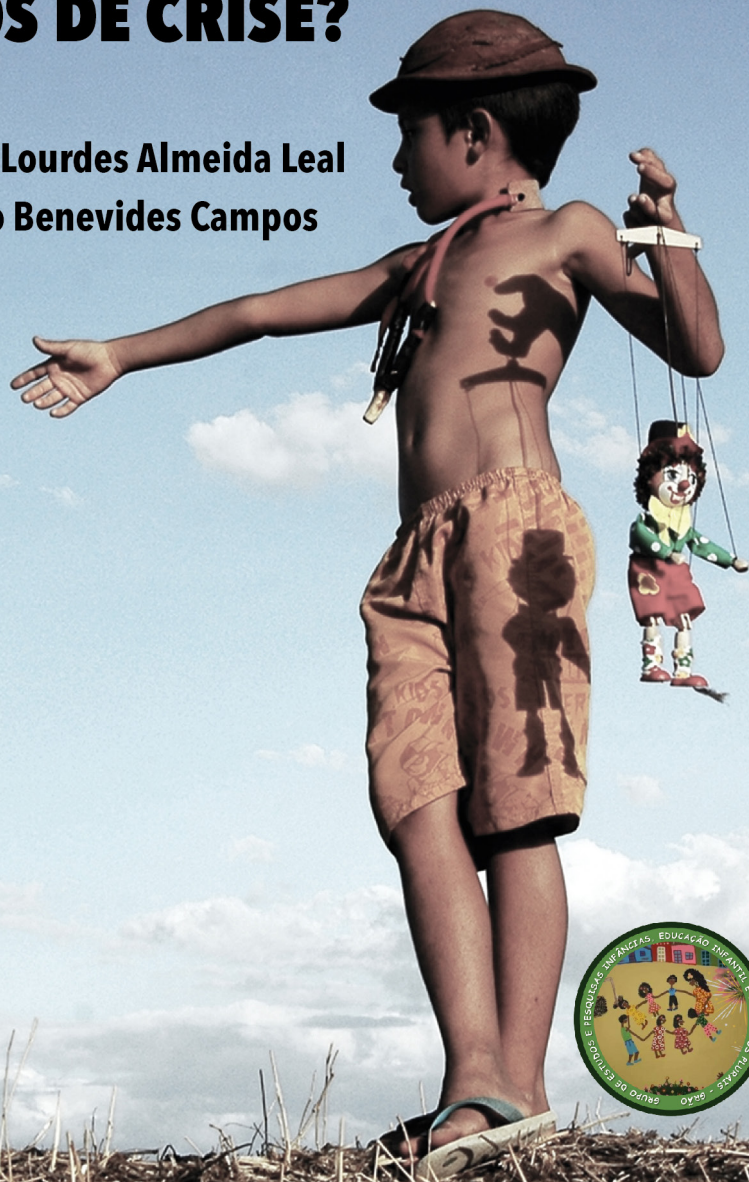


O QUE AS PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS PODEM NOS DIZER EM TEMPOS DE CRISE?

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Kátia Patrício Benevides Campos
(Orgs.)





Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPA)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPA)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPA)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPA)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antoni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Kátia Patrício Benevides Campos
(Orgs.)

**O que as pesquisas *com e sobre*
crianças podem nos dizer em
tempos de crise?**



Campina Grande - PB
2022



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez de Castro Dória | *Diretora Presidente*

William Pereira Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*

Albiege Léa Fernandes | *Diretora de Rádio e TV*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Q3 O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?
[Recurso eletrônico]./Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Kátia Patrício Benevides Campos(Orgs). – Campina Grande: EDUEPB, 2022.
0000 Kb - 218 p.: il.

ISBN 978-85-7879-673-0 (Impresso)

978-85-7879-672-3 (E-book)

1. Educação. 2. Ensino na pandemia. 3. Isolamento social – Crianças. 4. Educação infantil – Crianças indígenas. 5. Historia social – Criança e adolescente. 6. Políticas públicas. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida (Orga.). II. Campos, Kátia Patrício Benevides (Orga.).

21. ed.CDD 370

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15/368

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*)

Às pesquisadoras e aos pesquisadores do Brasil, que resistem aos atuais ataques ao conhecimento, respondendo-lhes com compromisso e coragem.

De forma particular, **às pesquisadoras e aos pesquisadores das infâncias** que, com as crianças, abrem caminhos na direção do respeito aos seus direitos, inclusive o direito de existir e sonhar.

De modo especial, **à Rita de Cássia de Freitas Coelho, Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Campina Grande**, por sua acolhida perene a voz das crianças de todo o nosso país e por nos convidar a lutar junto.

SUMÁRIO

PREFÁCIO, 13

Maria Carmen Silveira Barbosa

APRESENTAÇÃO, 17

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Kátia Patrício Benevides Campos

PRIMEIRA PARTE - REFLEXÕES E PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA, 25

INFÂNCIA, ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA NA OBRA DE WALTER BENJAMIN: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE E APÓS A PANDEMIA DE COVID-19, 27

Sandro Vinicius Sales dos Santos

AS CRIANÇAS, A ESCOLA E A PANDEMIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE/MG, 43

Isabel de Oliveira e Silva

Iza Rodrigues da Luz

Levindo Diniz Carvalho

PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19, 57

Luciana Pereira de Lima

Regiane Sbroion de Carvalho

Ana Paula Soares da Silva

ESCUTAR A CRIANÇA É UM ATO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 73

Marlene Oliveira dos Santos

VIVER A PANDEMIA NA ZONA RURAL DO CARIRI PARAIBANO: CONVERSAS COM CRIANÇAS, 95

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Kátia Patrício Benevides Campos

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza

SEGUNDA PARTE - REFLEXÕES E PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DIVERSOS, 119

SOBRE DIREITOS PARTICIPATIVOS: TENSIONAMENTOS À “CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”, 121

Camile Pazda Fagundes Valério

Catarina Moro

INSIGHTS DE UMA PESQUISA COM/SOBRE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA, 139

Sandro Machado

Rodrigo Saballa de Carvalho

INSPIRAÇÕES CONTRACOLONIAIS: LIBERDADE, AUTONOMIA E ALEGRIA COMO PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS BRASILEIRAS , 159

Léa Tiriba

Amanda Vollger

Jéssica Elias Pereira

**INFÂNCIAS NA DIVERSIDADE DA AMAZÔNIA MATO-
GROSSENSE: DOS PROCESSOS FORMATIVOS ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS, 177**

Jaqueline Pasuch

Alceu Zoia

**FOME NO BRASIL E OS IMPACTOS SOBRE AS CRIANÇAS:
REFLEXÕES ACERCA DO COMPROMISSO DOS
PESQUISADORES DAS INFÂNCIAS EM UM CONTEXTO
DE CRISE, 195**

Beatriz Soares Gonçalves

Flávia Ferreira Pires

DADOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES, 211

PREFÁCIO

Maria Carmen Silveira Barbosa

FOI COM GRANDE ALEGRIA QUE ACOLHI O CONVITE DA FERNANDA E DA Kátia para fazer o prefácio desse belo livro sobre o que podem nos dizer pesquisadores de diferentes universidades do nosso país sobre como as crianças têm vivido suas experiências de infância em tempos pandêmicos. Esse livro, fruto de um trabalho coletivo e de diálogos propiciados por encontros virtuais, gerou conhecimento sobre o tema a partir da diversidade de percepções da realidade.

Começamos o ano de 2020 com a epidemia de Covid-19 e o primeiro movimento frente a letalidade do vírus foi o de proteger as populações com a decisão do isolamento social pela OMS. Todos que puderam foram para suas casas, e os sem casa, sem teto? Esses não foram muito falados, mas inicialmente movimentos de solidariedade intensos se formaram para atender as situações de vulnerabilidade. *O pulso ainda pulsa.*

As crianças sumiram dos parques e calçadas e as escolas fecharam suas portas. Algumas semanas depois, observou-se que a perspectiva do isolamento não seria de curto prazo e muitas escolas começaram a estabelecer contato com as famílias e crianças. De lá pra cá, muitas coisas aconteceram, lendo os textos do livro, refletindo sobre as experiências de pesquisa, é possível dizer que aprendemos muitas coisas sobre as crianças, famílias, pesquisas e as escolas.

Faço aqui a minha lista de aprendizagens e peço a cada leitor que faça a sua pois ela sintetiza e nos lembra de que esse tempo de dor

deixou memórias, que é preciso elaborar essas ideias, conceitos, lembranças para estar melhor preparados para outra situação de emergência social.

- **sobre a infância e a desigualdade social:** a pandemia atingiu de modos muito diferenciado as crianças brasileiras, e mais uma vez, reafirmou-se a ideia de que os bebês e as crianças bem pequenas são o elo mais frágil da cadeia das ações de políticas públicas. As crianças foram as mais atingidas pela fome, pela perda de familiares, pela ausência de encontro com outras crianças, pela falta da escola. Muitas, apesar dos compromissos assumidos, ficaram abandonadas;

- **a proteção necessária aos pequenos:** nessa situação de emergência voltamos aos tempos onde a palavra de ordem era priorizar a proteção e a provisão das crianças por sua sensibilidade, dependência, alteridade;

- **a potência da criança:** também nesse período foi possível observar como muitas crianças aprenderam outros modos de ser e estar no mundo, como com poucos recursos usavam o mundo imaginário e lúdico para romper as barreiras físicas que cerceavam sua existência;

- **a escuta** a escuta é a abertura para o diálogo, é uma postura ética fundamental entre o adulto e a criança. Criar modos de escutar as crianças foi uma tarefa metodológica tanto da didática, como também da pesquisa. Ferramentas novas foram sendo incorporadas como conversas na tela, desenhos, vídeogravações, podcasts, mensagens no whats, entre outros;

- **a participação social das crianças:** muitas universidades contribuíram com suas pesquisas para explicitar a importância da escuta da opinião das crianças sobre as coisas que lhes dizem respeito, ou as afetam, e como as mesmas podem ter olhares específicos e criativos sobre a realidade. Uma função importantíssima para alertar professores/as especialmente em uma sociedade adultocêntrica;

- **a importância da relação das escolas com as famílias:** talvez nunca tenhamos aprendido tanto sobre um tema num espaço de tempo tão pequeno. Apesar desse tópico permear nossos estudos, foi neste momento que realmente conhecemos melhor as famílias, suas moradias, seus valores, suas possibilidades e conseguimos ver as crianças em seus contextos sociais. Também descobrimos nossos limites e a necessidade de redimensionar esse tema;

- **a escola da infância como espaço para/com/das crianças:** as crianças sentiram muita saudade da escola, dos amigos, das professoras, das brincadeiras, dos quintais. Tem sido na escola da infância que as crianças encontram um lugar que lhes permite fazer as ações mais significativas nessa pequena idade, brincar e interagir;

- **o que aprenderam com esse momento pandêmico gestores/as, professores/as, pais e responsáveis:** qual lugar ocupa a educação infantil na sociedade? O que significa uma escola e o que é importante na vida de uma pessoa de 0 a 6 anos?

Termino esse texto com uma pergunta, pois creio que no final da leitura muitos de vocês terão algumas respostas e muitas novas perguntas...

APRESENTAÇÃO

*Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Kátia Patrício Benevides Campos*

A PANDEMIA GERADA PELA COVID-19 QUE INICIOU EM 2020 VEM REPERCUTINDO DE FORMA DIVERSIFICADA EM VÁRIAS ESFERAS DA VIDA HUMANA, SENDO TAMBÉM DIFERENCIADO O MODO COMO PAÍSES E GRUPOS SOCIAIS E ETÁRIOS VÊM ENFRENTANDO OS SEUS EFEITOS. CARACTERIZADA COMO CRISE SANITÁRIA, A PANDEMIA PRODUZIU E MESMO INTENSIFICOU CRISES DE OUTRAS ORDENS, COMO ECONÔMICA, SOCIAL, EDUCACIONAL, EMOCIONAL, DENTRE OUTRAS.

No que diz respeito às crianças e suas infâncias – foco central das investigações e reflexões dos autores e das autoras desta obra, a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas –, as repercussões têm apontado continuidades e rupturas no que tange ao modo como elas têm atravessado esse tempo, bem como na forma como são vistas e abordadas por adultos, sejam eles familiares ou docentes.

A escola que acolhe crianças também tem sido convocada a se posicionar quanto a procedimentos didático-pedagógicos e formas de relação que mantenham vínculos para além daqueles relacionados a processos formais de aprendizagem e desenvolvimento. Outros aspectos têm sido evidenciados, e muitos deles estão presentes em artigos desta obra.

Atentos a essas e muitas outras questões, pesquisadores e pesquisadoras vinculados a universidades situadas em várias regiões do país (UFCG, UFPB, UFBA, UNEMAT, USP, UNIRIO, UFRVJM, UFMG, UFPR e UFRGS), de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação que investigam temáticas sobre crianças, infâncias e outras

relacionadas a esse grupo social, foram convidadas(as) pelas líderes do *Grupo de estudos e pesquisas infâncias, educação infantil e contextos plurais* (GRÃO) (DGP-CNPq), organizadoras deste livro, a refletir sobre a pergunta geradora: *O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer neste momento de crise?* A pergunta inicialmente foi o fio condutor de um Ciclo de Debates, realizado no período de setembro a dezembro de 2020, fruto de uma parceria entre o GRÃO e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, mais especificamente com a Linha Práticas Educativas e Diversidade. A ideia foi provocar reflexões a partir das produções de conhecimento em que cada pesquisador(a) se situa, considerando temáticas, metodologias e, sobretudo, o desafio de pensar trajetórias de pesquisa já consolidadas ou em construção na relação com o contexto sanitário, social, cultural e econômico pelo qual ainda passa todo o globo, com ênfase nas crianças e nos demais sujeitos relacionados a elas.

Naquele momento, muitas reflexões se dirigiram às questões candentes que tocaram os(as) pesquisadores(as) no ato de suas falas, muitas das quais foram retomadas e apresentadas em vários dos artigos deste livro. Outras foram recolocadas ou mesmo trazidas pela primeira vez, como fruto de escolhas sobre temas que passaram a inquietar os(as) autores(as) no momento da escrita, indicando também continuidades das produções num tempo tão adverso, em que o mundo pareceu letárgico. Apesar do caos... continuidade, reinvenção e esperança falaram mais alto. O respirar necessário à vida.

Em linhas gerais, as reflexões deram-se em duas direções: 1) apresentação de reflexões e de pesquisas realizadas no contexto da pandemia, considerando a problematização teórica e as pesquisas realizadas a partir da escuta de crianças, suas famílias e os docentes sobre os sentimentos e enfrentamentos diante do contexto de crise vivido; 2) apresentação e problematização de temáticas mais amplas, e, em alguns casos, passíveis de diálogo com o contexto da pandemia e das investigações realizadas pelos autores e autoras, considerando crises, desafios ou dilemas .

A obra configura-se, em parte, como o registro de uma experiência reflexiva envolvendo pesquisa e crianças que foi, primeiramente, realizada no âmbito de uma forma comunicativa nova em relação a experiências mais recorrentes de transmissão de conhecimento próprias ao

campo científico – o canal do Youtube do Centro de Humanidades da UFCG. Com essa publicação, situações vivenciadas e refletidas por pesquisadores e pesquisadoras, no primeiro ano da pandemia, ganham o estatuto de uma produção escrita que, junto a outras, propõem-se a ser uma das várias referências que ficarão como legado de reflexões geradas de forma concomitante e/ou subsequente ao primeiro acontecimento sanitário de expressão global do século XXI –olhando, com ênfase especial, para questões que atravessaram e continuam atravessando a vida das crianças, suas famílias e todo o tecido social que os constitui.

O livro está organizado em duas partes. Na primeira, constam os textos que trazem apontamentos que iluminam o durante e o pós-pandemia, frutos tanto de reflexões conceituais como de pesquisas feitas *com e sobre* as crianças. Na segunda, estão os textos que trazem reflexões mais gerais que envolvem a criança, sem necessariamente se debruçarem sobre fenômenos relacionados diretamente à pandemia.

Nos artigos que compõem **a primeira parte**, temos o ensaio de Sandro Vinícius Sales dos Santos (UFVJM) que, buscando responder à questão norteadora do livro, dialoga com a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin, bem como com outros autores, com o objetivo de apresentar um quadro teórico que evidencie a potencialidade dos conceitos benjaminianos de infância, experiência e alteridade, com vistas a produzir *pistas* que permitam tanto profissionais quanto investigadoras(es) da Educação Infantil superarem, à luz dos apontamentos das crianças, este momento de crise. Como conclusões, o autor aponta que tanto durante o distanciamento social, quanto no retorno às experiências presenciais em creches e pré-escolas, faz-se necessário aproximação sensível e acurada, por parte dos(as) profissionais que cuidam e educam as crianças, com os modos complexos e sutis pelos quais elas constroem suas experiências sociais.

Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), Iza Rodrigues da Luz (UFMG) e Levindo Diniz Carvalho (UFMG) refletem sobre a experiência de crianças, de oito a 12 anos, residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte, quanto às suas experiências durante os primeiros meses da pandemia de coronavírus, apresentando parte das informações construídas durante uma pesquisa em andamento. Logo, trata-se de uma pesquisa *com* crianças, que as escutou principalmente por meio de um

questionário em meio virtual e em entrevistas à distância. Os resultados evidenciaram a centralidade da escola na experiência das crianças e a constatação de sua importância tanto na sociabilidade quanto nas aprendizagens.

Luciana Pereira de Lima (UFU), Regiane Sbroion de Carvalho (UERJ) e Ana Paula Soares da Silva (FFCLRP-USP) apresentam dados parciais de uma pesquisa ampla, com foco em como as famílias avaliavam as vivências das crianças no contexto familiar e em relação às atividades propostas pelas creches/pré-escolas na realidade da pandemia. A pesquisa encontrou, na escuta das famílias, o meio para conhecer condições de espaço, atividades e tempos que estruturavam as vivências das crianças pequenas no início da pandemia. Seu objetivo principal é investigar a relação estabelecida entre família e instituição de educação infantil – caracterizou-se assim como uma pesquisa *sobre* crianças. É importante destacar, ainda, o achado que apontou a diferença entre bebês e crianças da pré-escola, com um vazio em relação às atividades possíveis de suporte para as famílias com crianças dessa faixa etária (zero a três anos), o que demonstra que, mesmo pertencentes a uma mesma categoria geracional, sobre os bebês recaem os maiores prejuízos e privações.

Marlene Oliveira dos Santos (UFBA) trouxe para o debate a escuta da criança como um ato político-pedagógico. A autora problematizou a escuta de crianças mediante telas digitais, no cenário da pandemia de Covid-19, evidenciando como professoras escutaram as crianças e o que fizeram com o produto dessa escuta em suas ações pedagógicas. Para tanto, ouviu-se professoras da Educação Infantil que exercem a docência com crianças na rede pública de educação de um município baiano. Trata-se, pois, de mais uma pesquisa que se debruçou *sobre* as crianças. Conforme a autora, a escuta de crianças por intermédio de telas digitais também se constitui de um ato político-pedagógico, que pode ser experienciado tanto em situações da vida cotidiana, como em contextos de excepcionalidade, abreviando o distanciamento físico entre as pessoas e promovendo o acolhimento de gestos, narrativas e expressões e sentimentos diversos.

Viver a pandemia na zona rural do Cariri Paraibano: conversas com crianças trata de uma “escuta exploratória” com crianças do assentamento

Mandacaru, localizado no Cariri paraibano, sobre as vivências delas no campo no contexto da pandemia, sobretudo as relações delas com a escola. Escrito por Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCEG), Kátia Patrício Benevides Campos (UFCEG) e Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (UFPB), o capítulo discute, entre outras questões, o conceito de experiência em Benjamin e a própria ideia de “escuta exploratória”, que encontra lastro nas narrativas das crianças.

A **segunda parte da obra** começa com as reflexões de Camile Pazda Fagundes Valério (UFPR) e Catarina Moro (UFPR), que tematizaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), discutindo mais especificamente a questão do direito à participação, no contraponto com o direito e garantia de proteção às crianças. Fundamentadas em vários pensadores, as autoras reconhecem os notáveis avanços representados pela CDC, suas repercussões e tensionamentos. Segundo elas, ao mesmo tempo, há desafios a serem enfrentados quando se trata dos direitos das crianças, especialmente na conquista por políticas mais inclusivas, sem sucumbir a uma visão adultocêntrica, eurocêntrica e centrada no Hemisfério Norte e no Ocidente.

Sandro Machado (UFRGS) e Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) observam em seu artigo que há um fenômeno em curso, nomeado como a crise decorrente da pandemia gerada pelo Covid-19, e que, como consequência, as pesquisas estão passando por uma série de (re) adequações, sobretudo no que se refere às escolhas teórico-metodológicas. Conforme afirmam, no tocante às pesquisas envolvendo crianças, pesquisadoras e pesquisadores têm debatido a respeito da importância da reafirmação dos direitos das crianças e do respeito a elas nos contextos investigativos, a partir dos desafios emergentes dos protocolos sanitários e da ascendente desigualdade econômica que temos enfrentado do Norte ao Sul do nosso país. Tendo como base os Estudos Sociais da Infância, os autores refletem sobre como as pesquisas *com* crianças, nos seus possíveis percursos investigativos, podem contribuir para uma produção acadêmica que está sendo desenvolvida em meio a um momento controverso e de crise, como o que estamos vivendo.

