI - UCDB

### **1. Breve análise sobre a concepção de criança e infância a partir dos estudos da sociologia da infância**

Sarmento (2009) define a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social, sendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais criadas pela sociedade adulta. Sendo assim, a criança de hoje é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual reproduz e produz culturas.

No início do século XXI, as discussões sobre a infância e o papel social da criança ganham visibilidade, por meio da Sociologia da Infância, assim como a participação das crianças nas pesquisas científicas. Porém, muitas vezes, as crianças estão presentes nas referências metodológicas, mas, na prática, não ocupam seu lugar de protagonismo. “A Sociologia da Infância é um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional. Para a Sociologia da Infância as crianças são atores sociais ativos” (MARTINS FILHO, 2010 *apud* CARVALHO; BROSTOLIN, 2017, p. 293).

Hodiernamente, a criança é vista como um ser social, o qual interage com a sociedade e com a natureza, reproduzindo e produzindo culturas, por meio dessas interações, entretanto, com base no mapeamento dos trabalhos levantados, percebemos que a maioria das pesquisas ainda são sobre as crianças ou com crianças maiores de 4 anos, o que nos leva a refletir sobre a importância de possibilitar que as crianças de 0 a 3 anos ocupem mais espaços nas pesquisas, e que se façam escutar.

Para Brostolin (2020, p. 317):

A ausência da infância e criança nos estudos sociológicos explica-se devido à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, isto é, homens em miniatura, alguém a vir a ser, incompleto e imperfeito, estudado por campos científicos como a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a Sociologia, a Antropologia e a História.

A contemporaneidade traz um novo discurso sociológico sobre a infância e o conceito de socialização. Desse modo, a criança passa a ser analisada como ator nesse processo e não mais como seres passivos da socialização adulta.

A valorização da infância provoca debates e exige reflexões, tanto nas ciências sociais, como na educação, com objetivo de compreender a criança e sua infância na atualidade e como essas mudanças implicam no processo de socialização das novas gerações.

Possibilitar que a criança ocupe o seu lugar de sujeito, ator e protagonista, é possibilitar que ela tenha direito à ação e voz na sociedade. Outrossim, significa, também, garantir seu direito de provisão, proteção e participação assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC de 1989.

De acordo com Brostolin e Azevedo (2021, p. 4):

Dentre estes, o direito de participação é comprovadamente o direito com menos progresso e essa constatação nos permite afirmar a urgente necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação.

No entanto, como podemos dar lugar para a participação das crianças em uma sociedade em que ainda é muito comum que o adulto ainda fale por ela? Fica essa inquietação para refletirmos, neste capítulo, sobre o lugar que a criança ocupa hoje nas pesquisas.

## **2. O protagonismo infantil**

Escutar as crianças sobre suas brincadeiras, suas formas de pensar, suas interações, observar suas múltiplas linguagens, reproduções e produções culturais é um processo em construção. Ainda é corriqueiro, nas relações entre crianças e adultos, que a fala do adulto sobreponha a voz da criança, principalmente as crianças de 0 a 3 anos, as quais, muitas vezes, por não verbalizarem a sua voz, deixam de ser escutadas dentro das suas múltiplas formas de linguagem.

Possibilitar o protagonismo infantil é escutar as vozes das crianças, por meio de todos os sentidos, imagens, gestos, olhares e da variedade de linguagens desses sujeitos. Para dialogar sobre o conceito de voz da criança, trago, como contributo crítico dentro da sociologia anglo-saxônica, Allison James (2007) *apud* Fernandes e Marchi (2020), que conceitua o dar voz à criança como um movimento que vai além de deixá-la falar, mas de explorar as contribuições únicas que isso oferece para a compreensão e a teorização sobre seu mundo social.

Alguns pensamentos e/ou frases adultocêntricas ainda estão muito presentes nas relações adulto/criança, exemplo disso é “a criança não tem produções consistentes para as pesquisas científicas”, frases que colocam a criança ainda na postura de quem não tem nada a oferecer, apenas recebe instruções e a reproduz. “Tais frases expressam a permanência de concepções de crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito a voz” (CRUZ, 2008, p. 11).

Sarmiento (2011, p. 27) afirma que “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância”.

Possibilitar que a criança ocupe o lugar de sujeito, ator e protagonista, é garantir que ela tenha direito à ação e voz na sociedade. É, também, garantir seu direito de provisão, proteção e participação, os quais são assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC de 1989.

De acordo com SILVA (2008, p. 262):

“No século da criança”, título que abre a primeira parte do livro, Tonucci nos convida a refletir sobre o lugar das crianças em nossa sociedade, lugar de destaque nos discursos, nas leis, nas pesquisas..., mas também o não-lugar que continuam assumindo (ou não assumindo) nestes diferentes campos. Afinal, qual o protagonismo das crianças nas pesquisas sobre a infância, nas políticas públicas pensadas para elas, e não com elas, nas práticas educativas etc.? Como e quando suas vozes são consideradas? O que pensam, sentem e dizem os meninos e meninas sobre este “século das crianças”? Reconhecem-se nele?

De acordo com o pensamento de Silva (2008), é possível perceber, ainda, a pouca presença das crianças de 0 a 3 anos nas pesquisas, e quando

essa faixa etária se faz presente, são poucas as investigações, nas quais esses sujeitos se fazem escutar, em que o protagonismo infantil tem espaço. Paulatinamente, esse protagonismo aparece na metodologia, porém, na prática, não se faz visível, e a criança fica solitária nas suas indagações sobre o outro, sobre o mundo, sobre suas culturas e sobre sua participação ativa no mundo social.

A criança é solitária, ainda, porque está “sozinha com seus porquês e seus medos”; porque não ousa perguntar aos adultos/as, que facilmente se impacientam com suas questões sobre a vida humana: sexualidade, violência, relações de gênero, educação, e tantas outras. Às crianças são oferecidas “propostas banais” em casa e na escola; são desconsideradas suas experiências, seus desejos, suas dores, suas inquietações, etc.; é preciso disciplinar seu corpo, docilizá-lo, no sentido foucaultiano (SILVA, 2008, p. 262).

Como podemos, nas condições atuais de pobreza, desigualdades sociais, de conflitos políticos e limitações sobre as garantias de validade dos direitos da criança, pensar em ações que reconheçam as crianças como cidadãs e participantes ativas da sociedade e favoreçam a infância como uma geração com direitos? Fica essa inquietação para refletirmos sobre o lugar que a criança ocupa hoje nas legislações, na sociedade e nas pesquisas científicas.

Podemos afirmar que, diferente da historicidade, hoje as crianças ocupam um lugar de cidadã na sociedade, principalmente no que rege as legislações.

[...] As crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que afinal, sejam mecanismos de cons-

trução de uma cidadania ativa (FERNANDES; TREVISAN, 2018, p. 124).

As pesquisas podem possibilitar a escuta das vozes infantis e que essas vozes tenham autoria. Elas servem, também, como ferramentas de valorização da infância e compreensão dos pontos de vista das crianças. A partir das pesquisas onde as crianças assumem seu protagonismo, é possível pensar e organizar estratégias e ações voltadas a elas. Escutar o que as crianças têm a falar sobre seus modos de vida é importante para que possamos compreendê-las a partir de suas concepções.

### **3. A constituição do *corpus***

O corpus de análise da pesquisa resulta de um levantamento de trabalhos realizados nas Reuniões do GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no período de 2015 a 2019. Buscamos refletir sobre a participação das crianças de 0 a 3 anos nas pesquisas e sobre os espaços que esses sujeitos ocupam como protagonistas. Para chegar ao nosso ponto de interesse, percorremos todos os trabalhos publicados nesse período.

Ressaltamos que a ausência dos trabalhos da última Reunião da ANPED, a qual aconteceu em outubro/2021, se justifica devido ao fato de o levantamento dos textos terem sido realizados durante os meses de maio e junho do corrente ano. Dessa forma, utilizamos como base de dados os três últimos Anais publicados até o momento do nosso levantamento.

Iniciamos a coleta de dados a partir da 37ª Reunião, que aconteceu em 2015, entre os dias 04 e 08 de outubro, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis, tendo como tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”. Ressaltamos que, nela, encontramos 27 trabalhos.

Seguimos para a 38ª Reunião, que foi realizada em 2017, entre os dias 01 e 05 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus São Luís, e teve como tema "Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência". Salientamos que, nela, encontramos 24 trabalhos.

A 39ª Reunião foi realizada entre os dias 20 e 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense – UFF, Campus Niterói, e teve como tema "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências". Nela, encontramos 29 trabalhos.

A consulta possibilitou encontrar um total de 80 trabalhos. Desse, buscamos extrair apenas os trabalhos com crianças de 0 a 3 anos, os quais apresentaram a Sociologia da Infância como referencial teórico. Para nossa organização, dividimos em quatro tabelas os trabalhos que mais se aproximaram da temática, ou seja, 24 publicações, descartando os outros 56, pois não se encaixavam na proposta.

Na “Tabela 1”, apresentamos 9 (nove) trabalhos com foco na faixa etária de 0 a 3 anos, independente da corrente teórica.

Na “Tabela 2”, apresentamos os trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância, que não delimitaram ou apresentaram a faixa etária das crianças. Foram 8 trabalhos.

Na “Tabela 3”, apresentamos os 8 (oito) trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância, com crianças de 4 a 6 anos.

Por fim, na “Tabela 4”, estão os trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância, com crianças de 0 a 3 anos. Foram encontrados apenas 2 (dois). Portanto, nossa discussão considerará a partir da tabela 4.

**Tabela 1**– Trabalhos com foco na faixa etária de 0 a 3 anos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave
2015	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil.	Carolina Machado Caselli ; Ana Cristina Coll Delgado	Cuidado; Conflito; Relações multietárias
2015	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje.	Caroline M. Cortelini Conceição; Beatriz T. Daudt Fischer	Não apresenta
2019	Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues; Tacyana Karla Gomes Ramos	Não apresenta
2019	Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena	Márcia Buss-Simão	Educação Infantil; Docência; Bebês; Corpo
2019	O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docentes em debate	Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva	Creche; Linguagem Oral; Práticas Docentes
2019	Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento	Daniela de Oliveira Guimarães; Deise Arenhart ; Núbia de Oliveira Santos	Docência na Creche; Rotina, Planejamento, Atenção
2019	Musicalização na creche: práticas pedagógicas e as criações sonoras e musicais	Maria Cristina Albino Galera Marta Regina Paulo da Silva	Musicalização Infantil; Creche; Pesquisa Colaborativa
2019	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patricio; Siqueira Rodrigues	Não apresenta
2019	Deixa eu abrir a janela? Encontros e desencontros com a linguagem na creche	Rachel Martins Arenari Razuk	Educação infantil; Linguagem; Docência; Creche; Bebê.