Léa Tiriba (UNIRIO), Amanda Vollger (UNIRIO) e Jéssica Elias Pereira (UNIRIO), interessadas na aprendizagem com os povos indígenas brasileiros sobre os saberes necessários a um convívio equilibrado

entre seres humanos e o cosmos, compartilham, em seu texto, achados de pesquisa sobre a educação de suas crianças indígenas, pautada em princípios de liberdade, conexão com o cosmos, autonomia e alegria. Os achados aqui apresentados são frutos de pesquisa bibliográfica, análise de teses e dissertações e artigos de universidades públicas do Sudeste brasileiro, como também depoimentos de lideranças e visitas a aldeias indígenas. Os referenciais teóricos são buscados em filosofias não hegemônicas e em epistemologias nativas.

Jaqueline Pasuch (UNEMAT) e Alceu Zoia (UNEMAT) apresentam reflexões realizadas no âmbito de dois grupos de pesquisa, baseados na UNEMAT, que buscam ampliar os estudos acerca da educação das crianças na diversidade, com ênfase nos modos de vivências das infâncias no campo, na floresta e nas comunidades indígenas pertencentes ao bioma amazônico de Mato Grosso, além de acompanhar processos formativos para educadores(as) do campo. No desenvolvimento de vários projetos de pesquisa e extensão, cujo foco central são as infâncias na diversidade da Amazônia mato-grossense, os autores têm procurado articular ações de ensino-aprendizagem compartilhadas nas experiências vividas em contextos diversos, seja em populações do campo e da floresta, como também nas comunidades indígenas, contribuindo com subsídios para a implementação de políticas públicas educacionais específicas para o atendimento com qualidade a essas populações.

Concluindo as reflexões desta segunda parte, Beatriz Soares Gonçalves (UFPB) e Flávia Ferreira Pires (UFPB) tematizam a fome no Brasil e seus impactos sobre as crianças, chamando a atenção dos(as) pesquisadores(as) das infâncias para o seu necessário compromisso com as crianças em contextos de crise. As autoras apresentam dados que revelam a atual crise que assola a população brasileira, concentrando-se naqueles que apontam as estatísticas a respeito das crianças. Trata-se de uma reflexão – a partir de uma análise socioantropológica do fenômeno da fome – sobre a potencialidade de traçarmos caminhos para uma mudança social, a partir de pesquisas, atuações e produções de conhecimento comprometidas com a garantia dos direitos das crianças.

O prefácio deste livro, escrito pela professora e pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) – nossa querida Lica – constitui-se como uma contribuição que nos convida a continuar pensando e

perguntando sobre como nós, pesquisadores(as) das infâncias, podemos acolher os questionamentos do nosso tempo, de modo a dialogar de perto com as formulações e problemáticas que as crianças, de diversos modos, têm escancarado e que se dirigem à escola e à sociedade, de um modo geral.

Esperamos que esta obra circule entre aqueles e aquelas que pesquisam *com e sobre* crianças e que, sobretudo, fazem com elas uma aliança ética na direção de um compromisso com seus sentires e fazeres em todos os tempos e lugares. A produção deste texto coletivo deu-se, também, graças ao compromisso assumido pelos autores e autoras que não se furtaram a colocar em palavras escritas seus pensamentos, suas vivências, experiências e seus afetos, produzindo, com isso, uma grande e profícua roda de conversas, para a qual convidamos cada leitor e cada leitora a entrar. Nossos sinceros agradecimentos a cada um e cada uma deles(as).

Sintam-se acolhidos(as) e ótima leitura!

**PRIMEIRA PARTE - REFLEXÕES E
PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA**



INFÂNCIA, ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA NA OBRA DE WALTER BENJAMIN: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE E APÓS A PANDÊMIA DE COVID-19

Sandro Vinicius Sales dos Santos

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”
(LARROSA, 2010, p. 183).

NUM MOMENTO EM QUE AS REDES DE ENSINO DE VÁRIOS MUNICÍPIOS brasileiros empenham-se para retomar as experiências interativas de modo presencial em creches e pré-escolas de todo o país, as palavras de Jorge Larrosa, apesar de soarem estranhas, parecem fazer algum sentido. Ainda que tenhamos um amplo acúmulo de saberes, tecnologias e conceituações que nossa racionalidade historicamente produziu, o processo de institucionalização das crianças e de suas infâncias, cada vez mais acentuado e precoce, põe à prova algumas verdades didático-pedagógicas do campo da educação. Jorge Larrosa (2010) nos inspira a olhar, pensar e tratar a infância e as crianças de outro modo, por outros ângulos – inspiração presente já na epígrafe deste ensaio e que prosseguirá por toda a sua extensão.

Os novos marcos regulatórios da área estabelecem um consenso entre profissionais, investigadoras/es e militantes da área da *Educação da Criança de Zero a Seis Anos*¹ de que a criança é cidadã, sujeito de direitos e participante ativo de suas culturas de origem. Entretanto, como a

1 Nome do Grupo de Trabalho 07 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

pandemia tem escancarado as desigualdades sociais de nosso país – aliás, esta parece ser a principal sequela social que ela impõe ao mundo globalizado – vemos que esse consenso em torno cidadania das crianças, sobretudo quando associada ao direito à educação, é amplamente difundido no campo das ideias, mas ainda pouco operacional no campo político-pedagógico. Contudo, ainda que tais incongruências estejam presentes no período da pandemia, no caso da educação infantil, faz-se mister saber como a Covid-19 afeta a experiência das crianças para, então, atuarmos tanto no campo político quanto no pedagógico de modo a ressignificar a experiência da infância nesses tempos difíceis. Assim, perceber a criança enquanto sujeito de experiências se configura como um enigma a ser, pedagogicamente, decifrado neste momento de crise sanitária.

Desde o mestrado em educação, venho construindo um programa de pesquisa com foco no engajamento das crianças em diferentes processos de socialização que vivenciam, seja em contextos institucionais, seja em espaços não formais; seja na interação com seus pares ou na relação com os adultos. Assim, na tentativa de produzir *insights* que apontem caminhos para possíveis respostas para a questão central deste livro, qual seja: *O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer sobre esse momento de crise?* – retomarei uma das principais bases teóricas desse programa de pesquisa: a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin. Este exercício teórico mostra-se relevante, pois muito do que hoje é considerado grande inovação conceitual relacionada ao estudo das crianças e das infâncias, inaugurada no cenário acadêmico pelo emergente campo da sociologia da infância (como por exemplo, a relevância das ações sociais das crianças e o reconhecimento dos seus modos de produção simbólica), já se encontravam presentes na produção teórica de Walter Benjamin, sobretudo, suas teorias sobre infância e educação. Desse modo, a teoria crítica da cultura que esse autor desenvolveu ao longo de sua vida acadêmica se mostra sensível à experiência de meninos e meninas e pode fornecer caminhos importantes para a superação desse momento de crise.

De partida, é preciso considerar que o projeto benjaminiano consistia em encontrar o todo nas coisas e situações mais triviais, corriqueiras e insignificantes que compõem nosso cotidiano social. Permite

compreender a constelação de sentidos que compõem os fragmentos da realidade; partes-todos que, juntas permitem-nos compreender a complexidade da vida social. Assim, encontramos nos textos de Benjamin algumas “pistas metodológicas” (PEREIRA, 2012), já que um programa de pesquisa produzido com base nos pressupostos desse autor, possibilita recolher os fragmentos constitutivos do cotidiano, pormenores que, de forma miniaturizada, são partes das grandes transformações. São esses fragmentos, muitas vezes despercebidos, esquecidos ou banalizados, que “aguçam a percepção humana e demandam a esta, intermitentes questões” (PEREIRA, 2012, p. 28).

Como enfatizei em outro texto (SANTOS, 2015b) a crítica que Benjamin vai construindo ao longo da arquitetura de seus escritos em relação à modernidade é incontestável. O conjunto de suas análises apresenta uma acurada crítica acerca do discurso de progresso que marca os tempos modernos, o que, na perspectiva benjaminiana, nada mais é do que um discurso de barbárie. Assim, ao longo deste ensaio, apresentarei as contribuições desse autor no que diz respeito à criança e à infância e, em seguida, discutirei a densidade do conceito de experiência por ele formulado, evidenciando como este construto teórico nos auxilia no reconhecimento das especificidades da experiência infantil, objetivando compreender como tais elementos nos ajudam a pensar a educação da infância nesse momento de crise.

De antemão, é preciso lembrar que existe um lapso temporal que separa a época que Benjamin viveu – e que lhe era tão frutífera em termos de questões de ordem ética, estética e política – da atualidade na qual estamos imersos. Do mesmo modo, não se pode desconsiderar que as produções culturais atuais são bem diversas em relação às observadas por ele ao buscar compreender a experiência naquelas circunstâncias. Para Pereira (2012, p. 28), “isto implica dizer que, se por um lado a produção teórica de Benjamin se apresenta [...] como uma referência fundamental; por outro, não podemos exigir que responda àquilo que somente se apresenta como questão aos contemporâneos do século XXI”. Nesse sentido, o esforço aqui apresentado objetiva buscar subsídios teóricos para identificar e analisar as contradições existentes em torno da infância contemporânea e de suas experiências sociais durante e após a pandemia de Covid-19.

*

* *

Nos escritos de Walter Benjamin, encontramos uma noção de criança forte, potente e que se encontra envolvida pelas questões sociais de seu tempo, ideia que refuta veementemente a noção de infância como período preparatório e ou como *devoir*. Benjamin concebe a criança como ser implicado nas problemáticas sociais de seu tempo, capaz de retratar o mundo (natural e simbólico) que a circunda. Desse modo, o autor acaba se distanciando da visão romântica e ingênua que a modernidade produziu sobre a criança demonstrando que ela está imersa na história, cuja experiência no mundo é atravessada pelas questões de gênero, etnia, território nacionalidade e classe social, participando da cultura ao passo em que é por ela produzida. Nos dizeres do autor: “a criança proletária nasce dentro de sua classe. [...] Desde o início, ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe” (BENJAMIN, 1984 [1929], p. 90).

No caso da educação das crianças, Benjamin (1984 [1928], p. 88) apresenta severas críticas aos processos educacionais que as concebem como meros receptáculos de informações – o que apresenta certa conformidade com o discurso educacional contemporâneo. O autor afirma que “as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores”. E ainda, que a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois “a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 87).

É preciso considerar que, em um momento como este, em que as interações presenciais ficaram suspensas por um longo período nas instituições de educação infantil e só recentemente têm sido retomadas, toda e qualquer tentativa de continuidade das experiências educativas vividas pelas crianças deve pautar-se na integralidade de seu ser e não em aspectos cognitivos e ou na proficiência em determinado conteúdo. Desse modo, ainda que estejamos em distanciamento, precisamos aprender com as crianças na perspectiva de nos tornarmos educadores/as atentos/as.

Os modos como as crianças protagonizam a própria socialização pode ser constatado em textos nos quais Benjamin trata da questão dos brinquedos e do brincar. Ele analisa a história cultural dos brinquedos e enfatiza que, a partir do século XIX, brinquedos artesanais vão paulatinamente dando lugar outros industrializados. Em ambos os casos (com brinquedos artesanais ou manufaturados), as crianças brincam ao seu modo e, na maioria das vezes, alteram a função dos brinquedos – entendidos como um suporte para a brincadeira e não o seu determinante.

O autor também afirma com aguçada sensibilidade, que as crianças “são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível” (BENJAMIN, 1984 [1926-1928], p. 77). E segue afirmando que elas se sentem seduzidas pelos destroços provenientes da construção, dos restos do trabalho realizado tanto no jardim quanto em casa, pelos detritos que surgem do ofício do alfaiate ou do marceneiro. É desse ponto de vista que as crianças fazem história a partir do lixo da história – afirmação que sintetiza a especificidade da infância na teoria benjaminiana. Na perspectiva de Walter Benjamin, “próxima dos mágicos e loucos, contra a racionalidade instrumental, a criança refaz a história com cada peça, cada pedra, retalho, pedaço, toco, resto” (KRAMER, 2008, p. 20).

Desse modo, o envio de atividades para as famílias realizarem junto às crianças durante a suspensão das atividades presenciais em creches e pré-escolas, deveria, a meu ver, pautar-se na ludicidade e na partilha de conhecimentos entre adultos e crianças, por meio da experiência do brincar, pois para esse autor, ludicidade e partilha de saberes culturais, se apresentam interligadas já no momento de produção dos próprios brinquedos e isso porque, para as crianças, a experiência de produzir o brinquedo é, em alguns casos, uma grande brincadeira.

A pedagogização da infância, da cultura e da educação é severamente criticada pelo autor. Em textos como *Programa de um teatro infantil proletário*, Walter Benjamin critica, além da didatização dos objetos e da cultura, o autoritarismo dos adultos, aos quais as crianças estão submetidas (KRAMER, 2008). Nesse mesmo texto, o autor assume uma postura reflexiva em relação à criança e à sua educação enfatizando que é contra todo tipo de autoritarismo etário (isto é, o *adultocentrismo*,

presente nas relações entre adultos e crianças e, dentre elas, destacamos as práticas educativas). Ele defende que “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 72). O autor considera ainda que as crianças produzem uma forma simbólica de relação com o mundo a sua volta e que lhes é própria. Tal produção é arquitetada num fecundo diálogo no qual as crianças garimpam significados na cultura dos adultos. Benjamin (1984 [1926-1928], p. 77-78) afirma que

as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas.

Nesse sentido, no momento da brincadeira, quando estão entre si, as crianças se sentem convidadas a explorar vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização para se relacionar com eles. Com isso, o autor nos incita a pensar que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 70). Isso pressupõe que entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num criativo exercício dialógico pelo qual elas não apenas esquadrinham, no amplo aparato sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse.

Tenho ouvido de professoras/es de educação infantil que qualquer

tentativa de retorno é ineficaz, pois as crianças não compreenderiam as regras de distanciamento e afastamento social. E nós, adultos? Compreendemos essas regras? Será que temos exercitado o princípio da alteridade (do colocar-se no lugar do outro) no que concerne ao distanciamento social? Na privação de algumas práticas sociais como festas, reuniões e outras tantas formas de aglomeração, temos exercitado o princípio da alteridade? Minha hipótese é a de que grande parte das respostas para essas perguntas são negativas. Por que então tributamos a incompreensão das regras de afastamento e distanciamento social apenas às crianças? Como sugere Benjamin, as crianças são parte de um povo e com ele partilham a cultura, se elas não compreendem bem as regras de distanciamento social é, em grande medida, porque nós, adultos, também não as compreendemos muito bem.

Talvez essa seja a palavra de ordem durante e após a pandemia: alteridade do adulto em relação à criança. Como dito na introdução, por mais que no campo das ideias a noção de criança como sujeito de direitos se conforme como um consenso amplamente difundido, quando voltamos nosso olhar para o cotidiano das instituições de educação infantil, verificamos que, o campo do fazer pedagógico, ainda estamos em processo de construção desta compreensão coletiva. Nesse contexto, a alteridade da infância faz-se necessária no processo de reconhecer as particularidades das relações que as crianças estabelecem com o mundo que as circunda, compreendendo os sentidos que elas atribuem às suas experiências (SANTOS, 2015a).

Larrosa (2010) compreende que a infância, enquanto algo concebido pelo olhar do adulto, é sempre um outro, na medida em que a sua diferença compreende um fator que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2010, p. 184). Para esse autor, a alteridade da infância constitui a chave de leitura pela qual se torna possível desvelar a heterogeneidade que a caracteriza. Assim, considerar a alteridade da infância na proposição de ações pedagógicas para as instituições de educação infantil durante e no pós-pandemia não está necessariamente relacionado com a busca por enquadrar as crianças em nossa racionalidade, nossas práticas e ou instituições. Para Larrosa (2010), trata-se de algo mais

radical: reconhecer e evidenciar sua total heterogeneidade, sua absoluta diferença em relação a nós adultos e aos nossos modos de *ser* e *estar* no mundo.

Desse modo, tanto as atividades enviadas às crianças e suas famílias durante a suspensão das interações em creches e pré-escolas, bem como as experiências interativas no retorno às atividades presenciais de adultos e crianças na educação infantil, demandam ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras das crianças (BRASIL, 2009). Parto do pressuposto de que a alteridade da infância reside na capacidade que elas têm de subverter a ordem do mundo, processo que se dá por meio do brincar e que, portanto, pode e deve guiar o fazer pedagógico em creches e pré-escola, seja durante toda a extensão do isolamento social ocasionado pela pandemia, seja após o controle dos níveis de contágio e disseminação do vírus.

Mas insisto: esse é um exercício que demanda transformações e mudanças no fazer docente dos/as profissionais que cotidianamente atuam em creches e pré-escolas. Pressupõe despir-se das certezas do campo pedagógico e deixar enebriar-se pelas questões, perguntas e interpelações que as crianças realizam no e sobre o mundo a sua volta.

*
* *

A superação dos efeitos que o isolamento social ocasionou ao cotidiano de adultos e crianças na educação infantil, impõe compreender estas últimas como sujeitos de experiência – exercício conceitual que há muito os/as professores/as de creches e pré-escolas vêm realizando em diálogo com os estudos da infância e da educação infantil. Nesse contexto, a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin mostra-se potencialmente útil, já que para o autor, a experiência configura-se como produto e processo das relações dos sujeitos no, com e sobre o mundo. No caso dos pequenos, é o meio pelo qual as crianças apropriam-se do mundo físico e cultural à sua volta – processo que demanda troca, partilha, ação, reflexão.

Mas não basta compreender as nuances em torno das experiências das crianças: outrossim, é preciso estabelecer uma diferenciação radical

entre as experiências das crianças e as dos mais velhos – daí a importância da alteridade. É preciso, de imediato, reconhecer que as crianças não sabem menos que os adultos. Pelo contrário: elas possuem um saber diferente. Nem melhor, nem pior do que o saber do adulto; trata-se de um saber diferente que provém de uma experiência cultural diferente (LARROSA, 2010; SANTOS, 2015).

Assim, alguns elementos presentes na obra de Benjamin (1984 [1928]) contribuem para o exercício de diferenciação da experiência social dos mais velhos – que segundo esse autor é uma experiência que define na atualidade e que, portanto, está em vias de extinção – e a dos pequenos. Ele alega que a repetição tem um lugar fundamental na experiência da criança. Para ele, “a repetição é a alma do jogo, nada a alegria mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 74). Nesse sentido, enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 75). O autor parte do pressuposto de que “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 74-75).

A teoria crítica da cultura de Walter Benjamin apresenta grande sensibilidade para as potencialidades e especificidades das experiências das crianças e, dentre elas destaca-se o princípio da repetição – entendida como exercício de apreensão do real – no momento da brincadeira. Assim, tanto as sugestões de envio de atividades a serem realizadas pelas famílias com as crianças durante a suspensão das situações presenciais, bem como as experiências a serem realizadas no retorno às instituições de educação infantil devem pautar-se no princípio da repetição. E aqui, é preciso atenção ao vocábulo, pois repetição não pode ser compreendida na acepção da cópia, da reprodução esquemática, mas na perspectiva da recriação das situações vividas com vistas a possibilitar a produção de um sentido mais profundo, mais elaborado pelas crianças sobre as situações sociais que elas viveram e ainda viverão durante a

pandemia.

Benjamin também desenvolve uma teoria que, indubitavelmente, pode contribuir para a compreensão acerca da experiência social das crianças e os modos como elas percebem a pandemia de Covid-19. A experiência é um tema que perdura e atravessa toda a complexa e multifacetada produção de Walter Benjamin.

Em um de seus primeiros trabalhos, um texto de 1913, intitulado “Experiência” – título esse que já sugere a importância desse conceito para sua teoria – Benjamin encara a questão da experiência como um problema proveniente do conflito entre gerações. Para Benjamin (1984 [1913]), os adultos costumam subestimar a experiência de jovens e crianças. Nas palavras do autor, “[...] máscara do adulto chama-se “experiência” [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (BENJAMIM, 1984, p. 23). O autor apresenta uma severa crítica aos adultos que desdenham da capacidade das crianças de intercambiar as próprias experiências.

Benjamin considera que, na visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências. Entretanto, o autor demonstra clareza de que os anseios e os interesses das crianças e dos jovens são distintos daqueles que norteiam a maturidade. Atrelado a isso, ainda questiona o fato de que os adultos se esquecem das situações por eles vividas durante a própria infância, o que ocasiona um empobrecimento do diálogo entre gerações “uma vez que, se o adulto esquece a criança que foi, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na premissa da exterioridade” (PEREIRA, 2012, p. 44).

Assim, toda e qualquer proposta educativa durante e após a pandemia, não deve pautar-se na famigerada aceleração do “tempo perdido” em termos de aquisições cognitivas. Seria auspicioso que as propostas de retomada das interações presenciais em creches e pré-escolas partissem das experiências que afetaram as crianças (e também os adultos) durante o isolamento social e não serem verticalmente determinadas pelos/as profissionais – processo que demandaria uma aguçada sensibilidade por parte das/os docentes da educação infantil.