Fonte: Elaboração dos autores.



**Tabela 2** – Trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância que não delimitaram ou apresentaram a faixa etária das crianças apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave
2015	A criança e suas relações com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos.	Fabiana de Oliveira	Crianças; Direitos; Participação infantil
2015	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Infâncias; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Identidade; Relações Étnico-raciais.
2017	Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da vila Rubim.	Regina Erika Milena Souza; Vania Carvalho Araújo.	Culturas infantis; Cidade; Crianças
2019	Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil	César Donizetti Pereira Leite	Não apresenta
2019	Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade	Bárbara de Oliveira Gonçalves; Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino.	Infâncias políticas; Crianças Sem Terrinha; Participação infantil.
2019	“... Mamãe, eu tenho um novo amigo na escola. Ele é grande, mas quer aprender com a gente...”	Rayffi Gumercindo Pereira de Souza	Pesquisa com criança; Educação do/no campo; Infância; Criança.
2019	As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância	Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta	Culturas infantis; Gramática das culturas da infância; Educação Infantil

Fonte: Elaboração dos autores.

**Tabela 3** – Trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância com crianças de 4 a 6 anos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave
2015	Dimensão ético-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduardo Souza Gaudio	Educação Infantil; Relações sociais; Dimensão étnico-racial
2015	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle	Lenilda Cordeiro de Macêdo; Adelaide Alves Dias	Criança; Pedagogia do Controle; Ação; Culturas Infantis
2015	Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola.	Gisela Marques Pelizzoni	Infância; Tradução; Cultura da escola.
2015	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?	Juliana Costa Muller	Crianças; Jogos; Brincadeiras; Tecnologias móveis; Educação infantil; Mídia-Educação
2015	“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” - O que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?	Leandro Henrique de Jesus Tavares	Educação Infantil; Direito; Escuta de crianças
2015	Palavrão é tudo que tem no corpo de Deus: um estudo sobre o obsceno das crianças.	Cibele Noronha de Carvalho	Reprodução interpretativa; Folclore obsceno infantil; Sexualidade infantil
2017	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças.	Aline Helena Mafra Rabelo; Márcia Buss Simão.	Educação infantil; Formas regulatórias; Perspectiva das crianças.
2017	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil.	Andrea Simões Rivero; Eloísa Acires Candal Rocha.	Educação Infantil; Crianças; Brincadeira; Estudos sociais da infância.

Fonte: Elaboração dos autores.

**Tabela 4** – Trabalhos com contribuições da Sociologia da Infância com crianças de 0 a 3 anos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave
2015	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil.	Carolina Machado Caselli Ana Cristina Coll Delgado	Cuidado; Conflito; Relações multietárias
2015	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje.	Caroline M. Cortelini Conceição; Beatriz T. Daudt Fischer	Não apresenta

Fonte: Elaboração dos autores.

#### 4. Discutindo os trabalhos selecionados

Ressaltamos que entre os 80 trabalhos encontrados, apenas 2 referem-se a pesquisas com crianças de 0 a 3 anos, e usam como referencial teórico a Sociologia da Infância. Um dos trabalhos é pesquisa com crianças, e o outro refere a pesquisas sobre as crianças.

A primeira pesquisa “Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil”, realizada por Carolina Machado Castelli e Ana Cristina Coll Delgado, traz reflexões sobre os relacionamentos entre bebês e crianças maiores no ambiente de uma escola de Educação Infantil. As autoras buscaram investigar as relações de cuidado, preocupação e carinho e as resoluções de conflitos entre as crianças, por meio da pesquisa etnográfica, dos Estudos da Crianças, da Antropologia, da Psicologia cultural, da História da Infância e, principalmente, das contribuições da Sociologia da Infância.

A vertente interpretativa da Sociologia da infância utiliza dos métodos etnográficos, por serem apropriados ao estudo da infância, além de serem utilizados na área da educação. “[...] a etnografia possui características iniciais que podem se alterar durante a pesquisa, ou seja, ela é flexível e autocorretiva. Tal flexibilidade não se aplica apenas às questões iniciais da pesquisa, mas também à coleta e interpretação desses dados com crianças” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 296).

Como resultado da pesquisa, as autoras destacam que:

Os dados provocam-nos, mostrando que as crianças são capazes de cuidar umas das outras e que os conflitos que surgem entre elas são parte das suas culturas de pares (CORSARO, 2011). A pesquisa ajuda a tensionar a ideia de separação das crianças por faixas etárias e aposta que elas (incluindo os bebês), quando têm oportunidade, são capazes de se relacionar com diferentes (sub)gerações (CASTELLI; DELGADO, 2015, p. 1).

O texto traz reflexões sobre a capacidade que as crianças têm de cuidar umas das outras, e que os conflitos fazem parte das interações humanas.

Quando a criança inicia seu processo de socialização nos espaços de Educação Infantil precisa se adaptar a grandes mudanças, tendo em vista que ela sai da proteção e cultura familiar para conviver com outros grupos e outras culturas. Nesse momento, ela começa a compreender que fora do contexto familiar e do ambiente onde estava até então, existe outro mundo, outras pessoas, outros objetos, etc. Ao interagir com esse novo grupo, que pode ser seu grupo de pares, esse sujeito estabelece outras relações; há relações de poder, de hierarquia, de organização, de cuidados, de preconceitos e, por meio dessas relações, vai constituindo-se como cidadão.

A pesquisa trouxe essa relevância sobre o papel que as crianças ocupam, não só na sociedade em geral, como também nas pesquisas por meio das contribuições da Sociologia da Infância e outras linhas teóricas que compreendem as crianças enquanto seres completos, em desenvolvimento. Nesse sentido, compreende-se a criança como sujeito de direitos, capaz de participar das pesquisas.

Para contribuir na escuta das vozes infantis, foi realizada a observação participante, fotografias, registros audiovisuais e conversas com as crianças. Compreendemos que as autoras buscaram diferentes formas de escutar as crianças, por meio de diversos recursos metodológicos. Outro ponto importante a ser destacado foi que, além do consentimento por escrito dos pais para que as crianças pudessem participar da pesquisa, as pesquisadoras buscaram o assentimento das crianças. “[...] por participarem crianças de diferentes subgerações, optamos por obter o assentimento de todas as crianças da mesma forma: observando suas expressões e atitudes, dando, assim, confiabilidade às suas ações” (CASTELLI; DELGADO, 2015, p. 6).

As autoras destacam que, por meio das observações, foi possível notar ações de cuidados com o amigo entre os bebês e entre as crianças de outras subgerações.

[...] Enquanto as crianças já manifestavam as mesmas expressões faladas pelos adultos (“olha os bebês”, “cuidado com os nenês”, “deixa, ela é nenê”, etc.), essas mesmas crianças, e também os bebês, avisavam aos adultos sobre situações que exigiam sua atenção.

Todavia, pelo fato de que muitos bebês do B2 ainda não utilizavam a fala como linguagem central, a palavra não era a forma de cuidado amigo mais presente entre bebês e crianças mais velhas. O termo operacional do tocar é sentir e, embora

o tato não seja em si uma emoção, ele provoca sensações e emoções, sendo provável que os bebês sejam capazes de perceber quem se importa com eles ou não ao serem levados ao colo (CASTELLI; DELGADO, 2015, p. 8–9).

Comprendemos, por meio da pesquisa, que crianças de 0 a 3 anos são capazes de cuidar uns dos outros e demonstrar atitudes de carinho, mesmo que alguns ainda não se expressem, por meio da fala verbal e, inclusive, pedir ajuda ao adulto, quando necessário. O papel do adulto foi fundamental, no sentido de possibilitar a interação entre as crianças e respeitar as suas formas de cuidados com o outro. Os relatos das leituras corporais de ações das crianças nos permitiram compreender que elas tiveram possibilidades de buscar estratégias de proteção. Para que as crianças manifestem seu protagonismo nas pesquisas é importante que os adultos mudem algumas posturas, na perspectiva de intervir menos e escutar mais o que as crianças têm a falar, além de observar suas ações sem julgamento.

A segunda pesquisa intitulada “Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje” foi realizada pelas pesquisadoras Caroline M. Cortelini Conceição e Beatriz T. Daudt Fischer. A pesquisa busca analisar a constituição de uma cultura de creche e destacar a presença de bebês e crianças bem pequenas nesses espaços. Para a geração de dados, foi utilizada análise de documentos e a história oral, por meio de depoimentos de profissionais e gestores. A pesquisa teve embasamento no âmbito interdisciplinar, intercambiando o campo da história cultural e da sociologia da infância.

Como reflexões, Silva e Delgado (2015) trazem que a cultura da creche carrega contornos que a diferencia da escola e que as práticas que envolvem o cuidado, a educação, a profissão docente, as brincadeiras e a presença dos bebês estão no centro das ações desse espaço. Ressaltam,

também, que apesar de a creche se sobressair como um lugar de cuidado, o espaço não se restringe somente a esse aspecto, e que os bebês têm capacidades e conhecimentos que precisam ser valorizados.

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender. Entretanto, suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015, p. 6).

Nessa investigação, apesar de as falas colocarem os bebês na posição de atores sociais e culturais, os sujeitos foram vistos a partir da perspectiva do adulto, não tendo lugar para assumir o seu protagonismo na pesquisa.

Ambas as pesquisas, calcadas na Sociologia da Infância, trazem reflexões importantes, acerca das concepções de criança, infância e cultura de creche. Tais concepções vão delineando e até muitas vezes limitando práticas, o que nos exige, mais uma vez, pensar na Educação Infantil em suas especificidades e novas possibilidades de organização. Portanto, precisamos desconstruir e reconstruir práticas pedagógicas, a partir das concepções e interesses das crianças, e não apenas na visão do adulto. Escutar o que as crianças têm a nos falar sobre seu processo de aprendizagem, o que gostam, o que não gostam nas práticas pedagógicas ainda é um caminho que precisa ser ampliado.