No ensaio: *Sobre o programa de filosofia futura*, de 1918, Benjamin trata a experiência com mais complexidade. Neste texto, ele chama nossa atenção para um elemento necessário a toda experiência, a sua continuidade: “no entanto, e no melhor interesse da continuidade da Experiência, a sua representação como sistema de ciências [...] sofre de graves deficiências” (BENJAMIN, 1989 [1918], p.168-169). A falha em reconhecer a continuidade e a conexão entre as situações cotidianas vividas pelas crianças leva a uma relação entre experiência e conhecimento na qual a primeira é sempre considerada inferior ao segundo. Já na visão de Benjamin (1989 [1918], p. 167), “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e se desdobra a partir desta última”. Ao término do ensaio, o autor ressalta que “a experiência é a pluralidade uniforme e contínua do conhecimento” (BENJAMIN, 1989 [1918], p. 172).

Ou seja, a experiência das crianças não se define em função da quantidade do que é vivido, mas da qualidade do que se vive, em especial, no contexto da instituição de educação infantil. Diante disso, problematizo: quando as crianças retornarem para as creches e pré-escolas, ou até mesmo durante a suspensão das atividades presenciais, desenvolveremos processos de apropriação de um conhecimento meramente abstrato ou pautado na experiência das crianças? Devemos pautar-se nas sucessivas repetições de conteúdo ou devemos nos empenhar em construir processos de compreensão da realidade que abarquem a potencialidade das questões das crianças, a partir dos conhecimentos que elas próprias nos apresentam? A relação entre experiência e conhecimento é, sem dúvida, uma questão que enfrentaremos num programa pedagógico vindouro (para parafrasear o texto benjaminiano) e que o novo normal já nos impõe.

Outra perspectiva interessante e passível de interpretações múltiplas na obra de Walter Benjamin reside na relação direta entre a experiência e o ato narrativo. Em *O narrador*, o autor afirma que a narração é cada vez mais escassa na contemporaneidade como resultado da pobreza das experiências (BENJAMIN, 2011a). Benjamin entende que o ato de narrar é um processo coletivo que exige troca entre os sujeitos. Nesse sentido, a experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade, em função da incapacidade dos sujeitos de narrar acontecimentos

memoráveis, ocasionada pelos avanços tecnológicos característicos do progresso, o que acaba minimizando a memória coletiva. Isso ocorre porque a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista tornava-se, por meio da articulação entre narrativa e memória, uma experiência coletiva. Segundo o autor, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2011b, p. 107). Para Benjamin, a partir da modernidade, a experiência se torna cada vez mais individual, uma “experiência vivida”, isolada.

Assim, é importante nos perguntarmos: o que sabem as crianças sobre a pandemia? O que elas têm a nos dizer sobre os efeitos do distanciamento e o isolamento social? Como elas têm percebido o achatamento dos contextos de interação social imposto pelas medidas de contenção da Covid-19? Acredito que tais questões são o ponto de partida para construção de projetos pedagógicos que tomem as crianças como centro do processo educativo – prerrogativa legal também preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Desse modo, percebe-se que experiência, nos moldes como Benjamin a concebe, nos permite *insights* pedagógicos importantes nesse momento em que buscamos controlar o avanço da Covid-19 com medidas que têm efeitos sobre o cotidiano de adultos e crianças. O tempo social que ainda vivemos nos impõe medidas de prevenção que ainda não permitem a realização de todas as atividades presenciais em creches e pré-escolas, mas que pouco a pouco vão sendo reelaboradas, reestruturadas, retomadas. Nesse processo, é essencial que a experiência presente das crianças, vividas na instituição de educação infantil, se articule com tanto com as experiências passadas – aquelas que dependem da memória para ser narrada – quanto aquelas que são passíveis de serem vivenciadas no futuro – o que demanda a construção de uma memória partilhada coletivamente (SANTOS, 2015a).

É fato que a experiência é componente da subjetividade – porque sempre singular para quem a viveu e “somente este poderá falar dela ‘de dentro’, conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou” (PEREIRA, 2012, p. 44, grifos no original). Entretanto, ao ser

comunicado, o sentido da experiência se torna pleno, já que é no outro – entendido como aquele com quem se partilha a experiência – que a narrativa floresce. Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44).

Em estudo anterior (SANTOS, 2013), percebi que a experiência infantil – marcada por um misto de complexidade e sutileza – obedece ao princípio da continuidade tal como Benjamin (1989 [1918]) considera no ensaio “*Sobre o programa de filosofia futura*”. É uma experiência complexa, uma vez que as crianças se encontram imersas em um mundo de relações e as percebem em sua totalidade. Sua experiência no mundo não obedece a uma classificação de “níveis didáticos”, do menor para o maior, ou do mais simples para o mais complexo. Ao mesmo tempo, a experiência infantil é sutil na medida em que a criança apreende e se apropria do mundo em seu entorno de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades, nem sempre dominadas e controladas pela racionalidade pedagógica produzida pelos adultos.

Compreendi neste estudo que as crianças articulam experiências anteriores àquelas vivenciadas na instituição e, também, “às situações previstas ou desejadas por elas de serem vividas em momentos futuros”. Essa peculiaridade da experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza quer situações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (dos/as colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. Assim, observa-se uma expansão das situações – no tocante às experiências das crianças – no tempo e nas relações, processo que denominei por “campos de experiência”. Com base na crítica da cultura de Walter Benjamin, considero que:

Pensar que as crianças edificam um mundo pequeno, enraizado em um mundo maior, pressupõe admitir a competência social das crianças e não considerá-las como seres incompletos e inacabados, nem tampouco como um devir, um vir a ser no futuro. Isso implica na desconstrução e na reconstrução das relações sociais entre adultos e crianças levando

à urgência de construção de relações mais atentas às capacidades e às potencialidades das crianças que, cotidianamente, convivem conosco em instituições de cuidado e educação, (SANTOS, 2015b, p. 237).

Em suma, é preciso encontrar caminhos para compreender como as crianças têm percebido a pandemia e seus efeitos sobre a vida social, partilhando com elas tempos, espaços, relações, sensações. Este é o caminho para construirmos, por meio da alteridade da infância e com base nas narrativas infantis, formas de juntos, enfrentarmos esse momento delicado de nossa história.

*
* *

Ao considerarmos as experiências das crianças “não só caminhamos ao encontro do mundo da percepção infantil, mas também construímos um olhar pautado na alteridade da infância, entendendo que as crianças possuem um modo diferente – composto por um misto de complexidade e sutileza” (SANTOS, 2015b, p. 237) – de produzir sentidos sobre mundo a sua volta, o que engloba, inclusive, a pandemia de Covid-19. Essa complexidade e essa sutileza se expressam nos modos de produção das experiências das crianças, que se diferem daquelas vividas pelos adultos, em função da ênfase colocada na repetição e na continuidade das ações às quais as crianças articulam situações presentes, passadas e desejáveis de serem vivenciadas futuramente.

O modo de vida das crianças também se diferencia da experiência adulta na medida em que se apoia na narratividade – que não é só verbal, mas também corporal dos/as pequenos/as. Isso nos permite, em suma, questionar: em que medida a ação das crianças é percebida/sentida nos processos educativos a elas destinados durante e após a pandemia de Covid-19? Quais os sentidos que as crianças produzem sobre esse momento singular de nossa história? Quais experiências têm afetado as crianças durante a pandemia? Que aprendizagens elas vivenciam nesse momento e como podemos desenvolver novas experiências que possam contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças?

Acredito que as pesquisas com crianças nos permitem buscar

respostas para tais questões e desse modo, transformar essa experiência *sui generis* que a pandemia nos impõe em experiência formativa para adultos e crianças. Acredito, em suma, que tais estudos podem auxiliar a todos e todas nós: pesquisadoras/es, profissionais e militantes da infância a robustecer a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2011a.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2011b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Sobre el Programa de la filosofía Venidera. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre el Programa de La Filosofía Venidera y otros ensayos**. Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1989 [1918], p. 162 – 175.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: **Revista Educação**, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. – 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-198.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU. 2012. pp. 25-57.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade** – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2013.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil: ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação.** Jundiaí, Paco Editorial, 2015a.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições.** v. 26, n. 2 (77) mai/ago 2015b. p. 223-239.

AS CRIANÇAS, A ESCOLA E A PANDEMIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE/MG

*Isabel de Oliveira e Silva
Iza Rodrigues da Luz
Levindo Diniz Carvalho*

A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL, ASSIM COMO EM OUTROS PAÍSES, se constituiu em uma experiência inédita, que afetou, e continua afetando, todos os âmbitos da vida social, e suas consequências devem perdurar por longos anos. No campo social, político e econômico, a compreensão desse contexto e de suas consequências tem mobilizado estudos em diferentes áreas do conhecimento. Embora marcadas por diferentes objetivos e âmbitos de análise, as reflexões sobre a pandemia a reconhecem como uma crise sem precedentes e que afeta o conjunto das sociedades e de suas populações. O que não quer dizer que suas consequências sejam as mesmas para todos. Como em toda crise, as desigualdades se evidenciam com mais força e são aprofundadas na medida em que os recursos são desigualmente distribuídos e mobilizados. Foi com esta percepção que nos voltamos, logo no início da pandemia, para a busca de compreensão de suas consequências para a população infantil, entendendo que esta é marcada por todas as clivagens, hierarquias e desigualdades que estruturam as sociedades (TONUCCI; PATRÍCIO; BASTOS, 2020).

Organizações da área da saúde, nacionais e internacionais, organismos multilaterais, meios de comunicação e governos, logo no início da

pandemia, enfatizaram o impacto maior do vírus em pessoas idosas e fragilizadas por alguma doença ou comorbidade, dedicando-se pouca ou nenhuma atenção aos impactos da crise sanitária sobre as crianças. Uma das primeiras medidas adotadas em diferentes países, e também no Brasil, para reduzir a circulação de pessoas, a fim de conter o avanço do vírus, foi o fechamento das escolas. No caso brasileiro, tais medidas foram marcadamente desarticuladas. Com um governo federal negacionista, coube aos estados e municípios adotarem medidas de contenção de contágio da doença. O fechamento das escolas, associado às previsíveis consequências sobre as condições de vida das famílias em condição de vulnerabilidade social, nos motivou a buscar compreender as experiências das crianças nesse contexto. Como a literatura tem demonstrado, em situações de emergência, as crianças são as mais atingidas com o aprofundamento das desigualdades e o aumento da pobreza (ALMEIDA, 2009). Definimos que, dentre as diferentes possibilidades de análise do fenômeno dos impactos da pandemia sobre as crianças, buscaríamos conhecer os pontos de vistas desses sujeitos a respeito desse contexto de crise e de suas experiências como grupo social.

Pressupostos teórico-metodológicos da escuta das crianças

Orientados pelos princípios do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, cuja apreensão deve ser feita pela ótica da dignidade humana, compreendemos a necessidade e a importância de ouvir esses sujeitos como atores sociais que participam da sociedade e são capazes de falarem por si mesmos. Sustentados pelos “estudos sociais da infância” (LIEBEL, 2019; GAITÁN; LIEBEL, 2011; SARMENTO; GOUVÊA, 2009; CHRISTENSEN; JAMES, 2005), consideramos que as crianças exprimem seus pontos de vista de forma genuína, a partir da apreensão singular que fazem da realidade em seus contextos de vida. Nessa direção, consideramos a importância de cotejar a análise interpretativa, que tem como foco as expressões e artefatos culturais produzidos pelas crianças, com a análise estrutural, sustentada por dados que revelam as condições sociais da infância, marcadas pelas questões econômicas, sociais, raciais, territoriais e de gênero.

As interpretações aqui propostas operam, portanto, em uma base híbrida: qualitativa e quantitativa, centradas nas interpretações das

crianças, mas também no contraste entre as frequências de dados sobre as infâncias de 33 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG (RMBH) e as experiências sociais das crianças. Nesse sentido, articula-se aqui o binômio de proteção e participação, na medida em que a pesquisa propõe tanto a escuta e a participação das crianças quanto assume um caráter de denúncia, frente a aspectos de uma realidade social de infâncias desiguais. Por fim, ao dar visibilidade a expressões e produções culturais das infâncias, destacamos que a análise também envolve uma dimensão poética, exemplificada pelos usos das linguagens (brincar, desenhar, imaginar) ou por artefatos simbólicos produzidos pelas crianças e pela possibilidade dessa especificidade do olhar infantil ser compreendida e acolhida na construção das políticas públicas a elas destinadas.

Diante das condições de isolamento social, nas quais tanto as crianças quanto os/as pesquisadores/as se encontravam impedidos de circular, a metodologia contou com ferramentas de comunicação a distância, especialmente telefone celular, redes sociais e o aplicativo de mensagens WhatsApp, por serem recursos utilizados pela população das diferentes camadas sociais. A seleção dos participantes consistiu na delimitação da faixa etária de 8 a 12 anos e na população dos 33 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG. O limite inferior de idade foi definido considerando a necessidade de domínio da leitura e escrita, e o superior baseado na definição de infância constante do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Embora o interesse da pesquisa recaísse em abranger a maior diversidade possível de crianças e, especialmente, contemplar um número significativo de crianças em situação de vulnerabilidade social, não foi possível, com os recursos disponíveis, estabelecer uma amostra intencional. Foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas, priorizando o cuidado com a forma e a linguagem utilizadas de modo a serem compreensíveis e permitirem a expressão por parte das crianças. A pesquisa utilizou-se da técnica da “bola de neve”, contando com “informantes-chave” em órgãos municipais, escolas, organizações sociais e lideranças de movimentos sociais, que contribuíram para fazer chegar o questionário aos responsáveis por crianças da faixa etária definida. Os documentos legais de autorização dos responsáveis (Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) e assentimento das crianças (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE) foram adaptados para um formato e linguagem adequados ao instrumento e à compreensão dos adultos e das crianças. O questionário foi elaborado com 21 questões organizadas em três blocos: 1º bloco – identificação das crianças; 2º bloco – abordagem sobre atividades, preocupações e relações familiares das crianças nesse contexto de pandemia; e 3º bloco – questões abertas para que as crianças pudessem se expressar sobre seus sentimentos e emoções. No final do questionário, solicitamos que a criança avaliasse o instrumento e lançamos a pergunta sobre sua disponibilidade para uma segunda fase da pesquisa, com a realização de uma entrevista. Dentre os muitos elementos e discussões em torno da participação das crianças na pesquisa por meio desse tipo de instrumento e formas de comunicação, destacamos que 740 crianças se disponibilizaram para serem entrevistadas. Esta foi uma surpresa, na medida em que não tínhamos experiência prévia com esses recursos. Analisando este resultado, reforçamos nossa convicção de que as crianças são capazes de se manifestarem sobre diferentes aspectos da própria vida e da vida social e que, também, desejam encontrar espaços, sujeitos e instituições que as escutem efetivamente.

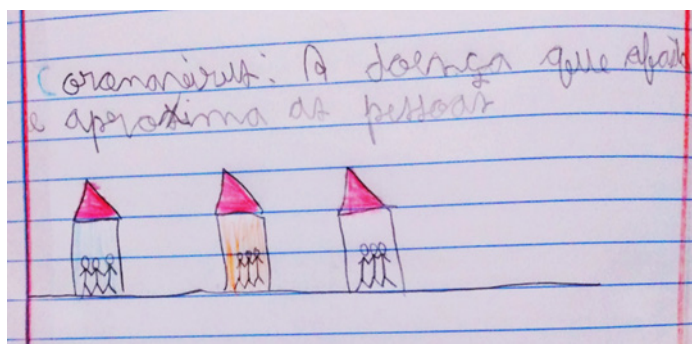
Sendo assim, após a recepção dos questionários respondidos, entre junho e julho de 2020, foram realizadas, também a distância, entrevistas com 33 crianças no período de julho a outubro de 2020. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG¹. Obtivemos o retorno de 2200 questionários, tendo sido validados 2021.

O desafio da escuta das crianças, que vem sendo enfrentado por pesquisadores da infância, se tornou ainda maior nesse contexto. Além de fazer chegar um instrumento de pesquisa ao público definido, buscou-se aprimorar/recriar recursos linguísticos, expressivos e formais utilizados na pesquisa presencial para os meios de comunicação a distância. Desde o início, nos indagamos sobre como ouvir as expressões genuínas das crianças e como viabilizar formas de expressão que ultrapassassem a linguagem verbal. Para tanto, procuramos observar as recomendações de pesquisadores da infância sobre a importância de

1 Para maiores informações sobre o contexto geral da pesquisa, bem como seus primeiros resultados, consultar SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021.

favorecer a expressão por meio de linguagens mais familiares às crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010; MÜLLER; CARVALHO, 2009; CRUZ, 2008).

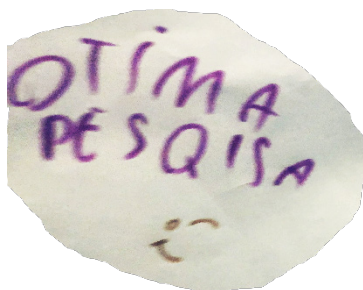
Com essa finalidade, foi feito um trabalho de criação de um site da pesquisa², um ambiente que foi utilizado para, além da divulgação e recepção do questionário, acolher outras formas de expressão das crianças participantes. O convite para as crianças foi feito por meio de uma aba específica nesse espaço virtual e, após o preenchimento e envio do questionário, a criança tinha acesso, no mesmo formulário, a um texto que a convidava para o envio de outros materiais para a equipe: vídeos (sem que ela aparecesse) e áudios, fotografias de ambientes, objetos, desenhos e outras criações. Dessa forma, as crianças puderam se expressar tanto pelas respostas, por meio da marcação de alternativas e respostas discursivas em questões abertas presentes no questionário, como também por essas outras linguagens aqui mencionadas. Esse rico conjunto de materiais, que ainda está aberto, visto que o site continua ativo, está sendo analisado considerando os princípios aqui mencionados. Como modo de reconhecer e registrar a potência da conjugação das formas de expressão das crianças, segue abaixo uma das produções recebidas, que resume de forma poética a complexidade das relações interpessoais no contexto da pandemia:



Menino, 10 anos. Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

2 Link para acesso ao site da pesquisa: <<https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>>.

A relação de alteridade, que procuramos expressar por meio de uma comunicação cuidadosa, foi também expressa por uma menina que se manifestou avaliando a pesquisa da qual ela se dispôs a participar, colocando um pequeno bilhete no canto de um desenho por ela elaborado e enviado à equipe:



Menina, 8 anos.

Fonte: Material da pesquisa, 2020.

No item que se segue, pretendemos refletir sobre um dos recortes de análise das respostas dadas pelas crianças ao questionário: as questões relacionadas às suas experiências com a escola. Trata-se de um tema que, como esperávamos, se revelou central tanto nas respostas que deram às questões específicas sobre ele quanto em outras sobre suas experiências e sentimentos de maneira geral. Como procuraremos discutir, observa-se que as crianças reconhecem a centralidade da escola em suas vidas, refletem sobre suas experiências no contexto da pandemia (com a ausência da escola e o ensino remoto) e, também, sobre os sentidos dessa instituição para elas.

As crianças no contexto de isolamento social

Compreender as experiências das crianças exige uma aproximação de seus contextos de vida. Embora em um questionário respondido pelas crianças seja difícil obter elementos mais precisos a respeito de questões socioeconômicas, como renda, moradia, escolaridade dos responsáveis, dentre outras, buscamos, por meio de informações que as crianças podiam fornecer e a partir da especialização das respostas com base em

indicadores de vulnerabilidade social, inferir alguns aspectos de suas condições de vida. Dessa forma, as respostas à parte inicial do questionário permitiram acesso a informações como número de membros da família, tipologia de moradia (bairro, favela, vila, ocupação, assentamento, etc.), número de cômodos da casa, espaços disponíveis para brincar. Como esse tipo de informação é classicamente obtido por meio de informantes adultos, as ciências sociais não possuem um repertório de termos e categorias capazes de apreender os sentidos das informações das crianças de forma mais fidedigna. Como discutido acima, partimos da nossa concepção das crianças como agentes sociais e procuramos fazer perguntas que permitissem que se expressassem. Reconhecemos os limites epistemológicos de uma análise socioeconômico-cultural, ao mesmo tempo em que arriscamos algumas elaborações a partir dos dados construídos.

As crianças respondentes viviam prioritariamente em famílias pequenas. Os dados revelaram que 42,6% não compartilhavam a casa com outra criança e 41,2% compartilhavam a casa somente com mais uma criança. Com relação à presença de adultos na moradia, 8,5% das crianças conviviam com apenas um adulto e 56,2%, ou seja, mais da metade das crianças da pesquisa, moram com somente dois adultos. Observa-se que, para as crianças que informaram estarem cumprindo o isolamento social (89% das respondentes), as relações sociais foram fortemente reduzidas. Considerando-se a escola como ambiente de relações sociais permanente na experiência da população infantil, sua ausência assume um impacto relevante na vida das crianças. Dentre as crianças respondentes, a maior parte estudava em escolas públicas, perfazendo 64,4%; e 36,6%, estudavam em escolas particulares. Embora, nos limites deste texto, não seja possível aprofundar elementos específicos dos dois grupos, cumpre salientar a diferença observada entre os dois tipos de escola no que se refere às condições para a continuidade dos estudos por meio do ensino remoto. Condições estas que se referem tanto aos recursos disponíveis ou providenciados nesse contexto por cada tipo de instituição quanto à disponibilidade de acesso a tecnologias no ambiente de moradia para o acompanhamento das atividades. A pesquisa revelou que 55,3% das crianças respondentes que residiam em territórios com médio e alto risco de vulnerabilidade estudavam em escolas públicas,

e apenas 15,6% das crianças residentes nesses territórios estudavam em escolas particulares³.