## Considerações finais

Com base nas informações apresentadas, podemos fazer algumas análises. Primeiramente, percebemos que as pesquisas com ou sobre as crianças bem pequenas destacam-se em 2019 com 7 trabalhos. Nesse ano, praticamente, 25% dos trabalhos do GT07 estavam com seu olhar voltado para as crianças de 0 a 3 anos. No entanto, nos anos de 2017 não há publicações e em 2015 apenas 2. De modo geral, pesquisas com ou sobre crianças bem pequenas ainda têm um número reduzido.

As pesquisas com contribuições da Sociologia da Infância somaram 17 durante as três Reuniões, porém têm um número mais expressivo no ano de 2015. Em 2019, foram 4 trabalhos, e em 2017 foram 3.

Dentro das pesquisas na área da Sociologia da Infância, percebemos que as crianças bem pequenas ainda não têm grande visibilidade, haja vista que, de 17 trabalhos, apenas 2 contemplaram, exclusivamente, essa faixa etária, durante esses três encontros, enquanto com as crianças de 0 a 6 anos foram 9 trabalhos no mesmo período. Um caminho ainda a ser explorado. Mas, e o que nos dizem essas 2 pesquisas de 2015, com olhar exclusivo para as crianças de 0 a 3 anos?

Concluimos que, no primeiro texto analisado, com título “Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil”, a presença das crianças como protagonistas se fez mais presente, tanto nas metodologias, como nos resultados apresentados. No segundo trabalho, com o título “Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje”, apesar de reconhecer as crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagem, a metodologia e a prática de pesquisa estavam voltadas para a visão do adulto sobre as crianças. Nesse sentido, acreditamos que as investigações com crianças de 0 a 3 anos, nas quais esses sujeitos, realmente, sejam escutados dentro dos seus mundos de vida poderão contribuir para o seu protagonismo.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI Mauro. *Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos metodológicos*. Presidente Prudente. v. 25, n. 2, p. 291–310, mai/ago. 2014.

BROSTOLIN, Marta Regina. *Sociologia da Infância na contemporaneidade*. s.l. v. 12, n. 23, p. 316–3030, 2020.

BROSTOLIN, Marta Regina; AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz. *A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites*. s.l. v. 23, p. 1–19, jan. 2021.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia, BROSTOLIN, Marta Regina. *Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela Sociologia da Infância*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 287–305, set/dez., 2017.

CONCEIÇÃO, Caroline M. Corteline, FISCHER, Beatriz T. Daudt. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: culturas de creche aqui e lá, ontem e hoje. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*.

CASTELLI, Carolina Helena Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na Educação Infantil. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. *Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos*. In: ALBERTO, Maria de Fatima Pereira, LUCAS, Antonia Picornell (org.). *Experiências mundiais de cidadania de la infância y adolescência*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 121–138.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. *A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa*. Braga – Portugal, v. 25, n. 66, p. 759–779, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). *Estudos da infância, Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27–60.

SILVA, Marta Regina Paulo da. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonucci, *Educação & Linguagem*, v. 11, n. 18, 261–264, 2008.



## CAPÍTULO 09

# **A INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE: O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI UFF? UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS**

Adrienne Ogêda Guedes, UNIRIO

Isabela Pereira Lopes, COLUNI-UFF

Juliana Nascimento de Medeiros Mota, COLUNI -UFF

Benício Rafael Monteiro da Cunha Barbosa Goulart, COLUNI-UFF

Marco Moreira Perpetuo, COLUNI-UFF

Maria Eduarda Bandeira Reis, COLUNI-UFF

Milena Alexandre Badaro, COLUNI-UFF

Pamela Artte Rosa Nascimento, COLUNI-UFF

Thayla Alvares Peixoto, COLUNI-UFF

O Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior – Pibiquinho foi criado em 2010, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Pró-Reitoria, Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPi) e pela Direção do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF), que tem como objetivo a formação de estudantes pesquisadores, incentivando o desenvolvimento da criticidade e a pesquisa científica por professoras(es) que atuam nos diferentes segmentos da

Educação Básica COLUNI-UFF. No ano de 2019, o Colégio Universitário toma uma importante iniciativa ao incluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos) entre os projetos e crianças pesquisadoras contempladas.

Apresentamos neste capítulo, junto com elas, as crianças, o projeto Pibiquinho, intitulado “A Infância na Universidade: O que é ser criança no COLUNI-UFF?”, o qual foi submetido e que teve uma primeira versão no segundo semestre de 2020, durante a pandemia mundial do coronavírus (COVID-19), e que foi inspirado na tese *A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (LOPES, 2019). Neste ano de 2021, demos continuidade ao projeto, ampliando a nossa participação com a parceria institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por meio do diálogo com o grupo de pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, troca, arte e sentidos (FRESTAS), coordenado pela Professora Dra. Adrienne Ogêda.

O projeto “*A Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni UFF?*”, ainda em curso, teve um primeiro período de junho a dezembro de 2020, retomando seu curso em maio de 2021, com previsão de término em dezembro de 2021. Desde o início do nosso projeto, temos realizado encontros semanais de modo remoto, motivadas pela necessidade do distanciamento social provocado pelo avanço do coronavírus. As crianças pesquisadoras do projeto tiveram a oportunidade de experienciar a pesquisa no âmbito universitário, mas com o caráter infantil, ou seja, com o “modo” delas de fazer pesquisa. Acreditamos, como orientadoras, que vivenciamos uma experiência inédita em nossas trajetórias acadêmicas de fazer pesquisa em diálogo com as crianças, procurando fugir da negatividade atribuída à infância e tão combatida pelos Estudos da Infância, em especial a Sociologia da Infância, a qual “exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente, (...) o que não tem valores morais” (SARMENTO, 2005, p. 368).

O convite à participação das crianças pesquisadoras se deu pela solicitação de que manifestassem seu interesse em participar do projeto, enviando fotos, vídeos, desenhos ou textos. As orientadoras do projeto ficaram com a difícil tarefa de selecionar apenas a quantidade de crianças referente ao número de bolsas contempladas. No Ano de 2020, foram concedidas cinco bolsas e no ano de 2021, duas bolsas, todas destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, com idades entre 6 e 11 anos.

O objetivo do projeto é ouvir das crianças como elas entendem a experiência de ser “da UFF”, por meio do diálogo e registros, os quais foram realizados por meio de rodas de conversas virtuais, inspiradas na metodologia “Roda & Registro” (WARSCHAUER, 1993), e que se assume como uma pesquisa minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019), isto é, que dá importância aos acontecimentos miúdos, corriqueiros e nas narrativas que as crianças nos trazem a cada encontro virtual.

Acreditamos que a metodologia escolhida proporciona, para as crianças, experienciar conhecimentos acadêmicos e infantis, como a roda de conversas virtuais, de uma maneira simples e prazerosa, com diálogos semanais, que resgatam memórias afetivas sobre cada sujeito e envolvem, também, a ampliação o conhecimento a respeito da história do COLUNI-UFF. Estamos chamando de roda a reunião de “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Para Warschauer (idem) a constância dos encontros é importante para propiciar “um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria”. Portanto, a roda se constitui como uma construção própria de cada grupo.

Sobre nossa opção pela metodologia de “Roda e Registro”, podemos afirmar que não só nos inspiramos na autora, como também mergulhamos em sua obra para transformar esse árido solo virtual em um espaço-tempo, em que pudéssemos estreitar relações, pois, assim como ela, entendemos esses encontros como espaços de resistência. Nosso desejo, como sugere a própria autora, foi de recriar a prática para ser significativa em nosso grupo (WARSCHAUER, 1993).

Foi necessário mergulhar com Cecília Warschauer para tornar nossas rodas virtuais com as crianças espaços, nos quais a expressão e a partilha de experiências, sentimentos e curiosidades pudessem ter lugar e, também, potencializar os registros (virtuais ou não) que foram gerados em cada encontro semanal realizado no grupo. Segundo Warschauer (1993), para entender a complexidade da escola é válido registrar o não-documentado, visto que cada grupo dentro dessa mesma escola se apresenta como um mundo complexo. “Penetrar em seu interior registrando sua(s) história(s) é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento” (WARSCHAUER, 1993, p. 31).

Pensando na importância da escuta e envolvimento do coletivo, o planejamento das atividades do grupo é elaborado em conjunto com orientadoras, crianças e responsáveis. Segundo Warschauer (1993, p. 33), “falar de si, do próprio projeto, ouvir o outro sobre seus desejos, seus projetos é estabelecer um diálogo sem fim”. O registro das atividades se constitui em registrar o vivido e é feito por meio de fotos e vídeos, os quais fazem parte de um acervo de documentação do grupo. Vale destacar, também, que a criança constrói o seu acervo individual, que se transforma em produção coletiva do grupo, a qual é utilizada para nossa reflexão e para orientar nossas apresentações em eventos da Educação Básica que as crianças já foram convidadas, como veremos mais adiante neste texto, no momento em que elas, as crianças, entrarem nessa conversa.

No início de cada projeto, dialogamos sobre a importância de alguns trâmites referentes à pesquisa e que são obrigatórios para a manutenção da bolsa, a qual, atualmente, é de R\$200,00 por mês. A criação do *Currículo Lattes* é um deles, o qual cada criança é orientada na sua elaboração. Outro rito importante é a apresentação das bolsistas na Semana Acadêmica da UFF, na qual elas se apresentam para a comunidade acadêmica e para uma banca composta por professores universitários. Com isso assumimos, com as crianças, que a pesquisa, a ciência e o conhecimento representam também assumir responsabilidades, comprometer-se e pressupõe ter coragem e ousadia para apresentar para o grande público os resultados de nossas pesquisas.

No ano de 2020, realizamos diversas atividades em busca de responder à questão central de nosso grupo: “O que é ser criança no COLUNI-UFF?”. Sendo assim, nos assumimos como um grupo, o qual acredita que nosso norte é o sul, como nos ensinou Paulo Freire, e alinhadas com os estudos decoloniais latino-americanos e das epistemologias do Sul. Todas as propostas foram planejadas em conjunto, entre adultos e crianças. Entre essas atividades, as crianças pesquisadoras realizaram entrevistas com outras crianças que fazem parte do COLUNI-UFF; perceberam a necessidade de entender mais profundamente a história de sua escola, o que acabou ampliando a pesquisa para o bairro onde a escola está localizada (Gragoatá-Niterói) e para a Educação Infantil do Colégio, que fica em outra sede e tem sua história anterior a própria inauguração do Colégio Universitário; participamos da Semana Acadêmica e de uma live organizada pelo colégio, em que diferentes grupos de Pibiquinhos, do ano de 2020, se reuniram para apresentar suas pesquisas, produções e resultados. Uma das atividades que despertou maior interesse no grupo foi a realização do que chamamos de “caixa de memórias”, tendo o objetivo de servir de suporte para que as crianças pudessem colocar nela tudo aquilo que lhes remetia ao COLUNI. “Uma das atividades favoritas do nosso grupo foi a construção da caixa de memórias, que guardam as nossas boas histórias do COLUNI” (Fragmento do texto coletivo realizado pelas

crianças em 25 de novembro de 2020). Desse modo, a pesquisa se expandiu. Deixamos cada criança livre para decidir quais abordagens e caminhos traçar nessa pesquisa.

No ano de 2021, seguimos com umas das crianças pesquisadoras de 2020 e tivemos a inserção de uma nova criança, que acabou de sair da Educação Infantil e de entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que, ao inserir a menor faixa etária permitida no Pibiquinho, afirmamos que as crianças bem pequenas, inclusive da Educação Infantil, podem vir a fazer parte, no futuro, dos próximos editais e se afirmarem como crianças pesquisadoras de nosso Colégio.

Entre as propostas mobilizadas pelas crianças e orientadas por nós, professoras, tivemos: ver, em família, filmes e realizar diálogo sobre questões que emergiram e que nos aproximam, enquanto pesquisadoras; a troca de correspondências nas férias, para interagir com outras colegas que fazem parte do COLUNI-UFF e uma roda de conversa virtual com ex-estudantes do Colégio Universitário. Essa roda, via Google Meet, aconteceu no início de setembro de 2021 e contou com a participação de três ex-estudantes, uma delas da antiga Creche UFF (antigo nome da Educação Infantil do COLUNI-UFF) e que foi do primeiro grupo de crianças, há 24 anos. Essa jovem estava acompanhada de sua mãe, a qual, também, nos contou sobre a experiência de ser família no colégio. Já estamos combinando uma nova mesa redonda virtual até o encerramento do projeto, em dezembro de 2021.

Concordamos com Guedes e Ribeiro (2019) que conhecer não pode ser pensado fora da relação entre pensar e sentir. Isso implica, segundo os autores, como um modo de fazer pesquisa, o qual insiste na atenção, na escuta e no estar presente. “Sim, pesquisar exige interrogar-se” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 33).

Como finalização do projeto de 2020, as orientadoras realizam autoavaliação, que são reuniões individuais com cada criança, acom-



panhadas de suas famílias. Nesses encontros, as crianças pesquisadoras puderam refletir sobre sua atuação no projeto e, ainda, avaliar o grupo de pesquisa e atividades realizadas, sugerindo, assim, propostas para o futuro do grupo de pesquisa de crianças.

Segundo Vorraber (2007), a pesquisa é um processo de criação, antes de tudo, e não só de mera constatação. Para a autora, a originalidade da pesquisa está sempre no olhar singular que cada pesquisadora lança no mundo, o que, aqui neste caso, significa dizer, o olhar singular de cada criança pesquisadora em diálogo com o nosso, de professoras orientadoras. Dessa maneira, precisamos, o tempo todo, forjar uma nova forma de fazer pesquisa, evitando ser porta-voz desse grupo, mas que sejam elas, as próprias crianças que se anunciem, que se apresentem e que nos apontem o que desejam fazer, atribuindo, assim, novas trajetórias para essa pesquisa.

Por meio das metodologias que nos mobilizam a fazer pesquisa com as crianças, começamos a nos indagar de que forma poderíamos publicizar nossos diálogos e nossas produções coletivas. Resolvemos, novamente, recorrer a Warschauer (1993) no modo de trazer para o público e, assim como a autora, que ao invés de citar de forma linear, como normalmente acontece em trabalhos acadêmicos (e como nós adultas do projeto fizemos até aqui), resolvemos colocá-los em diálogo e em interação, como acontece em nossos encontros virtuais do projeto com as crianças. Criamos, então, um diálogo, interligando os dois anos do projeto e, também, os parceiros que fomos constituindo no meio do caminho, vivenciando, dessa forma, uma roda para que sejam elas, as próprias crianças, as autoras desse trabalho, uma vez que montaram o cenário, elaboraram o roteiro, experienciaram os atos, e, aqui, nós adultas e orientadoras convidamos a todos e todas para passear pelos bastidores, antes de fechar a cortina (WARSCHAUER, 1993). Inauguramos, com as crianças, uma forma de apresentar suas reflexões para esta publicação e, assim, subverter a lógica adultocêntrica de fazer e comunicar pesquisa. Com a palavra, elas, as crianças...

Figura 1. Relato das crianças.

O COLUNI SEMPRE FOI O MEU LUGAR DE APRENDIZADO, QUE POSSO INTERAGIR COM MEUS AMIGOS, COMPARTILHAR MOMENTOS, IDEIAS E EXPERIÊNCIAS. ESPERO PODER FAZER PARTE DESSA HISTÓRIA.

Thayla, 9 anos

O QUE AS CRIANÇAS NOS DISSERAM ANTES DE FAZER PARTE DO PROJETO DE PESQUISA?



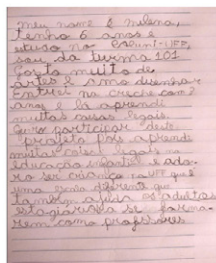
QUANDO ENTREI NO COLUNI JÁ PERCEBI UMA DIFERENÇA, POR AS CRIANÇAS TEREM A LIBERDADE PARA ESCOLHER O QUE QUER FAZER NO RECREIO E VÁRIAS OUTRAS COISAS.

Pâmela, 09 anos

Leitor

ANTES DE ME INSCREVER, EU PERGUNTEI À MINHA MÃE O QUE ERA SER UM PESQUISADOR, O QUE EU TERIA QUE FAZER? ELA DISSU QUE PESQUISADORES SÃO CURIOSOS, QUEREM SABER COISAS NOVAS E FAZER MUITAS PERGUNTAS. SE FOR ASSIM MESMO, ACHO QUE TODA CRIANÇA É UM PESQUISADOR.

Marco, 10 anos




Texto: Milena, 06 anos



- Te convidamos leitor, a dialogar conosco, com suas reflexões, ao longo deste trabalho.


Fonte: os autores.

**Figura 2.** Produção das crianças.

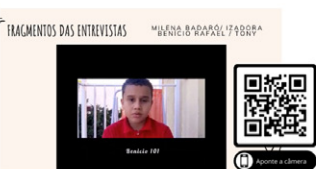


**Criação do Currículo Lattes**


## NÓS CRIANÇAS PESQUISADORAS!




Aponte a câmera




**Registro do Vídeo da Entrevista do Pesquisador Benício Rafael**



Aponte a câmera



**Logo Pibiquinho - Pâmela**



**Registro da Caixa de Memórias da Pâmela**

**Texto coletivo para  
Publicação no  
Escorrega UFF  
2020**

Fonte: os autores.

Figura 3. Passos do projeto.



Nuvem de Palavras 2020



Nuvem de Palavras 2021

## NOSSOS PASSOS NO PROJETO

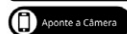


Profª Isabela Lopes

Registro da Live ao vivo da apresentação dos trabalhos realizados em 2020



Desenho do encontro virtual - Thayla



Fonte: os autores.

Figura 4. Planejamento feito pelas crianças.

## O PLANEJAMENTO DE UM ENCONTRO PENSADO PELAS CRIANÇAS

Nós ficamos de pensar, sobre como a gente iria fazer aquele encontro no Google Meet, com os ex alunos do Coluni e algumas outras crianças que a gente iria conversar. A gente podia tentar fazer uma carta convite para essas pessoas.

Juliana de Medeiros - Coorientadora

Eu tenho uma ideia. Eu perguntar pra minha mãe se ela conhece algum adulto que já foi do Coluni.

Maria Eduarda B. Reis - 7 anos  
(Pesquisadora do Projeto)

A gente pode trazer as questões do projeto, podemos trazer a pergunta como é a experiência de ser criança no Coluni - UFF? (...)

Isabela Lopes - Orientadora

Primeiro a gente tem que se apresentar, falar nosso nome, idade. Falar que eu participei do Projeto no ano passado.

Thayla A. Peixoto - 10 anos  
(Pesquisadora do Projeto)

OI! TUDO BEM COM VOCE?

SABIA QUE CRIANÇA TAMBÉM PODE SER UM PESQUISADOR DO PESQUISADORAT? SÔNIA, DANI, CRIANÇAS, MITTY, CORIUSSA, CHAMADAS, MARIA EDUARDA E THAYLA JUNTAS FAZEM PARTE DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PROINFÂNCIA À INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE, ORIENTADO PELAS PROFESSORAS ISABELA LOPES E JULIANA MEDEIROS, NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS (COLUNI-UFF). QUEREMOS ENTENDER VOÇES: PARA UM BATE-PAPO COM AS PESQUISADORAS. PARA SABER UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA E DAS MEMÓRIAS NO COLUNI-UFF. QUÃO AS BRINCADERAS QUE VOCE MAIS GOSTAVAT? VOCE LEMBRA DO PERÍODO DA SUA INFÂNCIA NO COLUNI? QUAL O SEU LUGAR FAVORITO NA ESCOLA? QUAL É SUA MEMÓRIA MARCANTE NA ESCOLA (PASSAGENS, APRESENTAÇÕES, FESTAS, PROJETOS)? VOCE LEMBRA QUAL O NOME DO SEU MELHOR AMIGO OU AMIGA DO COLUNI?

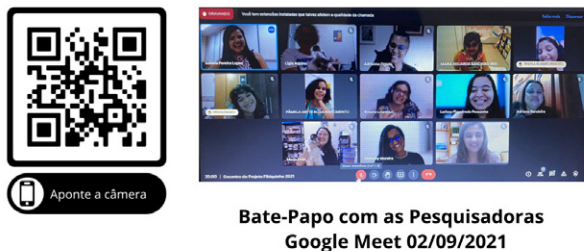
AGUARDAMOS VOÇES NO NOSSO BATE-PAPO. ATÉ LÓVÓ!

MARIA EDUARDA BARETO REIS, THAYLA A. LOPES PEIXOTO  
PROFESSORA ISABELA LOPES E JULIANA MEDEIROS

Aponte a câmera

Fonte: os autores.

Figura 5. Pesquisadoras.



## UMA RODA DE MÉMOIAS

**Maria Leão, 28 anos, ex criança  
do COLUNI  
Antropóloga, fazendo Doutorado**

A minha experiência na creche UFF, foi a minha primeira experiência de coletividade, a gente sempre antes de começar o turno, sentávamos em roda e conversávamos com as professoras o que a gente ia fazer no dia, e podia propor as coisas, e foi onde eu aprendi a importância de de escutar o outro, de saber se expressar, de levantar a mão na hora de falar as coisas...