Quanto ao acesso às tecnologias digitais, observou-se a prevalência do telefone celular. Tomando o recorte racial, as crianças autodeclaradas pretas revelaram quase 10 pontos percentuais a menos em relação ao acesso aos recursos de modo agrupado (celular, tablet e computador), se comparadas às crianças brancas. E se considerarmos o celular como o recurso mais difundido, sem que isto signifique acesso à internet de qualidade, a desigualdade de acesso se revela ainda maior. Essa situação se confirma por meio dos dados que revelam que 35,3% das crianças residentes em territórios com *alto risco de vulnerabilidade* não possuíam acesso a tablet ou computador, enquanto esse percentual era de 12,6% para as que residiam em territórios com *baixo risco de vulnerabilidade*.

Observa-se, portanto, que a suspensão das aulas se constituiu em fator altamente preditor de aprofundamento das desigualdades no desenvolvimento escolar das crianças, com alto risco para as negras (pretas e pardas) e pobres. A ausência de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades e da exclusão se constitui como mais um fator de discriminação dessa população e reitera, assim, o abismo entre as camadas sociais, as desigualdades etárias e o racismo estrutural da sociedade brasileira (ROSEMBERG, 2014).

- 3 Com a finalidade de buscar apreender a desigualdade territorial entre os sujeitos da pesquisa, e assim desvelar a heterogeneidade presente na informação apresentada pela criança quanto ao seu local de moradia, nomeado no questionário como “Bairro”, foi criada uma nova variável, nomeada de “Índice de Vulnerabilidade Territorial”, a partir do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). O IVS é construído a partir de indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil e possui três dimensões – infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho –, que, ao serem combinadas, permitem indicar o padrão de vida das famílias em relação ao acesso ou não a direitos sociais, assumindo uma percepção mais ampliada da pobreza, em geral, limitada à identificação de insuficiência de recursos monetários. Ao trabalharmos com o IVS, buscamos compreender a vulnerabilidade como elemento associado às condições de territorialidade, e não aos sujeitos da pesquisa, buscando então, a partir do cotejamento de informações sobre o IVS dos bairros indicados pelas crianças, ter um novo indicador relacionado ao território onde residiam.

Como anunciado na parte inicial deste capítulo, procuramos abordar a experiência infantil considerando os fatores estruturais e a dimensão interpretativa a partir de expressões dos pontos de vista das crianças sobre o fenômeno social e suas experiências. No tópico a seguir, discutiremos tais pontos de vista, focalizando os sentimentos em relação à escola e à sua ausência.

As crianças e a escola: questões de sociabilidade e aprendizagens

A pesquisa revelou que 82,2% das crianças participantes estavam preocupadas com o retorno à escola, e que 85% consideravam importante o envio de atividades, pelas professoras, para serem realizadas em casa. Embora seja importante ponderar tais manifestações em relação ao momento da pesquisa, ou seja, apenas em torno de três meses após o início da interrupção das aulas, observa-se a centralidade da escola na experiência infantil. A escola se constitui no lugar legitimado de presença e relações sociais na infância. Sua abrupta interrupção, em meio a um contexto de incertezas, não apenas mobiliza a preocupação das crianças, como interrompe atividades, situações e relações que constituem e estruturam seu cotidiano e suas subjetividades. Por meio das questões abertas, foi possível compreender melhor os sentidos da escola e sua falta, bem como as vivências do ensino remoto, para as crianças que tiveram acesso a ele no período da pesquisa.

Para as crianças, a escola é significada em sua totalidade, envolvendo as relações com as professoras e demais adultos, com os colegas e amigos, com os espaços e ambientes escolares, bem como com as aprendizagens de conteúdos. No depoimento de uma menina, observamos sua perspectiva sobre a aprendizagem vinculada à relação presencial com a professora e, também, a amplitude da experiência de aprender que envolve a dimensão afetiva: “Eu sinto falta de estudos com a minha professora, porque com ela eu aprendo me divertindo” (Menina, 9 anos, parda, estudante de escola pública, Belo Horizonte). Neste outro depoimento, observamos que as relações com os amigos integram o conjunto da experiência escolar:

ocorreram [mudanças], pois é muito mais complicado ter aulas *on-line*, é pior a concentração, muitas vezes eu tenho dor de cabeça de tanto olhar para tela, e para mim a pior coisa é essa enorme saudade

de andar pela escola, ver pessoalmente os professores e minhas amigas, descer com minhas amigas para a biblioteca da escola, no recreio, para ler, e ver os nossos amigos adultos legais, os bibliotecários, de esperar a minha irmã mais velha na arquibancada, enquanto converso com as minhas amigas... É bem difícil não ter contato com tudo isso (Menina, 11 anos, branca, estudante de escola particular, Belo Horizonte).

Esteve presente também a preocupação com a ideia de perder o ano, a ideia de prejuízos ao ensino e à aprendizagem: “Sinto falta dos ensinamentos dos professores, pois vejo que isso prejudicou muito o ensino desse ano, esse ano está praticamente perdido e não sabemos como resolver essa situação” (Menino, 11 anos, pardo, estudante de escola pública, Belo Horizonte).

Esses depoimentos confirmam os pressupostos que nos orientaram, especialmente no que se refere à capacidade de análise das crianças sobre suas experiências e sobre seu lugar social. Revelam, também, sua percepção quanto a objetivos geralmente associados ao projeto dos adultos, ou seja, à ideia de que o prejuízo às aprendizagens tem consequências a médio prazo (“ano praticamente perdido”), revelando preocupações com o futuro.

Suas manifestações sobre o ensino remoto revelam a impossibilidade de se naturalizarem ideias de ensino remoto na educação básica, uma vez que as formas de aprender precisam contar com condições que ultrapassam processos didáticos de organização e transmissão dos conteúdos, passando pelos ambientes de sociabilidade entre as crianças e delas com os adultos na escola. Escutar essas crianças nesse período de afastamento da escola permitiu evidenciar que a sociabilidade, a interação com grupos diversos, a apreensão do mundo por meio da imaginação e da brincadeira são condição para o aprendizado escolar na infância, constituindo-se em subsídio, ofertado pelas próprias crianças, para a reflexão sobre os projetos pedagógicos das escolas.

Um elemento a ser considerado é que a escola é um regulador importante na vida das crianças e em suas rotinas, que foram bastante alteradas. Além disso, a elevada preocupação com o retorno às aulas aparece ao lado das preocupações relacionadas à saúde, própria e de seus familiares, às condições financeiras, dentre outras. Por essa razão, destacamos a importância de que a política educacional (e intersetorial

para a infância) considere as vivências das crianças durante todo o período de suspensão das aulas e suas consequências sobre sua saúde física e mental.

A análise das respostas abertas permite afirmar que a escola possui um lugar central na vida das crianças, e que elas o reconhecem e são capazes de expressar seus sentidos nos diferentes aspectos: as condições e a importância da aprendizagem dos conteúdos, a importância das interações cotidianas com os professores no ambiente da escola para que a aprendizagem aconteça e seja mais prazerosa e satisfatória, bem como a importância da companhia dos colegas como um fator que favorece a apreensão do que é ensinado. Essa consideração é fundamental para se evitem ações sustentadas pela ideia de “recuperar o tempo perdido”, no que concerne aos conteúdos. A pesquisa indica que é necessário acolher as crianças e suas famílias de forma integral no retorno à escola, o que significa a construção de tempos e espaços de escuta e a formulação, com a participação de todos, de propostas adequadas de utilização dos espaços (inclusive em termos sanitários), dos tempos e das relações. Tais elementos são fatores essenciais para que a escola cumpra sua função precípua de educação que, diante do contexto de emergência social e sanitária, precisa reconhecer as necessidades, demandas e condições de aprendizagem e socialização das crianças. Ou seja, as políticas e práticas educativas devem ter atenção às condições econômicas e socioemocionais de milhões de crianças que viveram e estarão vivendo as consequências de um evento inédito, tanto para elas como para os adultos.

Considerações finais

Reafirmamos a complexidade das experiências das crianças no período de isolamento/suspensão das atividades escolares. Ressaltamos que suas experiências devem ser consideradas a partir dos diferentes contextos de vida, com o enfoque das desigualdades sociais, raciais e territoriais, uma vez que elas se expressam como realidade existente e, também, como preditoras do aumento das desigualdades sociorraciais na experiência escolar e nas condições gerais de vida da população infantil.

O exercício de análise da pesquisa indica, por fim, dois elementos desafiadores para as políticas e práticas de educação para infância: a

reflexão sobre o papel da escola na governança multinível dos direitos das crianças e seu papel na construção de políticas com foco nos territórios e centradas nas infâncias; e a necessidade de apostarmos em pedagogias e em processos de institucionalização da infância que valorizem a participação das crianças.

Referências

ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da infância:** jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez. 2008.

GAITÁN, M. L.; LIEBEL, M. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños.** Madrid: Síntesis, 2011.

LIEBEL, M. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse.** Lima: Ifejant, 2019.

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

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologia de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18,

n. 2, p. 8-28, jul.-dez. 2010.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos/as. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set.-dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Educação Infantil e Relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, pp.742-759, 2014.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. Sociologia da infância; correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; CARVALHO, L. D. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte**: primeiras análises. Belo Horizonte: UFMG; FaE; NEPEI, 2021. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/ebooks/Infancia_e_pandemia_em_Belo_Horizonte_-_Primeiras_analises.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021

TONUCCI FILHO, J. B. M.; PATRÍCIO, P. A; BASTOS, C. **Nota técnica – desafios e propostas para enfrentamento da Covid-19 nas periferias urbanas**: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Cedeplar; FACE/UFMG, 3 abr. 2020. Disponível em <<https://www.cedeplar.ufmg.br/noticias/1229>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

*Luciana Pereira de Lima
Regiane Sbroion de Carvalho
Ana Paula Soares da Silva*

Introdução

A vivência das crianças, durante a pandemia de COVID-19, assim como de outros segmentos minoritários, constitui-se silenciosamente no drama que a população mundial atravessa desde o início de 2020. A interrupção das atividades presenciais nas escolas teve, tem e terá impactos difíceis de mensurar, uma vez que as instituições educacionais são os principais espaços que as crianças frequentam, diferentes do ambiente familiar. Foram múltiplos os ajustes necessários na vida da criança e da família a fim de garantir as medidas de distanciamento físico adotadas por órgãos sanitários para mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19. Relacionados à sociabilidade, à aprendizagem da criança e às formas de sua proteção, esses ajustes colocaram ainda mais as crianças sob o cuidado dos membros de suas famílias, que passaram a exercer a sua educação, se não exclusivamente, com o compartilhamento limitado das escolas.

A pouca visibilidade social das questões que afetam a vida da criança contribuiu para que a infância, neste momento histórico, fosse discutida mais pelos efeitos da abertura das escolas no controle da pandemia do que pelas vivências das crianças.

Compreender essas vivências tornou-se, assim, questão relevante para os estudos da infância e, principalmente, um compromisso com as crianças como sujeitos socioculturais de seu tempo. Os desafios nessa empreitada, contudo, são enormes diante da dinâmica epidemiológica, ambiental e social instituída pela pandemia. O acesso às crianças tornou-se dificultado, o que reduziu as possibilidades de investigações, em especial com as crianças menores.

A pesquisa aqui apresentada buscou superar alguns desses desafios, interessada, por um lado, na vivência das famílias com crianças matriculadas na educação infantil e, por outro, em algumas experiências ofertadas às crianças durante os meses iniciais da pandemia. Intitulada “A perspectiva da família sobre a relação com a creche e a pré-escola em tempos de Pandemia de COVID-19”¹, a pesquisa construiu um conjunto de informações a partir da aplicação de um questionário que teve como respondente um dos responsáveis pela criança.

A pesquisa encontrou, na escuta das famílias, o meio para conhecer, mesmo que ainda de modo incipiente, condições de espaço, atividades e tempos que estruturaram as vivências das crianças pequenas no início da pandemia e teve como objetivo principal a investigação da relação estabelecida entre família e instituição de educação infantil. Entre os aspectos gerais investigados, abordamos a oferta e o tipo de atividade proposta pelas instituições e os significados atribuídos pelas famílias a essa experiência.

Caracterizando-se assim como uma pesquisa *sobre* crianças, três considerações são necessárias acerca de como compreendemos essa modalidade de investigação.

A primeira diz respeito ao interesse na vivência a partir de uma perspectiva geracional não dissociada de uma epistemologia relacional. A geração diz respeito a processos contemporâneos de coetâneos (MANNHEIM, 1993); contudo, esse movimento se dá também em mundos partilhados com outras gerações. Esta concepção considera as vivências das crianças como relativas, de alguma forma, às vivências dos adultos, e vice-versa; há assim, necessariamente, zonas de partilha entre as gerações. Essa perspectiva, assim como proposta por Milstein (2008),

1 O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CAAE: 34090820.2.0000.5152).

distancia-se de posições dicotômicas que ora subestimam as crianças e suas construções, ora valorizam uma cultura tão própria da infância que a aparta das relações sociais, etárias e geracionais (CARVALHO; SILVA, 2011). Como unidades de análise das interações estabelecidas entre adultos e crianças, necessariamente, associam-se compartilhamentos e identificações às diferenciações e zonas próprias de cada geração.

Uma segunda consideração é o entendimento de que as relações intergeracionais são espaços de apropriação da cultura. Significados sobre os acontecimentos construídos no mundo adulto são substratos para os processos de apropriação cultural empreendidos pelas crianças, que colocam esses significados em contexto e ação, questionam suas bases e construções, mobilizam sentidos coletivos e pessoais (ROGOFF, 2005).

Por fim, há que considerar que as relações intergeracionais são, em sua natureza, um horizonte formativo da sociedade e do humano. Nelas estão presentes as heranças materiais e simbólicas construídas pelas gerações anteriores e as expectativas depositadas nas gerações seguintes. Em movimento, as gerações mais novas negociam, recriam e ressignificam a construção anterior. Nos atos, nas interações e nas relações com as crianças, os adultos investem afetivamente seus sonhos, seus modos de pensar o mundo e suas formas de educar em direção a essas expectativas.

Essa compreensão redimensiona as discussões em torno da pesquisa *sobre* crianças, uma vez que concebe a herança ou horizonte geracional como um processo intrínseco e contínuo de (re)construção, (re) produção da cultura e da sociedade. Nesse sentido, há um processo de submissão das novas gerações ao instituído, mas, também, dialeticamente, um reconhecimento de suas capacidades criativas e construtoras de história. Nos processos de mediação, ocorre a “reelaboração criativa” da realidade sociocultural (VIGOTSKI, 2018). Os papéis das crianças e adultos se complementam vinculados a gerações distintas e, dessa forma, todas as relações interpessoais, entre coetâneos ou entre gerações diferentes, ocupam papel fundamental na produção da vida social. A compreensão da infância filiada a uma perspectiva relacional nos possibilita analisar o fenômeno a partir de diferentes pontos. Essas diferenças podem ser compreendidas, pela teoria de Vygotski (2012), como a situação social de desenvolvimento, que marca modos de relacionamento e

de significação das experiências vividas.

Neste contexto, o espaço/tempo e os seus processos de (re)produção atuam como mediadores nas relações intergeracionais. Ao tomarmos o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de ações e de sistemas de objetos (Santos, 1996), pode-se dizer que, no movimento contraditório da história, não há dicotomias na compreensão dos valores que configuram as vivências e a constituição mesma das infâncias. A totalidade espaço-temporal permite compreender que os modos de pensar, sentir e agir são também uma totalidade para adultos e crianças em relação; esses modos são construídos e reconstruídos pelas crianças e adultos numa rede dinâmica de interações, o que não exclui tensões. Portanto, somos todos – adultos e crianças – sujeitos submetidos *a* e, ao mesmo tempo, históricos *de* um espaço/tempo determinado.

O espaço/tempo criado e transformado no momento da pandemia circunscreve os significados que as famílias produzem na vivência concreta e dramática dessa situação. A pandemia se expressa como um espaço/tempo com afetações globais, locais e gerais, mas também específicas que, como tudo no modo atual de produção do espaço, distribui-se desigualmente, a depender dos determinantes de classe, raça, gênero, idade e local de moradia, afetando diferentemente os grupos sociais.

É esse emaranhado que permeia e banha as vivências das famílias e das crianças nos últimos dois anos. As condições de distanciamento físico não são as mesmas, os suportes da política pública e dos serviços a que se tem acesso são diferenciados. Isto medeia as significações que as diferentes famílias constroem, junto com suas crianças, sobre a pandemia. Medos, receios, estratégias de enfrentamento da situação são referenciados nos pertencimentos dos sujeitos; discursos e práticas acerca de como lidar com a situação ocorrem na concretude das condições materiais e simbólicas dos grupos sociais e familiares.

Dados divulgados em julho de 2020, no Boletim nº 1 da pesquisa referida (LIMA; CARVALHO; SILVA, 2020), sobre o retorno das atividades presenciais das creches e pré-escolas, indicaram, entre outras coisas, que as condições de oferta dos serviços e os modos como eles se relacionavam com as diferentes famílias, no momento inicial da pandemia, impactavam a avaliação que elas faziam sobre o retorno. Havia evidência de diferença significativa entre as porcentagens de respostas

das famílias com rendas mais elevadas e de mais baixa renda, sendo que aquelas que podiam contar com escolas em melhores condições estruturais manifestavam menos receio do retorno. De toda forma, o conjunto das informações sobre as expectativas em relação ao retorno apontava para duas condições: ações que garantissem o controle do vírus no interior das instituições; respeito ao desejo das famílias de que fossem informadas e ouvidas durante esse processo.

Neste capítulo, exploramos parte das informações levantadas na pesquisa mencionada, mais diretamente relacionada à avaliação das famílias sobre as vivências das crianças no contexto familiar e sobre as atividades propostas pelas creches/pré-escolas. A pesquisa espera contribuir tanto para evidenciar as experiências das crianças como sujeitos no momento em que as famílias não contavam com a oferta presencial da Educação Infantil na pandemia, quanto para orientar políticas públicas para a infância em situações de crise e emergência.

Método

A pesquisa teve como participantes 880 familiares e/ou responsáveis por crianças de 0 a 6 anos matriculadas em creches ou pré-escolas, sendo que a maioria residia em área urbana (96,4%), no Sudeste do Brasil (65,5%), pertencia às classes C e D (51,1%)², possuía Ensino Superior completo (55,9%), declarava-se branca (64,4%) e era a mãe da criança da Educação Infantil (88,8%). 49,8% das crianças tinham de 0 a 3 anos, 50% de 4 a 6 anos e 0,2% não tiveram suas idades identificadas. As creches e pré-escolas eram 54,9% particulares, 38,1% públicas e 6,9% conveniadas/comunitárias/filantrópicas, sendo que em 0,1% dos casos não era conhecido pelo/a participante o tipo de escola.

A construção dos dados ocorreu por meio de um questionário disponibilizado em redes sociais (grupos de WhatsApp, Instagram, Facebook) para preenchimento via plataforma *online* (*Google Forms*), no período de 14 de julho a 01 de agosto de 2020. A pesquisa foi, portanto, situada no momento da pandemia em que havia restrições de circulação

2 Considerando o valor do salário-mínimo no Brasil em 2020 (R\$ 1045,00), temos: Classe A – mais de 20 salários-mínimos; Classe B – de 10 a 20 salários-mínimos; Classe C – de 4 a 10 salários-mínimos; Classe D – de 2 a 4 salários-mínimos; Classe E – até 2 salários-mínimos (IBGE).

e fechamento de serviços não essenciais, a depender das medidas adotadas pelos Estados e municípios.

Em consonância com os preceitos éticos em pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado na parte introdutória do questionário, juntamente com o convite para os familiares participarem do estudo.

O questionário do estudo era composto por 45 questões, sendo três abertas, 12 fechadas e 30 mistas, com campo para comentários e acréscimos de respostas ou para especificar ou justificar a alternativa escolhida.

Para a análise quantitativa, as variáveis de interesse foram submetidas à análise descritiva – do tipo frequência e porcentagem, dado que eram todas variáveis categóricas. Na sequência, as variáveis de interesse foram focalizadas, considerando diferentes variáveis de agrupamento (Renda familiar, Idade da Criança, Tipo de escola). As ocorrências observadas para cada categoria de resposta, de acordo com a variável de agrupamento, foram calculadas por meio de Tabela de Cruzamento do teste de qui-quadrado (χ^2). Esta tabela permitiu a visualização dos dados e a obtenção de evidências de associação entre a variável de agrupamento e as variáveis de interesse, por meio do p valor calculado. As análises foram realizadas no software RStudio 1.3.959. Para comparar as ocorrências observadas e esperadas entre si, foi calculado o valor de qui-quadrado (χ^2), bem como os resíduos ajustados. Para a análise qualitativa, a partir do agrupamento de significados partilhados, foram construídas categorias que sistematizaram as informações inseridas pelos participantes nos espaços de resposta aberta no questionário. As categorias criadas foram submetidas à avaliação pelas três pesquisadoras.

Apresentaremos, a seguir, os dados da pesquisa nos seguintes eixos de análise, organização e apresentação dos dados: a) o contexto familiar e as vivências das crianças; b) a vivência da criança na relação com a creche/pré-escola.

As vivências das crianças nas famílias e na relação com creches e pré-escolas pela perspectiva dos/as cuidadores/as

O contexto familiar e as vivências das crianças

No contexto da pandemia de COVID-19, a família se constituiu como

cenário de grande centralidade para as interações, o brincar e as aprendizagens das crianças. A pesquisa indicou que as vivências das crianças, no âmbito familiar, podem ser diversas. As vivências são influenciadas e circunscritas pelos elementos que compõem e caracterizam tal contexto, como os arranjos familiares, a disponibilidade/possibilidade dos adultos para cuidado e educação das crianças, os espaços físicos e as condições materiais de existência das famílias.

No estudo, os/as participantes compunham configurações familiares distintas, sendo que 72,1% das famílias eram nucleares, 9,5% eram monoparentais, com 7,9% destas chefiadas pela mãe e 1,6% chefiadas pelo pai. Em 97,2% das famílias, a criança morava com a mãe. A presença do pai aparece em 85% das famílias e, em 43,4%, havia a presença de irmão(s). Em 13,7% das famílias, as avós também residiam com a criança e em 4,7% também a tia.

Quando questionados/as sobre quem realizava os cuidados da criança, diversos atores foram mencionados: mãe, pai, avó da criança, avô da criança, tia da criança, irmã/ão da criança, babá, empregada doméstica, amigo da família, tio da criança, professora, bisavó, instituição de cuidado não escolar e madrasta. É importante destacar que, considerando as 880 famílias, a mãe foi citada por 92,5%, o pai por 61,7%, a avó por 19%, a tia por 5,9% e os irmãos por 5,2% dos/as participantes.

Quando questionados/as sobre quem auxiliava a criança nas atividades escolares, os/as participantes mencionaram: mãe, pai, irmão(s), avó, tia, avô, padrasto, madrasta, tio, prima, professor particular, babá e madrinha. Considerando as famílias cujas crianças estavam realizando atividades remotas (n=712), é importante pontuar que a mãe foi citada por 90,6% das famílias, o pai por 34,7%, irmãos por 6,9%, a avó por 6,2% e a tia por 1%.

Tais dados informam uma posição diferenciada nos papéis assumidos pelas mães e pelos pais no âmbito familiar, considerando as demandas de cuidado e educação das crianças, com uma maior participação da mãe, sobretudo, no que tange ao apoio no processo de acompanhamento escolar dos/as filhos/as.

As condições postas às famílias indicam, portanto, que o entendimento da infância, na conjuntura da pandemia, exige olhares cuidadosos para as dinâmicas de trabalho, de vida dos adultos e das

especificidades de gênero. Os comentários dos/as participantes trazem detalhes dessa vivência da educação e cuidado da criança no interior da família: “São muitas demandas pra dar conta, fazer comida, arrumar casa, tentar trabalhar, brincar com as crianças. Não há tempo/disposição para ainda ter que procurar as atividades [para as crianças] e desenvolver em casa...” (Mãe) e “Consigo fazer apenas algumas atividades [escolares] com a criança, falta tempo, pois estou sobrecarregada com as tarefas domésticas e o trabalho remoto” (Mãe).

Nos trechos apresentados, é evidenciado como o acúmulo de tarefas pelos genitores trouxe dificuldades para adultos e impactou suas interações com as crianças. Essas (im)possibilidades dos adultos de acompanhar, observar, conversar e/ou atender as crianças influenciaram as vivências destas no âmbito familiar e junto à escola, já que os adultos possuem um protagonismo na organização dos tempos/espços para as crianças e centralizam a função de controle do acesso e/ou realização das atividades remotas pelos filhos/as. Em um cenário de distanciamento físico, a sobrecarga de trabalho dos/as responsáveis pode incidir nos posicionamentos dos adultos frente às necessidades das crianças, impactando interações e delimitando possibilidades desenvolvimentais.

Ressalta-se que, em algumas famílias, para além dos/as genitores/as, outros atores se constituíram como parceiros de interação das crianças, como avós, tias e irmãos. A presença de outros atores no meio familiar remete-nos à discussão da relevância das relações das crianças com os coetâneos e outros adultos, bem como sobre o encontro de diferentes gerações como espaço de constituição humana. No caso das avós, cabe destacar a importância que estas vêm assumindo junto à infância em momentos pré-pandemia (DEUS; DIAS, 2016). Na pesquisa, as avós são cuidadoras das crianças em 19% das famílias.

As relações entre irmãos também assumiram papel relevante na conjuntura da pandemia, circunscrevendo possibilidades do brincar entre as crianças no âmbito doméstico. Quando questionados/as sobre quantas vezes a criança brincou presencialmente com outra criança (considerando irmão/s, caso tivessem), nos três meses iniciais da pandemia, os/as participantes afirmaram: de 1 a 3 vezes (24,3%), de 3 a 6 vezes (10,7%), de 6 a 9 vezes (5,5%), mais de 9 vezes (9,4%), diariamente (29%) e nenhuma vez (21,1%). Ainda que não tenhamos dados detalhados, se

considerarmos que 43,4% das crianças tinham irmãos, pode-se hipotetizar sobre o potencial protetivo dessa condição para a vivência de brincadeira das crianças. De qualquer forma, os dados também indicam que havia uma importante restrição da atividade do brincar e das interações das crianças com coetâneos. Uma das participantes da pesquisa, por exemplo, significa essa restrição da seguinte forma: “[meu filho] está sentindo falta de gente. Esses dias ficou beijando um bebê estampado no pacote de fraldas” (Mãe).

Somada à restrição das brincadeiras e interações humanas, de forma geral, e entre as crianças, outra problemática que se apresentou no bojo da pandemia se refere aos espaços físicos disponíveis para as crianças se movimentarem e se relacionarem com os outros e com o mundo. Na pesquisa, 73,6% dos/as participantes indicaram que, na sua residência, havia espaço externo que poderia ser utilizado pelas crianças e 26,4% afirmaram que não possuíam tal espaço. Os tipos de moradia das crianças eram: casa (54%), apartamento (36,6%), casa de condomínio (6,8%), casa de vila (2,3%) e outros (0,3%). Os espaços externos existentes nas residências para uso das crianças eram: quintal (41,6%), varanda (11,6%), área comum de condomínio (11%), garagem (9,1%), dentre outros. Verificamos que, ainda que crianças tivessem espaços para brincar em suas residências, estes eram pouco variáveis e/ou restritos (como varandas, garagem). Destacamos o fato de muitas crianças não terem disponível nenhum espaço externo em suas residências.

Sobre as vivências das crianças, tendo em vista as limitações nas relações humanas e espaços sociais, participantes afirmaram: “Ela ainda é muito pequena, mas pede para sair, percebo que está estressada em casa, apesar da pouca idade adora ir à escola e sempre comentava as atividades que fazia e cantava as músicas ensinadas” (Mãe); “[Meu filho está] estressado com o pouco espaço para brincar...” (Mãe); “[Minha filha está com] muita vontade de brincar ao ar livre e necessidade de movimento” (Mãe); “Ela está certamente cansada do isolamento, sem entender por que está em casa todo tempo e necessitando de relações humanas e com novas materialidades e ambientes” (Mãe).

Nos relatos acima, notamos o quanto as relações das crianças com o espaço oferecido, por vezes, não correspondiam, segundo os familiares, às suas necessidades de desenvolvimento social, de interações humanas

e com ambientes físicos diversos, de movimento, de novas experiências, o que gerava indicadores, para os familiares, de estados emocionais delicados, por exemplo, permeados por estresse, cansaço e frustrações frente à realidade posta. Espaços limitados, somados a interações restritas, podem colocar as crianças em um lugar de confinamento não só físico, mas experiencial, de relações, de diálogos e de afetos.

Em pesquisa que objetivou investigar o que crianças entre 6 e 12 anos estavam vivendo e sentindo com o distanciamento físico, Lima e Meirelles (2020) constataram que, nas residências, ocorreram brincadeiras tradicionais e também mediadas pelas tecnologias, bem como brincadeiras vinculadas às propostas escolares. As crianças demonstraram envolvimento em algumas destas brincadeiras, mas também narraram sentimentos de “não saber do que brincar”, preguiça, cansaço, tédio e apatia, que as distanciavam do desejo e da intenção de estarem brincando.

Tais dados nos trazem reflexões importantes sobre o brincar na infância em tempos de pandemia e também pós-pandemia, pois, segundo Lima e Meirelles (2020):

[...] não estar entre seus pares é um problema que essa geração de crianças está vivenciando e que, em nossa opinião, pode ter efeitos nos modos de brincar futuramente. Acreditamos que, em especial, as crianças não sairão ilesas deste momento que estamos vivendo, o que impactará no seu direito à brincadeira (LIMA; MEIRELLES, 2020, p.16).

O estudo aponta para a importância de uma atenção constante para a qualidade das relações e dos espaços voltados para a criança nas famílias, bem como nos direciona para o debate sobre o papel, a influência e a incidência das instituições educacionais nas vivências das crianças na pandemia.

A vivência da criança na relação com a creche/pré-escola

Sobre o funcionamento das creches/pré-escolas, os dados da pesquisa indicaram que 0,3% realizavam atividades presenciais na própria escola,

1,1% estavam intercalando atividades na escola e atividades remotas e 79,8% realizavam apenas atividades remotas.

É importante destacar que 18,8% das creches/pré-escolas frequentadas pelos/as filhos/as dos/as participantes não realizavam quaisquer atividades com as crianças ou mediadas pelas famílias. A análise dos dados indicou que havia evidência de diferença significativa (p valor $x < 0.001$) entre as porcentagens de creches (0 a 3 anos) e de pré-escolas (4 a 6 anos) que não estavam oferecendo atividades, sejam estas públicas, privadas ou conveniadas/comunitárias/filantrópicas. Os dados parecem indicar que, quanto menor a criança, menor a proposição de atividades, o que nos remete aos processos de invisibilização social dos bebês, construídos historicamente, ou, ainda, a dificuldades na proposição de atividades para as crianças bem pequenas por parte das instituições. Tais elementos corroboram discussões sobre a fragilidade da institucionalidade da educação de crianças pequenas, sendo essas ainda mais impactadas em momentos de vulnerabilidade e instabilidade.

Quando questionados/as sobre os tipos de atividades propostas pela creches/pré-escolas e professor/a, as/os participantes cujos/as filhos/as estavam recebendo tais atividades (n=712) apresentaram diferentes opções. Considerando a totalidade de respostas dadas (n=4911), as atividades citadas foram: brincadeiras com sons, músicas, cantigas, gestos, mímicas (10,7%); contação e leitura de histórias (10,4%); atividades estruturadas de desenho e pintura (7,7%); confecção de brinquedos (7,6%); atividades de manutenção de vínculo (6,8%); comemoração de datas festivas (6,1%); danças (5,5%); assistir vídeos e filmes infantis (5,3%); conversas, estimulando a linguagem verbal das crianças (5,3%); jogos (5,0%); atividades sobre como prevenir o contágio pelo coronavírus (4,9%); atividades de leitura e escrita (4,8%); tarefa dever ou lição de casa (4,5%); brincadeiras tradicionais (4,1%); atividades estruturadas por meio de apostilas (2,7%); e uso de plataforma *online*, redes sociais, jogos *online* (2,7%). Observamos, nesse cenário, que grande parte das atividades mencionadas se alinhava a uma proposta lúdica.

Ao serem solicitados/as a avaliarem como as atividades remotas eram percebidas pelas crianças, em pergunta de múltipla escolha, as/os participantes que responderam esta questão (n=710) mencionaram: interessantes (47,7%); desinteressantes (33,6%); vinculadas à sua realidade

(30,5%); fáceis (29,3%); prazerosas (27,7%); fonte de alegria (24,9%); cansativas (21,2%); empolgantes (15,1%); sem sentido (14,4%); desgastantes (13,2%); desvinculadas da sua realidade (9,3%); fonte de sofrimento (9,3%); difíceis (69%); e outros (2,2%).

Tomando o número total de respostas das famílias ($n=2031$), 61,5% se alinhavam a uma percepção positiva das atividades remotas (interessantes, vinculadas com sua realidade, fáceis, prazerosas, fonte de alegria, empolgantes). Já 37,7% das respostas indicavam que as crianças percebiam negativamente as atividades remotas (desinteressantes, cansativas, sem sentido, desgastantes, desvinculadas com a sua realidade, como fonte de sofrimento, difíceis). A categoria “outros” correspondeu a 0,8% das respostas.

Quando consideramos os tipos de creches/pré-escolas, evidenciamos que maior porcentagem da avaliação das atividades como fonte de alegria foi atribuída por familiares com crianças matriculadas em instituições conveniadas/comunitárias/filantrópicas. Há evidência de diferença significativa ($p \text{ valor } x < 0.001$) quando comparada com as porcentagens destas avaliações das famílias de escolas públicas e particulares. Uma maior porcentagem de famílias de creches/pré-escolas particulares avaliou que as atividades remotas foram percebidas pelas crianças como desinteressantes, cansativas, desgastantes e fonte de sofrimentos. Há evidência de diferença significativa ($p \text{ valor } x < 0.001$) desta porcentagem de famílias de creches/pré-escolas particulares quando comparada com as porcentagens das respostas das famílias de escolas públicas e de escolas conveniadas/comunitárias/filantrópicas. O tipo de escola emergiu, dessa forma, como um mediador significativo na direção e interpretação que as famílias fizeram sobre as vivências das crianças sobre as atividades escolares.

Entre as falas das famílias que indicavam sentimentos negativos apresentados pelas crianças durante a realização das atividades, encontramos: “*Minha filha fica angustiada em ficar na frente do computador [...] Ela fica o tempo todo perguntando se já pode sair*” (Mãe); “*Faz mal feito, empurrada, emburrada, desliga vídeo e áudio. Como se fosse castigo*”. (Mãe); “*[Há uma] falta de interesse da criança em ver os vídeos e participar de reuniões, exceto os encontros individuais de 10 min por semana*” (Mãe).

Os relatos apresentados informam que atividades propostas pela

creche/pré-escola mediadas por tecnologias delinear-se, por vezes, como vivências desagradáveis e/ou difíceis para as crianças, de acordo com a percepção dos adultos responsáveis. Ainda assim, em outros momentos ou a depender das atividades e das crianças, tais propostas foram significadas como experiências agradáveis e interessantes. Em alguns casos, familiares indicaram a coexistência de diferentes sentimentos nas crianças, por vezes contraditórios, frente às diferentes atividades remotas. O formato, o tempo e os recursos utilizados nas atividades remotas, somados a questões como a faixa etária da criança, seus saberes, experiências e desejos, atuavam como elementos circunscritores das vivências das crianças no que tange às atividades remotas.

Em meio à construção de diferentes formas de relações entre as creches/pré-escolas e crianças, os/as participantes da pesquisa mencionaram que as crianças manifestavam saudades dos colegas, amigos e professores. Quando perguntados/as se nas atividades o/a professor/a dialogava diretamente com a criança, as porcentagens das respostas, considerando aquelas crianças que estavam realizando atividades remotas (n=712) foram: às vezes (39,3%), sempre (37,7%) e nunca (23,0%). Tais dados indicam que as propostas das creches/pré-escolas pareciam ocorrer, por vezes, sem o estabelecimento de relações próximas entre professores e crianças, o que também poderia repercutir na forma como as crianças vivenciavam as propostas e o distanciamento físico.

Considerações Finais

A pesquisa, ao escutar as famílias, evidenciou que as possibilidades de vivências das crianças em tempos de pandemia de COVID-19 foram circunscritas por elementos diversos, dependentes da estrutura e organização dos ambientes familiares e escolares. No ambiente familiar, emergiram como elementos mediadores de tais vivências: as diversas configurações familiares, com (im)possibilidades distintas de relações intergeracionais e com coetâneos; as condições de trabalho e de vida dos genitores e/ou responsáveis pelas crianças; os tempos e espaços para as interações e o brincar. Na relação com as creches e pré-escolas, evidenciamos como elementos delimitadores das vivências das crianças: o tipo das escolas; o formato e os recursos (não)utilizados nas atividades remotas; e a (não)promoção de interação das crianças com as

professoras.

Considerando tais elementos, entendemos que, segundo as famílias, ocorreram vivências que foram protetivas da infância, mas também vivências que não contemplavam as necessidades de desenvolvimento das crianças, sendo marcadas pelo distanciamento físico, pela ausência de interações além dos membros familiares e pouca escuta da criança, especialmente por parte da instituição escolar. Nas vivências infantis, destacam-se os dados que apontam para a alta porcentagem de crianças que passaram meses sem coetâneos como parceiros de brincadeiras, a ausência de espaços externos nas residências para a movimentação, os desafios na mediação tecnológica de suas relações, principalmente com a creche.

Neste contexto, os dados da pesquisa indicam a necessidade de atenção à criança e sua expressividade, nas dimensões cognitivas, motoras e afetivas. O estudo evidencia a necessidade de que creches/pré-escolas e famílias, de forma próxima e articulada, garantam espaços de escuta, interação e acolhimento das crianças, considerando-as como sujeitos socioculturais de seu tempo, de forma a mobilizar vivências e experiências ricas e promotoras do desenvolvimento integral, em cenários adversos e desafiadores.

Por fim, é importante destacar que, embora a pesquisa *sobre* as crianças, realizada com as famílias, forneça informações relevantes para o conhecimento de suas realidades e indicadores para familiares, professores e gestores educacionais, ela não substitui a escuta das crianças. Pesquisas com as crianças, que compreendam suas vivências por meio de suas próprias vozes, são extremamente necessárias. Nesse sentido, chama especialmente atenção, nos dados, a super presença da família (adultos) na vida da criança no contexto da pandemia, em especial crianças de classe média. Esse aspecto interroga os impactos dessa experiência nas possibilidades de ação, liberdade e criação das crianças, constituídas também nas relações horizontais entre os pares, em espaços com dinâmicas distintas da família e em mobilidades outras produzidas entre a casa e as instituições. Ouvir as famílias, nesse sentido, contribui para o conhecimento de aspectos relevantes das condições que estruturam as experiências das crianças. Contudo, ao mesmo tempo, para que a própria pesquisa não produza silenciamentos, é necessário reconhecer

que ela tem limitações e levanta novas questões que só podem ser conhecidas com as crianças.

Referências

CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. Asentamiento, familia y escuela: sentidos de participación infantil producidos con una niña del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra. *In*: MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A.; DANTAS-WHITNEY, M.; GUERRERO, A. L.; HIGGINS, M. (Orgs). **Encuentros Etnográficos con niñ@s y adolescentes - Entre tiempos y espacios compartidos**. Buenos Aires: Mino Y Dávila, 2011. p. 169-192.

DEUS, M. D.; DIAS, A. C. G. Avós cuidadores e suas funções: uma revisão integrativa da literatura. *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 56-69, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100009

LIMA, L. P.; CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. **Informe de Pesquisa n. 1: Dados quantitativos sobre o retorno das atividades presenciais**. Uberlândia: outubro de 2020. Disponível em: [PesquisaFamiliaEICOVID19-InformeQuantitativo1.23.10.2020.pdf](https://repositorio.ufop.br/bitstream/handle/2012/12310/InformeQuantitativo1.23.10.2020.pdf) (usp.br)

LIMA, S. D.; MEIRELLES, M. C. B. O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5799>

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera]. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, v. 62, p. 193-242, 1993.

MILSTEIN, D. Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. **Medio Ambiente y urbanización: Niños, niñas y jovens como agentes de**

cambio, Buenos Aires, n. 69, p. 5-20, nov. de 2008.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 2. reimpr ed. São Paulo: Edusp, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012.

ESCUTAR A CRIANÇA É UM ATO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Marlene Oliveira dos Santos

Um começo...

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira. [...]
(BARROS, 2011, p. 301).

A ESCUTA DE CRIANÇAS EXIGE DO OUVINTE UMA CAPACIDADE QUE VAI além de uma boa audição. É preciso conhecimento, mas também sensibilidade e disposição para um mergulho no mundo real e fantástico da criança. Esses são meios que o ouvinte tem para buscar uma aproximação dos modos de ver, sentir, interpretar e teorizar da criança sobre as coisas e fenômenos que ela vai acessando, atualizando e produzindo, desde o seu nascimento. O poema de Manoel de Barros convoca tanto a professora¹ da Educação Infantil como o pesquisador para esse lugar

1 Nesse artigo a expressão “professora” é utilizada para evidenciar que a docência na Educação Infantil é exercida, majoritariamente, por mulheres.

de ir junto com a criança, seguindo-a em seus devaneios poéticos e em suas viagens linguísticas, artísticas, expressivas. Ser criança é um estado de criação, de curiosidade, de investigação e de reinvenção da vida e do mundo. Assim sendo, a criança tem o dom de escutar a cor dos passarinhos e mudar a função de verbos em seus processos de imaginação e de leitura de mundo.