**Leitor**

Fonte: os autores.

**Figura 6.** Relatos dos participantes pesquisadores.

**Sempre achei Pesquisar muito importante!  
Pesquisar é isso, é querer saber mais das coisas, é  
querer fazer perguntas, ter curiosidade. Eu acho  
que não tem idade pra querer saber mais...**

**Adrienne Ogêda  
Professora Universitária**

**Cecília Warscharuer  
Escritora**

**A roda é o momento  
privilegiado da rotina  
em que a troca entre  
os participantes  
do grupo ocorre**

## **POR ONDE ESSA HISTÓRIA VAI NOS LEVAR?**

**Meu filho nasceu quando  
eu estava no Coluni ele foi  
sorteado enquanto eu  
ainda estudava no Coluni.  
(...) A mãe da Maria Eduarda  
foi minha professora,  
enquanto estava grávida  
da Maria Eduarda e eu  
estava grávida do  
Bernardo, depois os dois  
estudaram juntos.**

**Larissa, 23 anos,  
Estudante de Administração na UFF**

**Eu fui aluna do Coluni  
desde o 5º ano (...)  
A mãe da Maria Eduarda foi  
minha professora de espanhol  
na época do Coluni, a Kelly, e  
também fui Pibiquinho com a  
Kelly, ela foi minha  
orientadora do Pibiquinho  
"entre letras"**

**Eloisiany, 24 anos,  
Estudante de Pedagogia Professora de EI**

\* A Maria Eduarda mencionada pela Larissa, é uma das crianças pesquisadoras do Projeto.

Fonte: os autores.

## **Considerações finais**

Nosso projeto de Iniciação Científica ainda não acabou, e o diálogo por aqui, neste capítulo, também não, pois acreditamos que esta é uma pesquisa que não tem um ponto certo de chegada, haja vista que se constitui na “experiência do caminhar, de enveredar-se por trilhas, experimentá-las, experienciá-las; perder-se, quiçá, para já, se encontrando, tomar outros caminhos, fazer outros caminhos no ato mesmo de caminhar” (GUEDES e RIBEIRO, 2019, p. 20). Desse modo, te convidamos a continuar esse diálogo com ideias e contribuições, as quais podem ser enviadas para o e-mail do projeto: [infanciauniversidade@gmail.com](mailto:infanciauniversidade@gmail.com) .



## REFERÊNCIAS

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LOPES, I. P. *A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019, 208f.

LOPES, I. P; MOTA, J. N. DE M. *Projeto Pibiquinho A Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni - UFF? UFF*. Niterói. RJ, 2020.

LOPES, I. P; GUEDES, A. O; MOTA, J. N. DE M. *Projeto Pibiquinho A Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni - UFF? um olhar a partir da experiência das crianças*. UFF. Niterói. RJ, 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

VORRABER, M. C. *Uma agenda para jovens pesquisadores In: VORRABER, M. C. (org). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WARSCHAUER, C. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



## CAPÍTULO 10

# A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA MIDIÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Crisna de Lima Tenório

Janaína Nogueira Maia Carvalho

O texto, em questão, apresenta algumas reflexões emergentes sobre o lugar que a formação e a relação entre pares, escolares e familiares, ocupam nas competências midiáticas de crianças. Entrelaçando desafios colocados à educação na busca de uma aprendizagem significativa e dialógica, sublinhando a importância de escutar o que as crianças fazem com as mídias e tecnologias móveis, no contexto da cultura digital, o estudo aborda, ainda, como tudo isso pode se articular com as práticas pedagógicas.

De abordagem qualitativa e registro bibliográfico das discussões atuais, apresenta, também, um diálogo com uma criança de 10 anos sublinhando questões midiáticas e tecnológicas, as quais ela participa em suas vivências cotidianas. Tem como aporte teórico a sociologia da infância, a qual pauta suas vivências na criança como sujeito de direito e sublinha a infância como geracional em seu tempo/espço.

Desse modo, o estudo objetiva apresentar como a cultura midiática e tecnológica estão para as crianças contemporâneas, de forma am-

pla e diversificada, e esses fenômenos culturais foram se constituindo instrumentos, não só para o entretenimento, jogos, brincadeiras, mas, também, como construção do conhecimento e a aprendizagem. A saber,

[...] é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e transmitidas de modo formal e informal - pelos adultos às crianças (culturas sociais) e culturas construídas nas interações entre as crianças (culturas de pares) que se constituem os mundos culturais da infância (SARMENTO, 2000, p. 78).

As culturas da infância correspondem à interação de múltiplas determinações simbólicas. Os conteúdos culturais são mediados pelas crianças, a partir das suas próprias formas de interpretar e agir no mundo manifestadas, especialmente, nas relações de pares, ou seja, a forma como as crianças vão pertencendo à sociedade como um ser social, cultural, que participa do avanço tecnológico e utiliza as mídias para diversos e muitos artefatos.

A internet, redes sociais e mídias sociais para as crianças, estão postas na sociedade, em meados dos anos de 1990 e se ampliam no início do século XXI. A sociedade foi se preparando aos poucos para a inovação e, hoje, alcança o futuro de forma avassaladora. Existe um grande contraste entre as gerações mais novas e mais velhas, fácil de distinguir as crianças e adolescentes, os quais fazem parte da cultura midiática, pois são pessoas com multitarefas, que se comunicam utilizando as mídias sociais e que, indiretamente, ampliam seus conhecimentos por meio delas (CASTELLS, MANUEL, 2003).

Sarmiento (2000) em seus estudos, registrou que os contextos de socialização em relação às crianças são realizados a partir da sua inserção em muitos meios, ou seja, na cultura familiar vão se constituindo dos valores, tradições hábitos e costumes, e os elementos culturais decorrentes da inserção familiar em grupos sociais, bem como a comunidade, etnia e nacionalidade.

Em relação à cultura escolar, Sarmiento (2000) registra que são os chamados conteúdos escolares, constituídos a partir do recorte, seleção, incorporação e hierarquização de conteúdos científicos e saberes socialmente validados em dispositivos escolares de transmissão cultural (manuais; programas informáticos; filmes didáticos, etc.)

Sarmiento (2000), ressalta, ainda, que a cultura erudita para as crianças é encontrada nas muitas literaturas infantis, dança, música erudita. Nesse sentido, a cultura global de massas para a infância é vivenciada nos cinemas, bandas-desenhadas, jogos vídeo e informáticos, sites e outros dispositivos da Internet, serviços variados de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.

Dessa forma, esses estudos são contribuições emergentes para a compreensão da vida social, cultural, política e econômica da criança em meio à contemporaneidade. Assim, novas tecnologias possibilitaram o surgimento de meios de comunicação mais interativos, permitindo aos indivíduos que rompessem algumas restrições de espaço e tempo, criando uma comunicação mais adaptável.

As mídias sociais constituem as ferramentas mais poderosas de circulação de informação da contemporaneidade. Com apenas um clique a pessoa pode conseguir uma informação específica e iniciar contato com diversas pessoas, sendo elas conhecidas ou não. A exemplo disso, pois

[...] o que permitiu à Internet abarcar o mundo todo foi o desenvolvimento da www. Esta é uma aplicação de compartilhamento de informação desenvolvida em 1990 por um programador inglês, Tim Berners-Lee, que trabalhava no CERN, o Laboratório Europeu para a Física de Partículas baseado em Genebra. Embora o próprio Berners-Lee não tivesse consciência disso (Berners-Lee, 1999, p.5), seu trabalho continuava uma longa tradição de ideias e projetos técnicos que, meio século antes, buscara a possibilidade de associar fontes de informação através da computação interativa (CASTELLS, MANUEL, 2003, p. 20).

As tecnologias de comunicação proporcionaram acesso fácil de informações às pessoas que, dessa forma, ganharam mais emancipação para expressarem suas opiniões, participando de maneira dinâmica nas redes sociais e na troca constante de informações. Além dessas questões, o Brasil está entre os cinco países do mundo que mais usam internet, segundo a matéria do site Governo do Brasil (GOV.BR<sup>11</sup>), publicada em abril de 2021, 78,3% da população brasileira está on-line.

### **1. Compreendendo as mídias sociais e as tecnologias: a criança e sua infância na contemporaneidade**

Vivemos a era da tecnologia, e a internet se tornou grande aliada dos seres humanos, fazendo parte do cotidiano da população, possuindo, assim, informações sobre tudo, logo, dividiu a sociedade em dois grupos: conectados e informados e desconectados e desinformados. Hodiernamente, estamos cercados pelo uso das redes sociais e dispositivos móveis. Essa tecnologia colaborou para o processo de evolução da sociedade e trouxe diversas mudanças positivas e negativas.

No início da década de 1990 muitos provedores de serviços da Internet montaram suas próprias redes e estabeleceram suas próprias portas de comunicação em bases comerciais. A partir de então, a Internet cresceu rapidamente como uma rede global de redes de computadores. (CASTELLS, MANUEL, 2003, p. 18).

A internet é uma grande rede concentrada de informações e que não para de ser atualizada, uma vez que, a todo momento, pessoas compartilham conteúdos variados. As diversas alterações sociais, principalmente a construção do tempo e espaço, provocados pelo desenvolvimento da internet, e o surgimento das mídias sociais, constituiu um novo

---

<sup>11</sup> Governo do Brasilce/

ritmo de trabalho e de vida, novas linguagens ou formas de expressão. Nessa perspectiva, devido a tantas mudanças é necessário desenvolver a construção da inteligência coletiva. O desenvolvimento tecnológico reorganizou a sociedade e suas formas de relacionamento.

As redes sociais são grupos de pessoas com interesses, objetivos e valores semelhantes, os quais interagem, trocam informações e possuem características em comum. Outrossim, mídias sociais são os meios pelos quais essas interações são realizadas on-line. Nos dispositivos móveis, as redes sociais são ferramentas, plataformas e sites que fazem parte da internet e de quem utiliza esses espaços virtuais. (CASTELLS, MANUEL, 2003).

A partir do que se tem das redes sociais, que são plataformas digitais desenvolvidas por pessoas e empresas, por meio de sites ou aplicativos, as pessoas se conectam de maneira rápida e fácil, de modo que indivíduos iniciam relações diversas, as quais podem envolver a área profissional, relacionamento pessoal e entretenimento. Os espaços virtuais proporcionam a troca de informações, bem como muitas formas de diálogo, saberes e construção de conhecimento como um todo.