O tema da escuta de crianças tanto no cotidiano de escolas de Educação Infantil como no contexto das pesquisas está presente em estudos nacionais (DIAS, 1997; CRUZ, 2008) e internacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; SARMENTO, 2011). Este é um assunto presente no plano discursivo e em inúmeras produções de profissionais da educação e de pesquisadores que vêm se dedicando à realização de estudos com/para/sobre crianças no Brasil e pelo mundo afora. Todavia, a garantia do direito da criança de ser escutada ainda não foi assegurada, tendo em vista as práticas adultocêntricas e autoritárias que ainda persistem no seio familiar, em projetos de educação e de pesquisa e em ações de adultos para com as crianças na vida cotidiana. As crianças que não são escutadas ou que pouco são escutadas têm nome, raça, classe social, sexo e habitam em diferentes espaços geográficos. São crianças com idades variadas, negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, com deficiência, pobres economicamente, moradoras do campo e de bairros considerados periféricos de grandes cidades. Desse modo, a escuta de crianças constitui uma temática relevante e com um espectro amplo de investigação para o profissional que deseja estudar, pesquisar, atualizar concepções e práticas, produzir conhecimentos com/sobre/para crianças e assumir posicionamentos políticos e pedagógicos em defesa da criança. Nesse contexto, pretende-se abordar a escuta de crianças como um ato político-pedagógico, dando um *zoom* no contexto da escola, mas sem perder de vista a escuta de meninos e meninas em outros contextos, como o da pesquisa. O objetivo deste texto é discutir sobre a escuta de crianças mediante telas digitais no cenário da pandemia de Covid-19, evidenciando como professoras escutaram as crianças, em seis seções entrelaçadas.

A escuta como ato político-pedagógico

Começa-se explicitando que a palavra “ato” foi trazida para o texto na

perspectiva bakhtiniana. Bakthin (2010) entende este conceito como o agir humano responsivo e responsável, alicerçado na relação ética com outros sujeitos. Isto significa que aquele que escuta também se constitui sujeito no encontro com o outro, tanto pelo discurso como pelas ações, assume responsabilidade pelo que diz e faz e se implica nos desdobramentos do ato da escuta.

A escuta se configura como um ato político porque envolve relações de poder, decisões da parte de quem escuta, uma vez que faz escolhas em relação a quem vai escutar, o que vai escutar, quando vai escutar, onde vai escutar e sobre o que vai fazer com o que escutou da criança. Aquilo que foi escutado da criança pode ser alocado pelo ouvinte no lugar da invisibilidade, da negação, da subalternidade ou elevado ao nível de fontes essenciais e inspiradoras para a atualização de paradigmas educacionais, de práticas pedagógicas e de políticas públicas. O que vem sendo feito com o que é escutado das crianças por professoras e pesquisadores? Visualiza-se essa indagação como importante de ser realçada nos debates acadêmicos e nos processos formativos de professoras e pesquisadores, pois escutar é uma primeira ação, mas ela não é suficiente para atender à compreensão de criança como um sujeito de direitos, sócio-histórico, político, competente, rico de iniciativas, produtor de culturas e saberes (BRASIL, 2009; QVORTRUP, 2010; STACCIOLI, 2013). Defende-se que o que foi escutado das crianças, nos diversos contextos, extrapole as narrativas docentes, as páginas de monografias, dissertações, teses, artigos, socializações nos eventos acadêmicos e alcance, cada vez mais, espaços institucionais estratégicos da sociedade que incidem na construção de projetos de estado, de sociedade e de educação que vão produzir repercussões decisivas na vida das crianças e de suas famílias quanto à educação, saúde, cultura, lazer, segurança, trabalho e outros direitos essenciais do ser humano.

A escuta como ato pedagógico funda-se quando a experiência de falar e de ser escutado representa um gesto de acolhimento do ser humano que o escutador tem diante de si, quando o que foi escutado se repercute tanto nas relações e interações, como no currículo, nas situações de aprendizagem que são produzidas cotidianamente pela professora e pelas crianças. É pedagógico toda experiência que possibilita aprender, que alcança, toca, afeta e produz sentido em quem se

expressou e em quem escutou.

O ato de escutar é uma ação entre humanos que pode se constituir em uma referência positiva ou negativa para a criança, mas também para o escutador. A positividade que se localiza no ato de escutar se concretiza quando quem se expressou e quem escutou se sentem satisfeitos por estarem juntos e compartilhando aprendizagens, olhares, dúvidas, afetos, curiosidades, descobertas, quando o que foi expressado foi acolhido e elevado ao *status* de práticas sociais e culturais e retornou aos processos pedagógicos como nutrientes e fontes inspiradoras para o trabalho docente na escola de Educação Infantil. Essa positividade pode ser refletida também no modo como o escutador se posiciona corporalmente, no tom de sua voz, na atenção que dedica para escutar quem e o que está sendo dito, na forma como responde ao que foi demandado, no tratamento dado ao que foi expresso pela criança. Todas essas atitudes se constituem experiências de aprendizagem, que podem ser ricas e mobilizadoras ou inibidoras e pobres para a criança. A negatividade situa-se no oposto do que foi enunciado porque a experiência de não ser escutado é marcante e pode atingir, em diferentes intensidades, a dimensão subjetiva da criança, reverberando nos seus modos de ser, de se relacionar, de aprender e de estar no mundo. São repercussões que afetam a identidade, a autonomia, as relações sociais e a aprendizagem, dimensões que ainda estão em processos de desenvolvimento, no caso das crianças. A criança tem o direito de ser escutada, acolhida, cuidada, protegida e respeitada, não importando a sua idade, etnia, gênero, religião, classe social, pertencimento geográfico e sua condição de saúde.

Toda criança tem o direito de ser escutada: parece um clichê, mas não é!

Por que em pleno século XXI ainda se defende que crianças sejam escutadas? O primeiro ponto que se destaca é que crianças continuam sem serem escutadas, mesmo com o avanço e a atualização do que é ser criança feita em pesquisas realizadas em diversos campos do conhecimento, como a pedagogia (ROCHA, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; ROSEMBERG, 2014; CRUZ, 2008), a história (KUHLMANN JR., 1998; ARIÉS, 1981), a antropologia (COHN, 2005; FRIEDMANN, 2020), a sociologia da infância (QVORTRUP,

2011, 2010; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005, 2011) e as epistemologias negras (CAVALLEIRO, 2000; DIAS, 1997, 2015; DAMIÃO, 2007; TRINDADE, 2005; NUNES, 2016; FRANCO; FERREIRA, 2017) e indígenas (COHN, 2000; POLESE, 2015). Entre os anúncios dos resultados de pesquisas e a alteração de pensamentos e atitudes de professoras, pesquisadores e de outros sujeitos da sociedade existe um longo percurso, que precisa ser construído com ações articuladas para que as descobertas científicas ecoem nos currículos de formação inicial e continuada, para professoras e outros profissionais da Educação Infantil, e se tornem agendas e fontes primárias para a formulação de políticas públicas com uma visão de criança como um sujeito sócio-histórico e de direitos (BRASIL, 2009).

As marcas deixadas de uma visão histórica construída, a de que o termo infância (*in-fans*) refere-se àquele que não fala, e de que a criança, portanto, não tinha voz, se expandiu e se enraizou em muitas sociedades por vários séculos, adentrando o período atual, de modo que ainda é imprescindível afirmar e defender que todas as crianças, meninos e meninas, sejam escutadas.

Marcos históricos, sociológicos, psicológicos e antropológicos mostram que as crianças sempre tiveram voz e que essa voz não foi escutada, não foi reconhecida como válida para integrar os processos socioculturais e políticos de cada sociedade e de cada época. O lugar reservado às crianças na história da educação foi o da invisibilidade e de subalternidade em relação aos adultos, o que impossibilita a escuta dessas pessoas de pouca idade. A faixa etária, nesse caso, é um fator usado para o questionamento da legitimidade do que as crianças dizem, pensam e anunciam de/em suas invenções e compreensões sobre as relações entre humanos e sobre aquilo que está no mundo.

Além da faixa etária, a categoria de gênero também foi tomada como um marcador para escutar ou não crianças. O que as meninas dizem, em algumas culturas, parece ter menos valor do que o que meninos falam, evidenciando que a escuta não é equitativa para todas as crianças. Etnia, classe social e espaço geográfico também se juntam a essas dimensões que mostram que a escuta da criança não acontece da mesma forma para todas elas. As crianças pobres economicamente, moradoras do campo, de bairros considerados periféricos das cidades, crianças

negras, ciganas, indígenas, ribeirinhas, com deficiência constituem grupos de crianças que, em termos de escuta, pedem mais atenção, uma vez que as suas vozes são ainda as mais invisibilizadas e silenciadas.

Em relação às crianças negras, por exemplo, Oliveira (2004), em sua dissertação de Mestrado, evidencia como o tratamento dado a bebês brancos e negros é diferenciado na creche. E Eliane Cavalleiro (2018), em seus estudos sobre o preconceito de meninos e meninas em escolas de Educação Infantil, mostra como o silêncio e a invisibilidade são produzidos no cotidiano escolar e como crianças negras têm mais dificuldade de serem escutadas pelas professoras e por outros adultos que estão com elas diariamente.

Escutar a criança é uma decisão intencional e interessada do sujeito adulto. O adulto, com os seus conhecimentos, crenças e valores, escolhe quem quer escutar. Por que em um grupo de crianças algumas são eleitas para serem mais escutadas? Quais são os critérios usados pela professora para escutar algumas crianças e outras não? As escolhas podem estar enraizadas em práticas excludentes e discriminatórias naturalizadas que se repetem como sendo “normais” no cotidiano de escola de Educação Infantil. É uma escuta seletiva em que o adulto ouve quem ele quer escutar.

A escuta da criança parte, em primeiro lugar, de uma compreensão de que aquela pessoa de pouca idade tem o que dizer e de que o que ela vai expressar, com suas diferentes linguagens, é importante de ser escutado. Sem atender a essa premissa, a escuta fica prejudicada e pode se constituir em uma pseudoescuta, pois só é possível escutar o outro quando ele é visto como alguém que tem coisas relevantes a expressar e a serem escutadas. Logo, a escuta da criança pela docente está alicerçada na concepção que ela tem sobre criança e no seu acervo de conhecimentos e experiências pessoais e profissionais. O sujeito que escuta disponibiliza tempo, dedica atenção individualizada, se predispõe corporalmente, coloca todos os seus sentidos à disposição para acolher o que será dito ou expressado pela criança, desde os bebês.

A escuta, apenas com os ouvidos, exclui muitas crianças. Como se escuta os bebês, por exemplo? Como se escuta crianças que possuem distúrbio da fala ou paralisia cerebral? A escuta só pelos ouvidos é uma atitude não inclusiva, uma visão reducionista de quem é a criança e

da sua multiplicidade de linguagens e formas de expressão. A criança pode se expressar oralmente, gestualmente, corporalmente e por um repertório variado de linguagens, incluindo o silêncio. A escuta de uma criança se faz também pelo olhar, pelo toque, pelo gesto, pelas expressões artísticas (teatro, dança, música, artes plásticas), pela brincadeira, pelo jogo, pela palavra, pela fotografia, pelo desenho, por mais cem e mais cem linguagens, como disse o pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Professoras e pesquisadores devem escutar a criança com todos os seus sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), adotando uma postura de escuta inclusiva que envolve olhar, ouvir, tocar, cheirar e saborear para escutar. O ser humano, antes mesmo de nascer, já faz uso do sistema auditivo na vida intrauterina, mas quando ele chega ao mundo, para escutar outros humanos ele precisa aprender, pois essa é uma construção social e política.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), a escuta consiste na “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p.135). E ele complementa “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar.” (p. 136). O que significa estar disponível para o outro? Estar disponível remete a uma ideia de estado humano que pressupõe a disposição de seus sentidos, seu tempo, seu conhecimento para escutar o outro. Não importa se o outro que está diante de quem vai escutá-lo pensa diferente e tem visões distintas das suas. É muito provável que o que a criança vai narrar ou se expressar seja distinto do modo de ver do adulto. A criança enxerga as pessoas, as relações, as coisas que estão no mundo e o mundo em si de um ponto de vista próprio que só é tangível pelas suas enunciações e criações. Desse modo, as diferenças expressas na fala e nos gestos de uma criança só podem ser respeitadas se houver alguém que possa escutá-la. Isto quer dizer que o ato de escutar se torna possível quando aquele que vai escutar está dedicado para acolher o que será dito ou expressado, mesmo sendo diferente do ponto de vista e da compreensão que o escutador possui. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.”, diz Freire

(1996, p. 129).

A escuta da criança pode ser uma poderosa maneira de atualizar tanto discursos como conceitos, concepções teórico-metodológicas, relações e formas de comunicação entre pesquisadores, professoras e crianças. A escuta paciente e crítica é um pressuposto para falar com a criança, pois requer entendimento e aceitação do tempo da criança, bem como do seu ponto de vista. A escuta crítica significa não se anular com o que foi expressado pela criança, mas colocar-se em movimento dialógico e de alteridade alicerçado no respeito às diferenças, como mencionado acima. A escuta, na visão de Freire, é eminentemente política, pois estar disponível ao outro e escutar de maneira paciente e crítica são decisões que só podem ser tomadas por quem vai escutar. A outra face desse processo é estar indisponível para a escuta, ouvir de modo aligeirado e autoritário, o que se configura em uma pseudoescuta.

O pesquisador Gianfranco Staccioli (2013) defende a abertura para a escuta como um princípio educativo, constituindo-se em um método de trabalho que pressupõe o acolhimento da criança com todas as suas dimensões. Para o autor, “A escuta é um trabalho ativo por parte de quem ouve”. (STACCIOLI, 2013, p. 37). Portanto, escutar faz parte do trabalho da professora, um trabalho que requer conhecimento, sensibilidade, ética e disponibilidade, como também defendeu Freire. Staccioli (2013, p. 37) assinala: “Escutar significa uma postura de investigação, significa tentar colocar na perspectiva da criança que está querendo entender os mecanismos da linguagem, e significa tentar compreender quais hipóteses a criança está construindo.” Ou seja, é potencializar um paradigma de Educação Infantil que coloca a criança na centralidade do processo pedagógico, que reconhece que ela está enredada em uma teia de relações e enxerga a professora como aquela que pesquisa, que expande sua curiosidade e suas descobertas junto com a criança nas situações de vida cotidiana.

Quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão, pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses que estão elaborando. Intervém, no máximo, para confirmar, retomar (como se diz em psicologia,

espelhar), repropor, para problematizar (ou, como se diz, negociar) (STACCIOLI, 2013, p. 38).

A elaboração de Staccioli sobre a escuta da criança diz respeito à visibilidade de uma pedagogia que põe a criança em movimentos contínuos de aprendizagens construídas por meio de experiências proporcionadas pela professora que já tem a postura de escuta incorporada em seu agir pessoal e profissional, de modo que respeita e acolhe as teorias das crianças e as nutre com apoio e proposição de novos desafios, para que elas continuem construindo seus percursos livres das intromissões excessivas e abusivas da professora.

A pedagogia da escuta é uma atitude para a vida e não apenas uma pedagogia para a escola (RINALDI, 2016). Essa é a defesa de Rinaldi: “Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. Logo, escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e de ver os outros”. (RINALDI, 2016, p. 237). A escuta, além de ser uma estratégia pedagógica e um método de trabalho, é um ato político-pedagógico que revela como o ouvinte vê o outro e se posiciona diante dele no ato de escutar, o que dialoga com a dimensão política da escuta discutida por Paulo Freire (1996).

No contexto da pandemia de Covid-19, crianças foram escutadas por professoras e pesquisadores com a necessidade de conhecer como elas estavam com suas famílias em situação de isolamento físico e de tomar as providências em relação ao direito à educação, à sua segurança e bem-estar. As crianças ainda constituem o grupo populacional mais vulnerável. Portanto, faz-se necessário escutá-las para garantir que seus direitos essenciais sejam assegurados, como alimentação, proteção, saúde, educação. Das inúmeras pesquisas realizadas durante a pandemia com/sobre/para crianças, citam-se aqui os trabalhos de Ribeiro (2021), Alves, Carmo e Franco (2021) e Soares, Canda e Chaves (2021), que escutaram crianças sobre a vida, a escola e seus direitos no acontecer pandêmico. As narrativas das crianças são ricas e potentes e mostram a beleza de seus pontos de vista.

Princípios inegociáveis para a escuta de crianças em diferentes contextos

Em relação à escuta de crianças na área de educação, reconhece-se que o acervo de estudos nacionais e internacionais vem se ampliando e se constituindo um campo consistente e relevante de conhecimentos que envolvem dimensões éticas, metodológicas, teóricas, políticas e pedagógicas sobre a escuta de crianças em diferentes contextos socioculturais.

Mesmo com o avanço nos estudos sobre essa temática, a escuta de crianças e o que deve ser feito com o que elas dizem, ainda se constitui em um desafio tanto para a professora da Educação Infantil como para estudantes e pesquisadores que trabalham em instituições de ensino superior. A escuta de crianças fundamenta-se em princípios considerados inegociáveis, seja no contexto da escola, seja no contexto de pesquisas. Elaborou-se doze princípios que podem subsidiar os atos de escuta de meninos e meninas em distintos espaços de pertencimentos culturais, étnicos, geográficos e educacionais:

A criança é um ser humano, uma pessoa de pouca idade, recém-chegada ao mundo, que tem muito a dizer-fazer-criar-produzir mediante suas múltiplas linguagens e formas de expressão.

Ser escutada é um direito inalienável de todas as crianças, independentemente de sua faixa etária, gênero, religião, pertencimento étnico, socioeconômico, geográfico, de sua condição de saúde.

Todo ato de escuta da criança deve garantir a ela liberdade para decidir se quer ou não se expressar, sem que a sua integridade física, moral e psíquica seja afetada.

A linguagem eleita pela criança para se expressar deve ser acolhida e respeitada por aquele que vai escutá-la.

A criança pode ser escutada tanto em contextos de ação espontânea (parques, praças, escolas, praia, assentamentos, aldeias...) como em contextos organizados (rodas de conversa, entrevista, sessões de brincadeiras...) para tal finalidade, mas sem expô-la a situações de constrangimentos.

O tempo da escuta pode ser interrompido pela criança no momento em que ela desejar e não quiser mais expressar-se.

A exposição do conteúdo, da imagem e do nome da criança só pode ocorrer se houver autorização da criança e/ou de seus responsáveis,

preferencialmente dos dois.

As demandas apresentadas pela criança nos atos de escuta devem ser avaliadas e atendidas para que ela não fique sem resposta ou exposta a longos períodos de espera.

O conteúdo trazido pela criança nos atos de escuta pode se tornar sigiloso e ser encaminhado aos órgãos competentes da área de assistência social e de educação se ele a expõe a risco de vida, a situações de maus-tratos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violações.

O que for produzido de imagem, vídeo, texto ou outro gênero a partir da escuta da criança deve ser compartilhado com ela atendendo as especificidades de sua faixa etária.

A escuta da criança pauta-se em pressupostos éticos, estéticos e políticos e se sustenta na compreensão de que tanto aquele que se expressa como aquele que escuta são interlocutores potentes e podem concordar ou discordar com o que é anunciado, mas sem perder de vista a alteridade.

O lugar para a escuta da criança precisa ser seguro, confiável e sem a interferências de adultos que não estejam envolvidos no ato de escuta.

A metodologia e os resultados da pesquisa

Esta seção tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos do estudo e refletir sobre a escuta de crianças mediante telas digitais considerando as narrativas de professoras da Educação Infantil que convidam para o diálogo outros autores sobre diferentes temáticas que emergem de suas falas.

A pesquisa em questão dialoga com a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e possui características de um estudo exploratório, pois a intenção foi escutar professoras para compreender o que elas experienciaram no exercício da docência na pandemia no que tange à escuta de crianças por intermédio de telas digitais, já que o distanciamento físico foi instaurado tanto para as docentes como para as crianças, e o direito à educação não entrou em quarentena. A realização de investigações sobre fenômenos que ainda estão em andamento é um desafio para o pesquisador, mas lhe permite também chegar a conclusões céleres, o que pode contribuir para que docentes e gestores, juntamente com as famílias e as crianças, possam tomar decisões sobre os processos

educativos e fazer suas escolhas diante das rápidas mudanças que ocorrem em virtude da circulação e movimentação do vírus na sociedade, como foi o caso do *SARS-CoV-2 na pandemia de Covid-19*.