Mas o que tudo isso, que foi apontado e apresentado até agora, tem a ver com as crianças e suas infâncias? A sociologia da infância, aparte teórico desse estudo, possibilita um pensamento de que as crianças estão imersas na internet, plataformas digitais, acesso às mídias, enquanto atividade simbólica de produção de cultura. Então, apontamos, a visibilidade em considerar a existência de uma cultura da infância e refletirmos a importância das crianças como atores sociais, protagonistas e participantes sociais, por meio de suas vozes. E, assim, nos perguntamos: o que as crianças estão falando, cantando, pensando, expressando? As crianças utilizam muitos meios, como seus sentimentos, suas percepções, suas emoções, seus momentos, seus pensamentos interligados à escola e à família, entrelaçadas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de valores da sociedade adulta (CORSARO, 2011).

Na sociologia, o conceito de rede social não é algo novo, a definição é de que rede social é aplicação para estudar diálogos entre organizações, grupos ou sociedades, desde o final do século XIX. Esse, portanto, é um tema complexo e muito atual e que está em constante mudança, pois podemos chamar de novos fenômenos de comunicação, e as redes sociais são os meios mais usáveis de comunicação. Para tanto,

[...] a emergência da Internet como um novo meio de comunicação esteve associada a afirmações conflitantes sobre a ascensão de novos padrões de interação social. Por um lado, a formação de comunidades virtuais, baseada sobretudo em comunicação on-line, foi interpretada como a culminação de um processo histórico de desvinculação entre localidade e sociabilidade na formação da comunidade: novos padrões, seletivos, de relações sociais substituem as formas de interação humana territorialmente limitadas (CASTELLS, MANUEL, 2003, p. 121).

A internet possibilita que membros dessas comunidades on-line sejam mais ativos nas redes sociais, visto que elas diversificaram as relações sociais e criaram um padrão de comportamentos, tornando a comunicação mais volátil, ou seja,

[...] de fato, a Internet tem uma geografia própria, uma geografia feita de redes e nós que processam fluxos de informação gerados e administrados a partir de lugares. Como a unidade é a rede, a arquitetura e a dinâmica de múltiplas redes são as fontes de significado e função para cada lugar. O espaço de fluxos resultante é uma nova forma de espaço, característico da Era da Informação, mas não é desprovida de lugar: conecta lugares por redes de computadores, telecomunicações e sistemas de transporte computadorizados. Redefine distâncias, mas não cancela a geografia. Novas configurações territoriais emergem de processos simultâneos de concentração, descentralização e conexão espaciais, incessantemente

elaborados pela geometria variável dos fluxos de informação global (CASTELLS, 2003, p. 170).

Localidade e sociabilidade são modificadas e encurtadas, logo, ocorre a quebra da distância. A vida nas redes sociais cria novos padrões de comportamento e novas regras. As plataformas digitais e a internet se tornaram tão importantes e influenciáveis para a sociedade ao ponto que ganharam novos olhares. Assim, em três de dezembro de dois mil e doze (03/12/2012) foi publicada, no Diário Oficial da União de Leis, a lei 12.737/12, a qual modifica o Código Penal para se referir aos crimes cibernéticos. Essa lei criminaliza as ações realizadas na internet, por exemplo: violação de computadores, roubo de senhas, invasão a conteúdos de e-mails, derrubada proposital de sites, inclusive plataformas oficiais. Para melhores apontamentos, é importante, entender que,

[...] em relação ao conhecimento, indica que é a representação da realidade em sistemas organizados de elementos que se relacionam entre si. O indivíduo ao longo de sua vida, constrói diferentes modelos desta realidade, cada vez mais complexos, pois o que tem que entender é que estes modelos apresentam uma certa estabilidade temporal, mas, ao mesmo tempo, estão submetidos a processos de mudança que modificam os sistemas construídos a cada momento (CASTELLS, 2003, p. 49).

Com a rápida propagação das tecnologias da informação e comunicação, as redes sociais se tornaram indispensáveis na vida dos jovens, adultos e acabaram fazendo parte do cotidiano das crianças. Segundo a pesquisa realizada pela consultoria Kantar<sup>12</sup>, o uso do Whatsapp, Facebook e Instagram aumentou em 40%, durante a pandemia da COVID-19. “A mídia social se tornou um espaço no qual formamos e construímos

---

<sup>12</sup> Kantar: a empresa líder mundial em dados, insights e consultoria. Ajudamos nossos clientes a entender as pessoas e a inspirar o crescimento. Disponível em: <https://www.kantar.com/>.



relacionamentos, moldamos a auto identidade, nos expressamos e aprendemos sobre o mundo ao nosso redor, está intrinsicamente ligado à saúde mental.” (Shirley Cramer CBE, CEO, RSPH, s/p).

A *Royal Society for public health vision voice and practice*<sup>13</sup> realizou o maior estudo sobre o esse tema, de maneira que elaboraram uma pesquisa, a qual buscava identificar o impacto das redes sociais na vida dos usuários e, assim, concluíram que a plataforma digital com maior impacto positivo foi o YouTube, enquanto a mídia com maior impacto negativo foi o Instagram, haja vista que os utilizadores dessa rede social iniciam um processo conflituoso com sua imagem corporal, pois acabam se comparando com padrões inatingíveis.

As muitas informações não geram os conhecimentos pensados e desejados. Assim, a internet tem uma potência para que isso ocorra, e viabiliza formas de ampliar e conectar saberes. Destarte,

[...] a Internet foi apropriada pela prática social, em toda a sua diversidade, embora essa apropriação tenha efeitos específicos sobre a própria prática social, como discutirei abaixo. A representação de papéis e a construção de identidade como base da interação on-line representam uma proporção minúscula da sociabilidade baseada na Internet, e esse tipo de prática parece estar fortemente concentrado entre adolescentes. De fato, são os adolescentes que estão no processo de descobrir sua identidade, de fazer experiências com ela, de descobrir quem realmente são ou gostariam de ser, oferecendo assim um fascinante campo de pesquisa para a compreensão da construção e da experimentação da identidade (CASTELL, 2002, p. 99).

---

<sup>13</sup> RSPH é uma instituição de caridade registrada na Inglaterra e País de Gales

As crianças, em suas infâncias contemporâneas, são nativos digitais, nasceram na era da tecnologia, utilizam delas, enquanto estão na fase de desenvolvimento. A internet teve o avanço de sua popularidade em meados da década de dois mil (2000) e transformou a maneira como nos comunicamos e compartilhamos informações. Uma pesquisa realizada pela TIC Kid Online Brasil<sup>14</sup> registrou que cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes são usuários de internet no Brasil. Sendo assim, o Brasil é o segundo país que passa mais tempo nas redes sociais (PRENSKY, 2001).

Para Prensky (2001, p. 10), “as crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital, produzem mudanças em seu perfil cognitivo, são mais rápidas, multitarefas e autorais” (Prensky, 2001, p. 12). O autor, em seus estudos, aponta a teoria construtivista, desenvolvida por Jean Piaget (1980), a qual afirma que o conhecimento é dinamicamente desenvolvido pela criança e que a mesma é um sujeito ativo, ou seja, não são sujeitos passivos ou vazios, são pessoas únicas que possuem seus conhecimentos. Essas crianças midiáticas possuem comportamentos e aprendizagens, consideravelmente, diferentes das gerações anteriores.

As crianças estão, cada vez mais, mediadas pelo uso de dispositivos móveis, os quais estimulam a necessidade de novas metodologias e espaços de formação. Na sociedade hodierna, o uso das tecnologias se tornou quase indispensável e faz parte da vida de todos, inclusive das crianças que possuem uma relação muito forte com a cultura digital, a qual apresenta diversos aspectos da infância contemporânea (PRENSKY, 2001).

---

<sup>14</sup> O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) é responsável pela produção de indicadores sobre a Internet no Brasil, que são referência para a elaboração de políticas públicas sobre tecnologias como o computador, a Internet e o celular. É um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), órgão vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

Prensky (2001) se refere aos novos estudantes como nativos digitais, exaltando que, agora, fica claro que o resultado desse ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia possibilitam às crianças de hoje pensarem e processarem as informações, de modo distinto, se comparado às gerações anteriores. Essas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem. As crianças, em suas infâncias, hoje nasceram na era tecnológica, são falantes nativos da linguagem digital. Para, melhor entendimento sobre essa imersão, temos que

[...] a nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração Homo zappiens, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter o controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades (WIM VEEN, BEM VRAKING, p. 12, 2009).

As crianças fazem parte de um novo período que mudou muito em relação às gerações anteriores. Isto ocorreu devido ao início e à frenética difusão das mídias sociais e recursos tecnológicos, gerando uma descontinuidade. Nessa instância, as crianças são pessoas singulares, pensam e organizam as ideias de formas diferentes, fazem parte da primeira geração, a qual foi marcada pela tecnologia. Para essa nova geração, a internet é um ambiente de ciberespaço social tão real quanto o ambiente escolar ou a sua casa.

É nesse sentido que a sociologia da infância sublinha que a cultura de pares é afetada pelos adultos, sobretudo, pela rotina adulto-criança

presente nas famílias e nas instituições como um dos primeiros espaços externos de socialização das crianças. Por isso, “as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de cultura de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (CORSARO, 2011, p. 154).

## **2. Docentes e as mídias digitais: algumas reflexões sobre a formação**

Um dos grandes problemas entre docentes e as mídias digitais é a maneira como enxergam essas ferramentas. Muitos deles preferem seguir metodologias antigas, as quais, reiteradamente, não trazem resultados positivos para o ensino e aprendizagem das crianças, pois muitos acreditam que elas não podem aprender assistindo a vídeos, ouvindo músicas, por exemplo. Isto está relacionado com a sua geração e a maneira como aprenderam, já que ele possui dificuldade em lidar com essa metodologia nova e, dizem: por que utilizá-la em sala de aula? Muitas vezes, os docentes preferem desconhecer as novas culturas do que aprenderem a se comunicarem com as novas mídias digitais (FOSSILE, 2010). O autor, afirma que

[...] o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (FOSSILE, 2010, p. 89).

Dessa forma, com o avanço das tecnologias, e aparente utilização como recurso do processo ensino-aprendizagem, os docentes têm a oportunidade de, também, estarem conectados com seus estudantes e, nesse caso, com as crianças, conhecendo esta nova geração e aprendendo a se comunicar com elas. Com isso, possibilita pensar em como me-

diar/ensinar conteúdos, por meio de um currículo com a centralidade na criança para, assim, processar as informações/conhecimento de maneira diferente.