As docentes convidadas para participar da pesquisa trabalham na rede pública e privada de um município baiano, mas para esse texto decidiu-se pela análise e reflexão de narrativas das professoras que trabalham na rede pública de educação. As professoras se autoidentificaram como pardas e pretas, possuem idade entre 35 a 50 anos e atuaram, em 2020, em grupos de crianças da creche e da pré-escola (G2, G3, G4 e G5). No texto elas foram identificadas pela letra inicial do seu nome e pela inicial do último sobrenome, uma vez que o anonimato das identidades foi um pacto firmado entre a pesquisadora e as docentes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line*.

A escuta das professoras ocorreu por meio de um formulário *on-line* (*Google Forms*) que continha 15 itens, sendo sete questões referentes à identificação (nome, *e-mail*, idade, cor/raça, dependência onde exerce a docência, grupo de criança com que trabalhou em 2020) e oito perguntas sobre a docência na pandemia e a escuta das crianças mediante as telas digitais:

- 1) Como você se sente exercendo a docência remotamente no contexto da pandemia de Covid-19?
- 2) Quais são as plataformas e artefatos tecnológicos que você tem utilizado para escutar as crianças pelas telas digitais?
- 3) O que você tem feito para escutar as crianças pelas telas digitais?
- 4) Quais experiências as crianças têm compartilhado com você?
- 5) O que sente ao escutar as crianças pelas telas digitais?
- 6) O que mais chamou sua atenção nas falas das crianças? Por quê?
- 7) Como as falas das crianças pelas telas digitais têm ecoado na organização de seu trabalho pedagógico no contexto pandêmico?
- 8) O que mais gostaria de dizer sobre a escuta das crianças pelas telas digitais?

O formulário foi enviado para as professoras pelo aplicativo de mensagem instantânea, o *WhatsApp*, de cada uma delas, no início do mês de maio de 2021 e devolvido respondido até o dia 15 do mês citado. As falas das professoras foram importadas da plataforma *Google* para um arquivo de *Word*, no qual se organizou em quadros as perguntas

e respostas. Depois as respostas foram numeradas e identificadas. Em seguida, destacou-se as falas das três professoras de escolas particulares com a cor laranja, uma vez que elas não seriam incluídas neste texto. As narrativas das cinco professoras da rede pública permaneceram com a fonte na cor preta e, à medida que a pesquisadora foi fazendo a leitura das falas, foram marcadas de verde apenas aquelas que seriam incorporadas e analisadas no corpo deste capítulo. De cada pergunta foram escolhidas no máximo três falas, aquelas que possibilitassem uma discussão alinhada ao objetivo delineado para o texto. A seguir apresenta-se o que as professoras disseram e sentiram em relação à escuta das crianças mediante as telas digitais.

A escuta de crianças mediante telas digitais: o que dizem as professoras

O exercício da docência na Educação Infantil na pandemia ainda não findou. Retornou-se presencialmente para o espaço físico da escola, mas o planeta ainda convive com o *SARS-CoV-2*, que, pela inadequação do comportamento e da postura negacionista de seres humanos em relação à ciência e aos cuidados necessários para a contenção do vírus, vem sofrendo mutações e ameaçando o retorno de protocolos de biossegurança mais severos, como foram vividos pela população mundial durante meses nos anos de 2020 e 2021.

Os sentimentos expressos pelas professoras revelam uma docência no contexto da pandemia de Covid-19, marcada por cansaço, tristeza, desafios e muitas preocupações relacionados às crianças e suas famílias, à pessoa da professora e à professora em si. Quando perguntadas sobre como se sentem exercendo a docência na pandemia, responderam:

Triste, cansada, cheia de saudades e muito desacreditada. (Professora M.S.) Me sinto bastante desafiada, preocupada com a acessibilidade e em uma constante busca de fazer o melhor (sem nenhuma certeza de formatos...), a fim de manter o vínculo das crianças comigo e com a instituição escolar, oportunizando momentos construtivos com muito afeto e escuta. (Professora M.C.)

A busca pela manutenção do vínculo da criança com a professora e

com a instituição foi a prioridade, especialmente, nos meses iniciais da pandemia, quando as docentes ainda estavam buscando compreender o que estava acontecendo e o que poderia ser feito para não abandonar as crianças. Para isso, elas recorreram aos seus saberes e práticas, ao aplicativo *WhatsApp* e à plataforma *Google Meet* para escutar as crianças.

Essa escuta mediante as telas digitais se concretizou com o envio de orientações, sugestões e proposição de atividades, como pode ser visto nas falas de três professoras:

Envio mensagem, poemas, músicas e brincadeiras em busca de qualquer retorno delas. Ouço a qualquer hora do dia, domingos e feriados, sempre que elas mandarem. (Professora M.S.)

Encontros virtuais (coletivos) e chamadas de vídeo pelo zap (individuais e coletivas). (Professora J.S.)

Mantenho a nosso caminho de comunicação livre, sem amarras de momentos específicos ou tempo. (Professora M.C.)

A não fixação de um horário e de um dia para escutar as crianças foi uma característica que se destacou nas falas de duas professoras. Uma docência que não tem hora para começar e para terminar. Essa é uma questão que fica para reflexão sobre o que significou exercer a docência no contexto pandêmico e sobre que interfaces podem ser estabelecidas com as condições de trabalho ofertadas às professoras.

Muitas experiências das crianças foram compartilhadas com as docentes mediante as telas digitais na pandemia. Eis o que a Professora M.C. destacou do que escutou das crianças:

As crianças têm compartilhado uma diversidade de experiências. Conversam sobre tudo! - Falam sobre o momento pandêmico e suas aprendizagens frente a essa realidade; - Buscam compreender o não estar na escola; - Conversam sobre o dia a dia longe da rotina onde a escola (enquanto espaço físico) se fazia presente e contam o que têm feito e como está a rotina em casa; - Falam sobre

sentimentos e desejos; - Contam sobre mudanças que têm observado em si (a troca de dentes, o crescimento do cabelo, etc.), novas conquistas e aprendizagens; - Falam sobre as atividades propostas e como foi realizá-las (satisfação, dificuldades, curiosidades, se precisaram de ajuda, etc.); - Conversam sobre pessoas e utensílios presentes na escola e projetam o retorno...; - Perguntam sobre os colegas e expressam o desejo de uma comunicação direta com alguns deles (pedem o contato). ENFIM, MUITA CONVERSA E ESCUTA! (Professora M.C.)

As crianças sabem o que acontece na sociedade e não ficam alheias, elas constroem seus pontos de vista, têm uma visão transversal dos acontecimentos, se preocupam com as pessoas, falam sobre temas do cotidiano, da vida, manifestam interesses, sentimentos e preocupações consigo e com os outros. As crianças têm muito o que narrar e a professora tem muito o que escutar. Não foi à toa que a Professora M.C. colocou em letras maiúsculas a última frase de sua narrativa.

Os sentimentos das professoras sobre o que escutaram das crianças por intermédio das telas digitais são plurais, como disse a Professora M.C., mas a “saúde” marcou fortemente essa experiência de escuta das crianças pelas docentes.

Saudades, vontade que tudo voltasse para o que era antes. (Professora M.S.)

Um misto de sentimentos de A a Z. Muita alegria de falar e ver seus rostos crescidos, sorrisos “banguelos” e impotência por não poder Zelar pelo bem-estar, alimentação, conforto e segurança dos pequenos. (Professora J.S.)

*Amor e muita saudade! (Professora M.C.)
As mensagens são quase sempre de saudades! Numa destas mensagens eu é que falava da minha saudade e desejo de que tudo passasse logo. Ai fui surpreendida com a mensagem de Luna², 4 anos, me dizendo: “Professora*

2 Nome fictício para preservar a identidade da criança.

tenha fé, vai passar, use máscara, álcool gel e paciência, num tem outro jeito!” Fico pensando na sabedoria dela, no argumento o tempo todo! Inesquecível também são as mensagens e experiência de Teresa³ com sua família! Ela dança, faz receitas e canta lindas músicas com seus pais, artistas! (Professora M.S.)

As telas digitais permitiram durante a pandemia de Covid-19 encontros, celebrações, acolhimento do choro, de alegria, de riso, pedido de socorro, compartilhamentos de experiências e de descobertas feitas em casa a partir das orientações das professoras e da própria família. Por outro lado, sabe-se que as telas não comportam a saudade, a saudade da professora, da criança, da escola, de poder fazer o que se fazia antes, o que provavelmente não acontecerá. Saudade é uma palavra genuinamente brasileira e, no contexto pandêmico, ela foi sentida intensamente por seres humanos de todas as idades.

As condições de moradia das crianças e a rejeição da criança por parte da mãe também aparecem nas falas das crianças escutadas pela Professora J.S.:

Duas falas chamaram a minha atenção na conversa com as crianças. Uma a menina me disse: “- pró, eu estou com muita saudade da escola. A minha mãe não me aguenta mais aqui em casa”. Na outra, a menina surpresa diz: “- olhe ele aqui ô minha mãe, passando bem perto do sofá. Tem dois. Ô pró, toda hora esses ratos passam aqui no beco e entram aqui em casa!” (Professora J.S.)

Duas das professoras que participaram da pesquisa disseram que não escutaram as crianças e que a escuta foi feita pela equipe gestora da escola de Educação Infantil:

Em 2020, infelizmente, não consegui escutar as minhas crianças e, até hoje, eu não me perdoou por não ter

3 Nome fictício para preservar a identidade da criança.

passado por cima de terceiros para ter tentado. (Professora D.A.)

Não há contato direto. Apenas visualizo as imagens e vídeos enviados. (Professora S.M.)

Tem-se aí a terceirização da escuta no âmbito da docência na Educação Infantil, quando terceiros escutam as crianças e passam para as professoras o que elas disseram e mostram o que fizeram (vídeos, desenhos, escritas...). Sobre esse assunto a Professora S.M. disse:

O contato é feito por meio de grupos de WhatsApp. A Coordenação faz a mediação enviando cards com orientações, os vídeos e materiais sugeridos no planejamento e posta a evolutiva das famílias em um grupo fechado no Facebook para que os professores possam visualizar. (Professora S.M.)

A centralização da escuta da criança nas mãos da Coordenação pedagógica ou de outro profissional da escola é uma prática que vai na contramão dos princípios e fundamentos da Educação Infantil. A professora planeja e elabora as atividades para as crianças, mas não poder estar com elas, mesmo que seja mediante as telas digitais, o que é possível em contextos de excepcionalidade, parece faltar uma parte essencial da docência na Educação Infantil, o encontro com a criança.

Nota-se que as narrativas das professoras sobre a escuta de crianças mediante as telas digitais expressam que foi uma escuta fundamental para dar continuidade ao exercício da docência no contexto pandêmico, mantendo e fortalecendo os vínculos entre as crianças e a professora, orientando e desenvolvendo ações com as crianças e suas famílias, acolhendo as experiências das crianças e buscando fazer ecoar no trabalho pedagógico o que foi escutado das crianças pelas telas digitais, como disse a professora (M.S.): “As falas são importantes demais! Os retornos delas às nossas postagens são nosso termômetro!”

Viu-se que as professoras buscaram escutar as crianças pelas telas digitais e que aquelas que não conseguiram, por decisões institucionais, sentem o arrependimento de não terem insistido para estar com as

crianças na modalidade *on-line*. Escutar a criança é direito, é atitude, é ato político-pedagógico de que não se pode abrir mão. Acredita-se que o mundo se torna melhor quando a criança é escutada.

Um final...

A escuta de crianças mediante telas digitais pode ser validada, considerando que, em crise sanitária e humanitária, nem sempre será possível o encontro presencial entre crianças, professoras e outros profissionais. É importante que essa escuta seja fundamentada em princípios inegociáveis listados neste texto, que o exercício da docência seja pautado em concepções que dialoguem com o que vem sendo produzido, nacionalmente e em outros países, em termos de conhecimentos, de orientações e de diretrizes sobre a educação das crianças contextualizada, investigativa e participativa.

Escutar é um ato político-pedagógico intencional que envolve escolhas, relações de poder, conhecimentos e pode produzir repercussões positivas ou negativas na vida e na trajetória escolar de uma criança. Esta premissa é válida tanto para a professora da Educação Infantil como para estudantes da pós-graduação e pesquisadores que têm esse tema no seu horizonte de estudo e de pesquisa.

O exercício da docência na Educação Infantil no contexto da pandemia de Covid-19 foi diverso, pautado em princípios e referenciais teórico-metodológicos distintos, o que permite não fazer generalizações sobre as experiências vividas por crianças e docentes, mas afirmar a urgência de construção de inventários sobre as docências experienciadas na crise sanitária mundial provocada pelo SARS-CoV-2. Inventários que revelem as singularidades, as aprendizagens, os afetos, os sofrimentos, as alegrias, as contradições, as negações, os desejos de crianças, docentes, gestores e famílias. Sabe-se que crianças foram escutadas e outras não foram escutadas, mas os motivos para a não-escuta não se justificam, pois toda criança tem o direito de ser escutada. Conclui-se que a escuta de crianças por intermédio de telas digitais é um ato político-pedagógico, que pode ser experienciado tanto em situações da vida cotidiana como no exercício da docência em contextos de excepcionalidade, abreviando o distanciamento físico, possibilitando a construção de aprendizagens, promovendo o acolhimento de gestos, narrativas,

expressões e sentimentos diversos da criança, da professora e da família.

Referências

ALVES, Antonia A.; CARMO, Eliane Fátima B. M. do; FRANCO, Nanci H. R. Percepções de crianças negras para além do contexto da pandemia. In: SANTOS, Marlene O. dos. **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba, 2021, p. 207-221.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2018.

COHN, Clarice. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, fevereiro de 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CRUZ, Sílvia H. Vieira. Ouvindo crianças na Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 301-304.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro - Salvador**. Fortaleza: Mestrado em Educação – UFC, 2007.

DIAS, Lucimar R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DIAS, Lucimar R. **Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil**. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. Dissertação (Mestrado) - UFMS, Campo Grande-MS, 1997.

FRANCO, Nanci H. R.; FERREIRA, Fernando I. da S. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p.252-271, jul-dez 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NUNES, Mighian D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui?. o racismo (não) comeu. **Latidade**, v. 10, n.2, p. 383-423, 2016. Disponível

em: <<https://doi.org/10.28998/21795428.20160209>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Editora Porto, 2008. (Coleção Infância).

POLESE, Nathalia Cunha. A infância indígena javaé: pesquisa com crianças na Aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia - TO). **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 423-434, jan./jun. 2015.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 323-332, maio-ago., 2011.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Silvanne. Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamento das infâncias. *In*: SANTOS, Marlene O. dos. **Educação Infantil em tempos de pandemia.** Salvador: Edufba, 2021, p. 155-171.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. *In*: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação (v. 2). Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>>. Acesso em: 24 jul.

2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Caderno de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

SOARES, Leila da F.; CANDA, Cilene N.; CHAVES, Maiza M. Pra não dizer que falei das flores: escuta de crianças no contexto da pandemia da COVID-19. *In*: SANTOS, Marlene O. dos. **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba, 2021, p. 173-188.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: Martins filho, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, março/ 2001.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

TRINDADE, Azoilda. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil**. Um Salto para o Futuro-Valores afro-brasileiros na educação, 2005, p.30-36. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

VIVER A PANDEMIA NA ZONA RURAL DO CARIRI PARAIBANO: CONVERSAS COM CRIANÇAS

*Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Kátia Patrício Benevides Campos
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza*

Introdução

*Eu me sinto bem e lisonjeada [no Cariri].
Porque é um ambiente bom de se viver,
um ambiente calmo.
Minervina, 13 anos*

*Tenho muito orgulho de morar no Cariri.
Porque muita gente de fora
fica discriminado o lugar,
e não é assim que as coisas são.
Dizem que aqui não presta!
Que aqui é um lugar ruim,
que não tem artes, essas coisas.
O que eu vejo não é nada ruim.
Se não for bom, ruim é que não é!
Isaías, 12 anos*

ESTE CAPÍTULO SITUA-SE NO CONJUNTO DE ESTUDOS E PESQUISAS QUE vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO) (DGP/CNPq-UFCG), do qual as autoras e o autor deste texto fazem parte. O interesse, a escuta e as pesquisas relacionadas às crianças e infâncias inseridas no contexto rural têm se colocado de forma regular, prioritariamente por meio de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação da UFCG e, também, por meio de projetos de extensão junto a docentes que atuam com crianças da Educação Infantil em territórios caracterizados como rurais (VEIGA, 2002).

Traremos para a reflexão a “escuta exploratória” que foi realizada junto a quatro crianças do assentamento Mandacaru, localizado no Cariri Paraibano, município de Sumé, que faz parte da caatinga – bioma que, à primeira vista, pode ser tido como um lugar inóspito, mas que, de fato, é um dos mais ricos do planeta. O contato foi feito inicialmente com uma liderança do assentamento, que articulou junto a algumas famílias o momento de conversa com as crianças. Esse momento ocorreu no dia 29 de janeiro deste ano, e foi realizado de forma virtual pela Plataforma Google Meet. As famílias e as crianças autorizaram suas participações e identificações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), autorizando também a gravação da conversa, que foi posteriormente transcrita.

Nossas bases teórico-metodológicas ancoram-se na concepção de experiência, segundo Walter Benjamin, na realização de uma “escuta exploratória” para levantar e produzir dados, e numa compreensão de crianças e infâncias baseada nas perspectivas da Pedagogia e Sociologia da Infância. Também foram fundamentais à análise dos dados os conceitos de cotidiano, educação e escola, bem como uma contextualização sobre campo e Educação do Campo.

A aproximação junto às crianças foi realizada por meio de uma “escuta exploratória” em busca de significados e sentidos, construídos e partilhados por elas em relação à pandemia de Covid-19. As pesquisadoras e o pesquisador já haviam dialogado com essas crianças durante

outra atividade, realizada em parceria com a Frente Nordeste Criança¹, momento em que propomos a construção de desenhos por crianças do Nordeste sobre suas vivências e sentimentos durante a pandemia. No caso da Paraíba, tal atividade foi feita com cinco grupos de crianças de lugares e contextos diferentes, culminando com a escolha de um desenho, que compôs o Catálogo Olhares das Infâncias². Essa ação foi realizada pela Frente Nordeste Criança, junto com o Conselho Federal de Psicologia.

Para construir este capítulo, seguimos o seguinte percurso: apresentação da nossa concepção de crianças e infâncias; reflexão sobre o conceito de experiência em Benjamin, na relação com a importância da narrativa para que o vivido ganhe estatuto de experiência, como também do que estamos tomando como “escuta exploratória”; apresentação e análise das categorias construídas a partir da escuta das crianças (as categorias foram “O cotidiano das Crianças no Assentamento Mandacaru” e “Campo, Educação e Escola: o ponto de vista das Crianças”). Por fim, tecemos nossas considerações finais.

As crianças, suas infâncias e a vida

Como pesquisadores das infâncias e educação, reconhecemos que, ao longo da história da humanidade, diversas imagens de criança têm sido produzidas culturalmente nos mais distintos cenários sociais e políticos. Durante nossas trajetórias de pesquisa, especialmente a partir de nossas experiências desenvolvidas de modo colaborativo no âmbito do

- 1 Um coletivo constituído por representantes de todos os estados do Nordeste, de Redes Estaduais da Primeira Infância, de Fóruns de Educação que integram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), de representantes do Conselho Federal de Psicologia (CFP), das ONGs Avante e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de universidades públicas (federais de Alagoas [UFAL], Bahia [UFBA], Maranhão [UFMA], Paraíba [UFCG e UFPB], Pernambuco [UFRPE], Piauí [UFPI], Sergipe [UFS], Rio Grande do Norte [UFRN e UFERSA], estaduais de São Paulo [FEUSP e FFCLRP-USP] e do Rio Grande do Norte [UERN]) e de pesquisadores(as) e estudantes de variadas áreas, vinculados(as) ao Projeto Mandacaru, Círculo Temático de Violência e Direitos Humanos.
- 2 Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/nordeste-crianca-olhares-das-infancias/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GRÃO/UFMG, temos corroborado diversas outras investigações, que têm apontado uma nova imagem das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997; ROCHA, 1999), na qual elas não são simplesmente definidas pelos adultos, mas se colocam como sujeitos produtores de cultura, isto é, que inventam modos de ser e estar no mundo.

Ao pensarmos com Benjamin (1984) sobre a capacidade criativa e libertadora de as crianças construírem seu próprio mundo, a partir das relações que estabelecem com o mundo dos adultos, temos refletido sobre a complexidade que compõe tal ato criativo infantil, levando em conta uma concepção de criança que já é sujeito na vida. Defendemos uma nova imagem delas, na qual são reconhecidas como competentes, sociáveis, curiosas, ativamente envolvidas na proposição de experiências e na formulação de suas identidades singulares e coletivas.

As crianças possuem formidável habilidade de olhar para as relações dos adultos e, com originalidade, apresentar novas formas de ler e viver a vida. Em diversas situações, elas nos dizem que são protagonistas de suas próprias existências – por exemplo, ao pararem para olhar o céu e acompanhar as nuvens, transformar um lápis em um avião, construir mini edificações com pedras e gravetos, dentre outras ações lúdicas e regadas de imaginação, elas nos informam que produzem seus próprios sentidos, de modos específicos, como através dos atos de brincar, de fazer de conta e tantas outras formas.