Fica evidente que existe um esforço dos profissionais da educação para ajustarem-se à nova tecnologia em um modelo educacional antigo. Um esforço para atender as necessidades de transformações da sociedade atual, porém os resultados caminham lentamente, até mesmo pela qualidade da internet em diferentes contextos geográficos em que estão inseridos. Daí a importância de pensarmos em metodologias diferentes, ativas e com estratégias que envolvam as crianças e, para que isso aconteça, há meios, há possibilidades, de aperfeiçoamentos digitais para seguirmos nesse processo, por meio de habilidades, tanto dos docentes, bem como das crianças, já inseridas nesse campo emergente.

As habilidades são uma característica do indivíduo, em muito conectadas aos seus pontos fortes pessoais, entretanto o desenvolvimento e o uso delas são influenciados pelas exigências impostas ao indivíduo pelo ambiente (VEEN; VRAKING, 2009). O cérebro possui um mecanismo dinâmico de simulação, dado que todos nós aprendemos, e a habilidade que utilizamos para respondermos às situações constitui-se dos conhecimentos, habilidades e valores, os quais são adquiridos durante a vida. Estamos ampliando nossa forma de comunicação e criando mudanças que nos levam à inovação. Dessa forma,

[...] o ponto forte da mente humana, e de acordo com Charles Darwin essa qualidade deve ser atribuída às espécies vivas em geral, é a capacidade de se adaptar à mudança das circunstâncias. Chamamos isso de aprendizagem: O que nos separa das outras espécies, se de fato podemos falar de evolução e se nos consideramos a última espécie de nossa linhagem, é que temos uma capacidade mais desenvolvida para projetar os acontecimentos (VEENM; VRAKING, 2009, p. 83).

À medida que nós, adultos, estamos nos adaptando a essas tecnologias, a nova geração de crianças já se ajustou a essas novas ferramentas. Nesse contexto, para elas é excelente estar conectado com todos os meios de comunicação disponíveis. O avanço tecnológico ampliou as perspectivas de aprendizagem, de maneira que existem mais informações das quais se pode criar conhecimento.

É importante, aqui, destacar sobre o que vivem as crianças, em suas infâncias atuais, em relação ao *cyberbullying*, sendo, então, uma nova forma de violência virtual. O bullying é uma das formas de violência entre pares, ocorrendo, principalmente, nas escolas, um comportamento agressivo intencional e que ocorre de maneira repetitiva. O *cyberbullying* é o uso do ambiente virtual, com o fito de insultar, humilhar, difamar, disseminar discursos de ódio contra outra pessoa. Quanto a isso, cita-se que essa ação se inicia com xingamentos, os quais podem ser realizados de diversas maneiras, a saber: por meio de textos, fotos, vídeos, perfis falsos, etc. Devido à facilidade de compartilhamento de informações, e à opção de manter um perfil anônimo, muitos usuários se sentem poderosos e protegidos (FOSSIE, 2009). É um tipo de violência que afeta o psicológico e causa impacto na vida de diversas crianças e adolescentes. Dessa maneira, temos que

[...] A Organização Mundial de Saúde define a violência como a “utilização intencional de poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade”, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico e psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação. (VEENM; VRAKING, 2009, p. 83).

Nancy Willard (2003, p. 66), diretora do centro para o uso seguro e responsável da internet, descreve o *cyberbullying* como “difamatório, o

qual constitui o bullying, assédio ou discriminação, que revela informações pessoais ou contém comentários ofensivos, vulgares ou depreciativos.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), um em cada três jovens em 30 países afirma ter sofrido *cyberbullying*, e um em cada cinco relata que o motivo pelo qual saiu da escola foi o *cyberbullying*.

“As salas de aula conectadas significam que a escola não termina mais quando o aluno sai da aula e, infelizmente, o bullying também não termina no pátio da escola”, disse Henrietta Fore, diretora executiva do UNICEF. “Melhorar a experiência educacional dos jovens significa levar em consideração o ambiente que eles encontram online e off-line”. (FORE, 2019, UNICEF).

Devido aos avanços tecnológicos, a violência escolar ganhou novas formas e ocorre dentro e fora das escolas. No Brasil, 37% dos participantes dessa pesquisa realizada pela UNICEF declaram ter sido vítimas de *cyberbullying*<sup>15</sup>. Fica evidente, portanto, que, em todo o mundo, crianças e adolescentes estão sofrendo bullying on-line.

O *cyberbullying* ou bullying on-line é algo recente em nossa sociedade e que, infelizmente, atinge nossos estudantes. Assim, configura-se como um problema, muitas vezes, difícil de ser detectado, pois a maioria das crianças e dos estudantes preferem, às vezes, guardar o problema para si. Docentes, nesse caso, têm a possibilidade de se atentarem aos comportamentos das crianças, principalmente as que fazem parte dos grupos vulneráveis.

Da mesma forma que as tecnologias são ferramentas para o apoio, incentivo, aprendizagem, ou seja, construção do conhecimento, por ser

---

<sup>15</sup> Pesquisa realizada em 2019 pela Organização Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

de fácil acesso, elas podem ser um 'mal', que precisamos pensar, estar atentos e, acima de tudo, acompanhar. Por isso, pensamos em trazer essas discussões, como uma pauta emergente aos docentes e familiares, haja vista que as crianças estão, de alguma forma, imersas às mídias e, por mais que elas saibam lidar com as ferramentas, ainda se tem o lado 'obscuro' da situação.

Dessa forma, salientamos, novamente, que a Sociologia da Infância exerce um saber em relação aos modos de como as crianças estão para o mundo. A saber,

[...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transformam-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (CORSARO, 2011, p. 134).

Corsaro (2011), em seus estudos, afirma que é importante analisar e compreender o/s modo/s como se dá/ão os aportes do mundo das crianças, como elas afetam e são afetadas ao longo de suas rotinas e a intermediação entre as culturas, constituindo-se na capacidade de criar e de aprender sobre o mundo e a vida. Essas circunstâncias podem ser cultivadas como possibilidades de uma infância que carrega o movimento, a vitalidade e o prazer da descoberta de uma infância plural, como construção social e cultural que se abre a todo o momento em histórias de vidas.



### 3. A voz e ação da criança: reflexões sobre o uso das tecnologias

Pensamos ser importante trazer a voz da criança para que a análise do que o texto se propôs seja uma vertente de boas reflexões. Assim, buscamos um diálogo com uma criança de dez anos, estudante de uma Escola Municipal de Aquidauana/MS, que se deu por meio de um vídeo (Plataforma do Google Meet) e transcrito por nós, sinalizando suas vivências cotidianas.

Perguntamos a ela: Em relação à internet: o que acessa, assiste, produz e/ou compartilha? Espontaneamente, respondeu:

Eu acho que a internet, eu uso mesmo, mais para passar o tempo ou para jogar alguns jogos ou quando estou com muita curiosidade e quero saber hmm, por exemplo: um animal, aí eu pesquiso. Assistio pouco na internet, normalmente eu gosto de assistir mais sobre as informações que preciso. O que eu programo na internet e compartilho, é o jogo com as pessoas, jogos 360 que são vários jogos (27/10/2021).

Notadamente, a criança, narra a forma que mais utiliza a internet, com jogos e a busca por informações, o que comprova a imersão e uso, quando necessita e, principalmente, para passar o tempo. O diálogo se estendeu, e fizemos a 2ª pergunta: Que competências (ou seja, o que sabe) demonstra ter em relação às tecnologias? E, recebemos: “Eu sei que tudo começa com a base de uma energia, uma fonte e uma programação, senão nada funciona, é tipo o coração”. Temos, aqui, uma conexão ampla, e uma visão, de que as tecnologias passam a ser parte da vida humana. Uma resposta com muita propriedade para uma criança de dez anos, ou seja, as apropriações das crianças midiáticas estão se decorrendo do mundo de forma virtual, tecnológica e, acima de tudo, independente.

Não podíamos deixar de perguntar a ela, em relação ao seu conhecimento, então: Como aprendeu a usar os artefatos tecnológicos ou

as mídias digitais? A resposta é, sem dúvida, o que o texto trouxe em seu contexto, de que as crianças são contemporâneas e são capazes de produzir conhecimento e a sua própria cultura: “Acho que aprendi quando era bem pequenininho não me lembro”.

Para a finalização do diálogo, buscamos entrelaçar a relação da família, escola e amizade e, assim, perguntamos: recebe algum tipo de formação na escola, aprende com os pares (outras crianças), familiares ou aprende sozinho? Sua resposta foi imediata: “Não (entendemos aqui, que respondeu se recebeu alguma formação na escola, pois foi o que perguntamos primeiro). Eu, aprendo com a família, com outros colegas e sozinho também”.

Marcamos, aqui, a espontaneidade, verdade e a concretização de que a escola ainda não tem em seu currículo, a formação para a tecnologia, e as crianças vão, ao longo do tempo, aprendendo a lidar com as tecnologias, com a família, com seus pares e, até mesmo, sozinhas em sua imersão de busca, curiosidade e necessidade de informação.

### **Considerações finais**

O texto abordou alguns assuntos importantes, os quais cabem reflexões e apontamentos para mais diálogos, no meio educacional, em escolas, instituições, universidades, em cursos de formação, bem como em nosso cotidiano familiar e com nossas amizades. Em comunidades sociais e culturais.

O aporte teórico salientado foi a Sociologia da Infância, a qual cumpre seu papel no processo de socialização, que, por meio dos estudos de Corsaro (2011), amplia a visão do conceito de socialização, e propõe que a relação das crianças com a cultura se dá por meio da reprodução e de interpretação, de manutenção da estrutura e de sua transformação

pela ação do sujeito. Dessa forma, contrapõe-se à tradicional visão de socialização infantil que tem as crianças como sujeitos passivos, frente à sua socialização e desenvolvimento, assim como sua interação com o meio.

Essa reflexão de Corsaro (2011) traduz a voz da criança que dialogamos, pois ela apresenta, em sua fala, as características de ser contemporânea e de aprender com seus pares. Apontamos, portanto, que as crianças estão, cada vez, mais mediadas pelo uso de dispositivos móveis, os quais estimulam a necessidade de novas metodologias e espaços de formação. Na sociedade atual, o uso das tecnologias se tornou quase indispensável e faz parte da vida de todos.

E, ao estar junto às crianças, e às suas relações de pares, a partir do que a Sociologia da Infância nos propõe, tem-se o pressuposto de que as crianças, também, se socializam, aprendem e produzem cultura, com base no que constroem e partilham entre si. Então, observar a criança brincando e se socializando com seus pares tem sido um instrumento de investigação e de trocas, com a possibilidade de registro e compreensão da forma como as crianças produzem, assimilam, interpretam e reproduzem cultura.

Sarmento (2008) aponta, em seus estudos, que a Sociologia da Infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22). Por isso, a importância e possibilidade da formação estar em consonância com a atualidade e, de alguma forma, estar junto das crianças, pois, elas, as crianças midiáticas, possuem comportamentos e aprendizagens bastante divergentes das gerações anteriores. Logo, destaca-se que elas estão, paulatinamente, mediadas pelo uso de dispositivos móveis, os quais estimulam a necessidade de novas metodologias e espaços de formação.

## REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. *Teoria Construtivista*. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 11, p. 1–15, 2008. Disponível em: [http://www.robertexto.com/archivo/5/teoria\\_construtivista.htm/](http://www.robertexto.com/archivo/5/teoria_construtivista.htm/). Acesso em: 15 jul. 2021.

BENTO, Renata. Cyberbullying – a violência psicológica virtual. Mato Grosso do Sul, v. 66, n. 20.893, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/artigos-e-opinio/renata-bento-cyberbullying-%E2%80%93-a-violencia-psicologica-virtual/354810>. Acesso em: 11 out. 2021.

CAETANO, Ana Paula et al. Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1017–1034, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017139852>. Acesso em: 05 out. 2021.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

COE, Rayssa. *Mais de um terço dos jovens em 30 países relatam ser vítimas de bullying online*, Brasília, UNICEF, Brasil, 2019. Disponível em: <https://shar.es/aWcywa>. Acesso em: 09 out. 2021.

CORDEIRO, Lucas. Tempo em redes sociais aumenta 40% na pandemia. *Primeira Pauta*. Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://primeirapauta.ielusc.br/2020/12/15/tempo-em-redes-sociais-aumenta-40-na-pandemia/>. Acesso em: 15 out. 2021.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CRAMER, Shirley. Status Of Mind, Grã-Bretanha, p. 1–32, 2017. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/our-work/campaigns/status-of-mind.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CRUZ, Elaine Patrícia. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. *Agência Brasil*, 2019. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 20 set. 2021.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: [teracionsimo.pdf](#). Acesso: 27 out. 2021.

JESUS, Michel. Governo do Brasil. Brasil está entre os cinco países do mundo que mais usam internet. *Gov.br Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/transito-e-transportes/2021/04/brasil-esta-entre-os-cinco-paises-do-mundo-que-mais-usam-internet>. Acesso em: 29 set. 2021.

KRUG, Etienne. *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization, 2002. Disponível em: <http://www.who.int/publications/en/>. Acesso em: 29 set. 2021.

PEREIRA, Luiz Fernando. Crimes pela internet - novas leis reforçam a luta contra essas ações. *Jusbrasil*, São Paulo, 2013, Disponível em: <https://drluizfernandopereira.jusbrasil.com.br/artigos/111858284/crimes-pela-internet-novas-leis-reforcam-a-luta-contras-essas-acoas>. Acesso em: 15 set. 2021.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives Digital Immigrants*. Bradford, NCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 11 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “A Infância e o Trabalho: A (Re) Construção Social dos “Ofícios da Criança”. *Fórum Sociológico*, v. 3/4, n. 2 p. 33–48, 2000.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v.26, n.91, p. 361–378, maio/ago. 2008.

TOKARNIA, Mariana. Acesso à internet aumenta entre crianças e adolescentes, Rio de Janeiro. *Agência Brasil*, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-06/acesso-internet-aumenta-entre-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 11 out 2021.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WILLARD, Nancy. Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, Inglaterra, v. 1, n. 2, p. 66, 2003.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Janaína Nogueira Maia Carvalho**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá (1996), Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2013) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UCDB) 2020 – Estágio Avançado de Doutorado em Estudos da criança(s), Universidade do Minho/Braga/Portugal–2018/2019. Professora efetiva – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAQ.

### **Fernanda Victória Cruz Adegas**

Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2016-2019). Atualmente, é graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (UFMS – CPAQ) (2020–2023). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística Aplicada; ensino de línguas, com ênfase em Língua Portuguesa; produção de protótipos digitais para o ensino de línguas; Multiletramentos; Linguagens e Tecnologias e suas relações com o ensino.

### **Camila Ferreira da Silva**

Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2016–2019). Voluntária no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica – PIBIC/CNPq (2017–2018). Possui interesse no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais. Atualmente, é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana (2021–2024).

### **Marta Regina Brostolin**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1994), especialização em Psicopedagogia e Sociopsicomotricidade Romain Thiers, Mestrado em Educação – Formação de Professores pela Universidade Católica Dom Bosco (1998) e Doutorado em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri (2005). Realizou estágio pós-doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, no Instituto de Educação na Universidade do Minho (2017).



## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Tuany Inoue Pontalti Ramos**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2016), Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica pela Uniasselvi (2020), Mestrado em Educação pela linha II – Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2021) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Libera Limes (2021).

### **Ednéia Maria Azevedo Machado**

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. (2021) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS (2007), Pós-Graduação em Psicopedagogia – UNIRON (2002), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (1998). Professora efetiva da Universidade Federal de Rondônia Campus de Ji-Paraná - no Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS no curso de Licenciatura em Pedagogia.

### **Laura Simone Marim Puerta**

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Católica Dom Bosco (2004/2006) e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011/2012). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2017). Atualmente, é técnica da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Campo Grande/MS.

### **Patrícia Alves Carvalho**

Formada no Magistério (1995), em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica Dom Bosco (2000), mestre (2005) e doutora (2013) em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora efetiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em cursos de graduação e Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação com os temas: Formação de professores, Didática, Diversidade, Linguagens lúdicas, Infância e Educação Infantil.

### **Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra**

Graduada em Pedagogia, Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC – SP, Pós-Doutorado em Educação, área de concentração Psicologia da educação, subárea Educação Especial na Universidade de Lisboa – ULISBOA – Instituto de Educação. Atualmente, é Professora Associada 4 da Faculdade de Educação – FAED – UFMS. Atuou por doze anos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS – PPGEDU, foi coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente.

### **Sílvia Adriana Rodrigues**

Pedagoga. Doutora em Educação pela FCT/Unesp; Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas e Campus do Pantanal. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infâncias e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade, Representações e Saberes (GPDFIRS–FCT/Unesp).

### **Rosimary Alves de Souza Garcia**

Pedagoga. Mestre em Educação pela UFMS/Campos de Três Lagoas. Professora concursada da REME/Três Lagoas e Diretora de escola. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS).

### **Ana Laura Silva Daniel**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com pesquisas na área da Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS).

### **Fabrcia Soares de Araújo Sá**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestra em Educação pela UFMS. Servidora pública concursada como Especialista em educação da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS).

### **Fernanda Lázaro de Lima Oliveira**

Pós-graduada em MBA gestão Estratégica de Negócios pela (Uniderp), graduada em Administração pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atualmente cursa Pedagogia. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UCDB/CNPQ). Em 2019 participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na modalidade Iniciação à Docência, da Universidade/Instituto Universidade Católica Dom Bosco (CAPES).

### **Tânia Maria Filiú de Souza**

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela mesma Universidade, cursou mestrado tipo Sanduíche na Universidade of Manitoba, Canadá de janeiro a abril /2013. Especialização em Psicopedagogia (UCDB) Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC/MEC), graduada em Pedagogia Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT).

### **Andréia Paz Leonarski de Souza Lima**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2011), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2014) e especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco (2017). Cursando Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente, trabalha como Coordenadora Pedagógica na Creche Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande-MS.

### **Ricardo Henrique de Souza**

Graduado em Pedagogia – Hab. Educação Infantil (UFMS), especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão da Sala de aula na contemporaneidade (IESF), mestrando em Educação (UCDB). Professor de Educação Infantil efetivo da Rede Municipal de Campo Grande – MS desde 2010. Atualmente, é diretor escolar na EMEI Clotilde Chaia. Membro do Grupo de Estudos GEPDI/PPGE/UCDB. É também Pesquisador e professor de Ensino Superior, atuando nas áreas da Infância, Alfabetização e letramento, Cultura Escrita e Gestão Escolar.

### **Adrienne Ogêda Guedes**

Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na graduação dos cursos de Pedagogia presencial e a distância e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado /PPGEDU da UNIRIO. É coordenadora/líder do Grupo de Pesquisa FRESTAS – Formação e ressignificação do educador, saberes, troca, arte e sentidos. Especialista em Educação Infantil (PUC-RJ), Alfabetização (UFRJ) e Docência do Ensino Superior (Unirio).

### **Isabela Pereira Lopes**

Realiza estágio pós-doutoral no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a supervisão da Professora Dra. Adrienne Ogêda. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2006) e Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012).

### **Juliana Nascimento De Medeiros Mota**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Paraíso (2015) e Especialização em Educação Básica – Gestão Escolar pela FFP/UERJ (2020). Foi docente na rede municipal de Niterói na Unidade Municipal de Educação Infantil em 2015, 2016 e 2017. Foi docente na Educação infantil do Coluni-UFF em 2018 e 2019. Atuou em 2020 e 2021 como Orientadora Educacional do Ensino Fundamental 1 do Colégio Universitário Geraldo Reis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

### **Benício Rafael Monteiro da Cunha Barbosa Goulart**

Estudante do 3º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" no ano de 2020.

### **Marco Moreira Perpetuo**

Estudante do 7º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" no ano de 2020.

### **Maria Eduarda Bandeira Reis**

Estudante do 2º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" no ano de 2021.

### **Milena Alexandre Badaro**

Estudante do 3º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" no ano de 2020.

### **Pamela Artte Rosa Nascimento**

Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" no ano de 2020.

### **Thayla Alvares Peixoto**

Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental do Coluni–UFF e criança pesquisadora do Projeto Pibiquinho "Infância na Universidade" nos anos de 2020 e 2021.

### **Crisna Lima Tenório**

Acadêmica do curso de Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Aquidauana, pós-graduanda em neuroeducação – Faculdade Descomplica. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica – PIBIC. Atua nas linhas de pesquisa: sociologia da infância, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, desigualdades educacionais, novas tecnologias como ferramentas de ensino.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-36-4



9 786589 995364

 editora  
UFMS