Assim, temos a criatividade como um dos elementos constitutivos do ser criança, que passa fundamentalmente pela dimensão da imaginação, ou seja, elas não se conformam com aquilo que está posto em primeiro plano nos espaços, nos objetos, nas pessoas, na vida. Buscam inventariar e encontrar outras possibilidades de existência e relações consigo, com os outros e com as coisas do mundo, que não precisam estar necessariamente vinculadas ao real, mas que necessitam simplesmente possuir sentido para elas.

A partir desse ângulo, consideramos que, ao produzirem regimes próprios de percepções, interpretações e significações da vida, as crianças caminham por percursos que as levam para além do esperado, fraturando o instituído e ressignificando processos adultizados. A capacidade de parar e olhar de modo atencioso para os detalhes cotidianos da vida, que muitas vezes são vistos como insignificantes pelos adultos,

faz-se como outra característica das crianças enquanto sujeitos de ação. Para elas, os detalhes não são pouco, pois encontram nestes fontes de profundas e imensas descobertas de saberes e produção de conhecimentos e experiências. Enxergam relações, exploram sensações e criam sentimentos – uma vez que elas não têm pressa de passar por aquilo que parece ser pequeno, se demoram em desbravar a potência das ‘pequenezes’, observam objetos, transformam-nos em outros imaginários, experimentam texturas, comparam formatos, unem elementos distintos e criam outros inauditos, se deixam tocar e se maravilhar pelos caminhos percorridos e não somente pelos destinos que almejam alcançar.

Salientamos que temos tido o cuidado de enfatizar que toda construção subjetiva e identitária, individual ou coletiva, elaborada pelas crianças não se dá de modo isolado. Durante a realização de nossas pesquisas, temos confirmado a ideia presentificada no conceito de *reprodução interpretativa* apontado por Corsaro (2011), que explica a produção cultural infantil como um resultado das relações entre crianças e adultos. É justamente a partir da cultura adulta que as crianças recriam maneiras de ser. Mediante a cultura, elas são produzidas e produzem formas de subjetividades simultaneamente. Como sujeitos ativos socialmente que são, elas se articulam com as transformações culturais, temporalidades, mudanças geográficas e outras variáveis.

Ao se colocarem diante da vida de modos próprios, as crianças dizem-nos que não podemos compreender a infância apenas como um marcador cronológico da vida humana, ausente de protagonismo e participação social. Pelo contrário, nos apresentam uma concepção de infância diversa e móvel, que nos leva a preferir enunciar infâncias – no plural –, considerando o caráter concreto das crianças, isto é, que apesar de produzirem culturas de formas semelhantes, elas não são iguais. Cada uma possui tempos, ritmos e interesses próprios, além de estarem inseridas em contextualidades distintas, com usos e costumes arraigados de diferentes ordens, conforme nos aponta Qvortrup (2010).

As concepções de criança e infância em que temos nos amparado, especialmente a partir dos estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância (ROCHA, 1999; SARMENTO, 2007), as quais temos confirmado a partir das pesquisas que realizamos, conforme já apontamos, tem nos levado a perceber que a vida tem sido central, tanto para a

construção do ser criança, quanto para a constituição de suas infâncias. A centralidade da vida por meio da cultura que molda e é moldada pelos sujeitos torna o estar no mundo e os modos de estar no mundo carregados de sentido. De acordo com Geertz (1989), cultura são as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas por serem significativas, não simplesmente por serem tradicionais ou repetitivas. A cultura está atrelada às experiências produzidas e ao que nos afeta, nos transforma e nos convida a afetar e transformar também.

Por se constituírem como sujeitos conectados com a vida – natural, social e cultural – as crianças são sensíveis aos seus entornos, ao que lhes ocorre, a seus pensamentos e a seus corpos; elas elaboram suas trajetórias pessoais, sendo protagonistas dos seus próprios caminhos e lógicas, junto com outros, apesar de muitas vezes serem invisibilizadas por esses outros. Esse protagonismo refere-se ao reconhecimento de que elas efetuam uma ação social nos diversos contextos em que estão inseridas, que são afetadas pelo mundo e que o afetam, que se apropriam e detêm conhecimentos pelos quais se relacionam entre si e com as demais pessoas.

Todos nós fazemos parte dessa grande teia que é a vida. Enquanto adultos, ao considerarmos o protagonismo infantil, nos permitimos ser capazes de abrir nossos olhares para visualizar e valorizar suas ações e nos posicionar eticamente diante das crianças, corroborando a ideia de que elas também têm muito a nos dizer e interrogar, levando-nos a perceber que viver ativamente e sensivelmente nesse mundo não é só para os adultos, mas algo próprio de todos nós, inclusive das crianças. Precisamos pensar sobre a oportunidade de olhar a vida junto com elas, apostando na alteridade, legitimando as múltiplas culturas, cruzando experiências e fortalecendo o diálogo em nossas relações.

Nessa perspectiva, destacamos que, ao nos encontrarmos e nos dedicarmos a reconhecer as singularidades das crianças e infâncias do assentamento a que nos referimos na introdução deste texto, tivemos o privilégio de aprender com elas a olhar de outros modos para a vida, nesse momento de crise causada pela pandemia de Covid-19. Nesse movimento, buscamos ser coerentes com nossas concepções, ao assumirmos o lugar de sujeitos interessados em se relacionar com as crianças – não para as levar ou para sermos levados por elas, durante nossa

caminhada reflexiva, mas para “ir[mos] juntos” (GALLO, 2019).

As infâncias em suas diversidades são produzidas pelas crianças, mediante suas relações entre pares, com adultos, a cultura e a sociedade (KULHMANN JR.; FERNANDES, 2004). Ao pensarmos nas crianças com quem dialogamos, ficou nítido o quanto que suas infâncias, isto é, seus modos de ser infantis, são vinculados às características do lugar em que elas vivem. A rotina de suas casas, as brincadeiras peculiares que costumam vivenciar, a intensa vinculação com a natureza e outros aspectos, geram contornos próprios das suas vidas. As crianças atestam-nos que não estão simplesmente no campo, mas que são do campo. Ou seja, elas se articulam com as contextualidades locais, corroborando com a estruturação de seu grupo social, atualizando-o e preservando-o ao tempo que produzem relações, espaços, tempos e práticas sociais e culturais que (re)configuram constantemente o meio em que vivem e, assim, também suas próprias vidas.

Escutar aquelas crianças de forma interessada, buscando suspender nosso adultocentrismo arraigado e, assim, evitando preconceitos e julgamentos, nos possibilitou estarmos abertos ao inaudito potente, exposto por elas. Durante nossa conversa, a beleza dos desvios daquelas crianças é, para nós, ponto chave em que identificamos pontos de partidas, para efetuarmos nosso ato de aprender com elas a olhar melhor para o que nos rodeia e pensarmos de forma igualmente melhor sobre o que fazer diante disso. Adiante, seguimos dialogando sobre a escuta das crianças, numa direção exploratória, que valoriza a profundidade e riqueza dos mínimos que constantemente são quase invisíveis ou invisibilizados.

A experiência das crianças como narrativa e a escuta como exploração de sentidos: sobre a escuta como método e afeto

O adulto, ao narrar uma experiência,
alivia seu coração dos horrores,
goza novamente uma felicidade.
A criança volta para si o fato vivido,
começa mais uma vez do início.
(BENJAMIN, 1984, p. 75).

O encontro com as crianças do assentamento, e o pedido, por parte das pesquisadoras e do pesquisador, para ouvir as suas histórias, impressões e sentimentos em relação à pandemia nos remete à perspectiva de Walter Benjamin em relação à experiência infantil. Benjamin diferencia a experiência dos adultos e das crianças, indicando que, para estas, há um componente específico que é a repetição.

Antes de nos debruçarmos sobre essa especificidade, cabe discutir o conceito geral de experiência para o autor, que está intimamente relacionado à narrativa. Segundo Ferreira Netto (2017, p. 6),

A narrativa é, por Benjamin, considerada um dos meios de comunicação em que a experiência enquanto *Erfahrung* mais está presente. Nela, a transmissibilidade acontece através de histórias narradas oralmente, em que há a troca de experiências entre o contador e o ouvinte.

O encontro entre pesquisador, pesquisadoras e as crianças do assentamento foi marcado por essa comunicação. Pela via remota, teve início uma conversa que – apesar de haver um roteiro que guiou o encontro –, se caracterizou pela espontaneidade e pelo singular de cada criança, que se expressou no modo como se apresentaram e se colocaram no diálogo. Suas histórias sobre a pandemia puderam ser narradas e, como veremos, foram, além de narradas, (re) significadas como o vivido por cada uma e, ao mesmo tempo, como algo que pode ser compartilhado.

Consideramos esse conceito precioso, uma vez que coloca no centro do debate os sujeitos que vivem um acontecimento e o contam para outros sujeitos. Para Benjamin (2012, p. 214),

A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, dentre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

Podemos pensar que o ato de narrar é fundamental para que o vivido

se torne uma experiência, sendo o vivido o individual e a experiência aquilo que se constitui como um legado (MORAIS, 2017, p. 399), algo que o sujeito toma posse e representa de maneira singular e passível de ser compreendida, ao mesmo tempo, por quem escuta.

No que diz respeito à especificidade da experiência infantil, Benjamin considera que a criança nasce inserida em uma classe e sofre influência dela, mas, ao mesmo tempo, é capaz de construir um mundo cheio de especificidades. Segundo o autor (1984, p. 77), as crianças formam seu próprio mundo de coisas: um mundo pequeno inserido em um mundo maior. Nesse sentido, a construção da experiência infantil passa pela formação desse mundo próprio, que é constituído a partir das vivências, inicialmente pontuais e pessoais, mas passíveis de se constituírem como experiências, na medida que são fundamentais para o mundo próprio das crianças e que são narradas. Conforme Santos (2014), é preciso que o adulto deixe as crianças criarem, no sentido *lato* da palavra, assumindo-se como sujeitos de maior plenitude em termos de experiências culturais, o estatuto de mediadores e ampliadores dessas experiências.

Em busca de fazer essa mediação, a escuta das narrativas das crianças sobre a pandemia de Covid-19 pelas pesquisadoras e pelo pesquisador colocou-se como instrumento para conhecer sentidos e significados elaborados e partilhados por elas. Tratou-se de uma “escuta exploratória”, conceito que busca aliar a escuta interessada e sensível das crianças, suas vivências e a conversão destas em experiências, também porque narradas, à exploração e à evocação de saberes e conhecimentos de sujeitos com especificidades etárias, culturais e sociais acerca de um fenômeno novo enquanto fato histórico planetário inaugural do século XXI.

Para Rinaldi (2012), ao se referir ao contexto de Reggio Emilia, busca-se o significado no processo de escuta das crianças. Rinaldi (2012, p. 235) questiona: “Como podemos ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam?”. A compreensão da vida e dos seus sentidos e significados faz parte da postura de sujeitos ativos, que se colocam na vida com aptidão e competência para interpretá-la. Segundo Rinaldi (2012) compreender significa construir uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá sentido ao mundo. E as crianças, como vimos na seção anterior, são compreendidas

como capazes de construir teorias interpretativas sobre o que vivem e atravessam seus modos de ser, de existir e de se relacionar com o outro e com os fenômenos naturais, sociais e culturais.

Foi em busca dessa compreensão por parte das crianças que as pesquisadoras e o pesquisador procuraram construir uma ambiência propícia às suas narrativas, por meio de uma escuta interessada, sensível e aberta, para acolher os modos como as crianças que foram escutadas significam os efeitos da pandemia de Covid-19 em suas vidas.

Por se tratar, por um lado, de uma experiência extremamente nova para o grupo de crianças e para a população planetária, e, por outro, de ainda termos poucos estudos que fizeram essa escuta no contexto de crianças culturalmente enraizadas em área rural, tomamos a pesquisa como exploratória, considerando o que observam Piovesan e Temporini (1995, p. 321) quando falam do objetivo da pesquisa ou estudo exploratório: conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. No nosso caso, tratou-se de uma “escuta exploratória”, que podemos entender como um momento anterior ao que seria uma pesquisa exploratória propriamente dita. É importante evidenciar que não encontramos, na literatura, referência à expressão “escuta exploratória”, podendo esta ser compreendida como uma contribuição que nasce na elaboração deste capítulo e que deve ser ampliada e aprofundada.

Nossa escuta configurou-se como método para apreensão das interpretações e construção de sentidos, pelas crianças, acerca da pandemia de Covid-19. E, ainda, como meio para compreender como as crianças foram afetadas pela pandemia, considerando a forma brusca com que seus cotidianos foram modificados e o quanto isso repercutiu nas suas relações com a escola.

Na seção a seguir, apresentaremos as categorias geradas a partir da “escuta exploratória” das crianças, levando em conta dois eixos que se mostraram como fundamentais: a relação das crianças com o cotidiano e especificamente com a escola durante a pandemia.

O cotidiano das crianças no assentamento Mandacaru

Vai 'moiando' os pés no riacho

*Que água fresca, nosso Senhor
Vai 'oiando' coisa a 'grané'
Coisas 'qui' pra 'mô' de vê
O cristão tem que 'andá' a pé
Luiz Gonzaga*

No assentamento Mandacaru, as crianças parecem cruzar seus cotidianos com a vida. Elas convivem diariamente com práticas específicas, que envolvem cuidar de animais, preparando ração e colocando água para eles, ajudar seus pais e suas mães em diversas outras atividades caseiras e agrícolas, brincar nos arredores de suas casas, pescar, dentre tantas atividades.

A conexão das crianças com a natureza durante suas rotinas é aparente, sobretudo pelo prazer com que constroem as suas relações vida-lugar. Por exemplo, a declaração de Isaías ao dizer “[...] gosto de correr no mato, gosto de andar” e “tenho muito orgulho de morar no Cariri” (ISAÍAS, 12 ANOS) torna aparente a satisfação que ele sente em viver no contexto rural, em experimentar, explorar e sentir o seu lugar.

As crianças evidenciam que a vida acontece no cotidiano marcado pelas rotinas, repetições que sempre retomam o que já foi vivido, mas também trazem algo novo, naquilo que acontece no dia a dia; hábitos, costumes, rituais e modos de fazer que comportam aprendizagens. Tudo acontece no correr da hora, do roteiro temporal que os permite viver e construir caminhos de forma mais orientada, porque os produzem com referenciais simples e ao mesmo tempo complexas, que os ajudam como uma espécie de bússola, seja ela biológica ou cultural. É um roteiro de vida que é singular a cada sujeito, mas também é coletivo quando temos que partilhar e fazer acontecer a vida diária, marcada pelo trabalho, pela escola, pelos afazeres domésticos, pelo lazer, pelas instituições, de um modo geral.

No cotidiano, encontramos coisas que nos agradam ou não e, nesse caso, temos a liberdade de construção de outros cotidianos possíveis, mediante outros ciclos e/ou roteiros. Contudo, o cotidiano é posto por nós em qualquer situação, mesmo nas formas mais primitivas da vida humana. Os primeiros homens tinham suas formas rudimentares no ato de sobrevivência, mas os hábitos e costumes foram sendo

modificados conforme o desenvolvimento da espécie. Portanto, não há vida sem cotidiano. O que o modifica são os tempos culturais e as necessidades sociais criadas que atuam também na constituição do humano, como no tempo socializado do relógio:

[...] o cotidiano pode ser mal visto, símbolo da coação que se exerce sobre cada um de nós. Só nos tornaríamos livres se saíssemos desse espaço forçado. Mas pode-se também formular a hipótese segundo a qual uma liberdade concreta supõe a aceitação das coações, a partir das quais se torna possível construir novo cotidiano (BROUGÈRE; ANNE-LISE, 2012, p. 12)

A ideia de coação se presentifica na vida privada, marcada por diversos tempos – do sono, de refeições e de outras tarefas da ordem do privado –, mas que assumem contornos da vida social. Mesmo sendo a vida cotidiana feita de escolhas, o que acontece é que repetimos ações, como forma de cravar nossa organização social. Vale frisar que a repetição não é secular e que o cotidiano muda conforme as organizações sociais as quais são históricas, políticas, econômicas, temporais e espaciais, mediadas por novas práticas e relações. E, nesse entrelaçamento, o cotidiano vai sendo tecido, porque os hábitos e formas de vida, embora estejam sujeitos a mudanças, dão-se numa teia de relações diárias, de hábitos que não são rompidos bruscamente, mas redefinidos e reintroduzidos, conforme o tempo.

Para as crianças do assentamento, o cotidiano é expresso pelo movimento das tarefas domésticas, da lida com os animais, da ajuda aos pais no trabalho diário e da relação com a escola, ministrada de forma remota nesse tempo de pandemia, a qual também apresenta dificuldades. Tudo isso marcado pela repetição diária de ações, as quais comportam sentidos e belezas expressas no cuidado das crianças com o seu entorno, seu lugar, no afeto aos bichos, na contemplação da paisagem, na proteção do lugar, no ar puro que respiram. Trazemos subcategorias que evidenciam seus modos de vida.

Cenas do cotidiano: seus trajetos

Muitas vezes quando eu estudava aqui nessa escola do Assentamento Mandacaru, eu ia de bicicleta, de pés [...]. Porque a pessoa assim se diverte com os amigos, né? [...] A gente conversa, faz tudo (ISAÍAS, 12 ANOS).

Eu ajudo minha mãe a arrumar a casa, cuido dos bichos que crio e cuido do meu irmão. Eu crio vaca, boi, burro, jegue, ovelha, cabra. Tenho cachorro, gato, louro, porco, galinha e tem cavalo também (ISLANE, 10 ANOS).

Eu faço tudo, trabalho mais painha. Em animais, em carvão [...] eu tiro a lenha, as madeiras secas, painha que tira. Ai vai, carrega na carroça com o burro, encosta no fogo, na caieira, imala e coloca no fogo. [...] é imalar... Ajuntar a lenha todinha de um jeito só. Tiro ração, boto água. Gosto de correr no mato, gosto de andar [...] a gente tem que separar um tempo pra tudo né? Ai eu digo assim: painha eu vou ajudar o senhor de bem cedo até meio dia. Ai de meio dia pra de tarde eu vou fazer minhas atividades (ISAÍAS, 12 ANOS).

A aprendizagem da vida cotidiana é uma construção humana que acontece muito singularmente, tendo relação com a identidade do sujeito e com suas experiências culturais. Acontece de modo também informal, nas ações diárias, no seu fazer mais simples, a exemplo do caminho até chegar na escola, na conversa com o outro nesse caminhar, nas descobertas do trajeto que, mesmo posto todos os dias no caminhar das pessoas, não é o mesmo, porque a natureza se renova nos seus pequenos detalhes diários. A paisagem muda conforme o dia e o tempo que se apresenta naquele dia: é um galho que cai, uma árvore que amanece frondosa ou sem flores e frutos, uma pedra que ali estava e não é mais encontrada; o sujeito do caminhar de ontem não é o mesmo de hoje, porque seu olhar tem a ver com seu estado de espírito, acontecimentos da vida diária, enfim, as mudanças parecem ínfimas, mas são quase sempre produtoras e produtivas. Assim, “o cotidiano, portanto, é não apenas o espaço da rotina, mas também aquele onde se estruturam

aprendizagens informais” (BROUGÈRE; ANNE-LISE, 2012, p. 16).

Podemos dizer que a vida cotidiana é mediada por ações, nem sempre intencionais do ponto de vista pedagógico, mas que provocam reflexões, leituras e mudanças de comportamento. Ver, ouvir e experimentar são fontes e ações importantes porque propõem reflexão, problematização e ação, nem sempre atreladas à educação formal, mas que incitam o diálogo entre a educação formal e informal. Afinal, aprendemos na vida cotidiana, mediante situações que implicam relações entre sujeitos

O cotidiano marca diversas situações, sejam aquelas bem-vindas ou outras que a própria vida nos impõe, a exemplo da situação pandêmica a que o mundo foi submetido. Olhando especificamente para o contexto educacional, foram vivenciadas diversas mudanças que alteraram a forma como as relações foram estabelecidas no âmbito da escola. Na escuta exploratória que realizamos, consideramos que essas crianças estão situadas na oferta da Educação do Campo, que há mais de duas décadas vem se constituindo como um paradigma e uma política pública que objetiva construir junto às populações do campo um novo projeto educativo e de sociedade. A seguir, refletimos sobre o campo, a educação nesse espaço diverso, levando em conta a perspectiva das crianças.

Campo, educação e escola: o ponto de vista das crianças

O campo comporta a visão de totalidade dos processos sociais e, por isso, seu enfrentamento acontece no contexto dos movimentos sociais, da política agrária e da educação. Assim, a educação do campo tem como princípio os processos de formação humana, do sujeito concreto historicamente situado (CALDART, 2004), o qual se forja nas relações construídas, ou seja, no projeto camponês que atende às necessidades dos habitantes de um determinado espaço com especificidades próprias. É a luta pelo direito à água, ao alimento, ao trabalho, à vivência de infâncias próprias, a uma educação no e do contexto camponês (WANDERLEY, 2014).

Nessa direção, a escola do campo é lugar (como qualquer outra escola) de se pensar o conhecimento clássico não como tradicional ou oposto ao moderno, mas como resultado de uma produção com significados históricos (SAVIANI, 2015). Esse critério é importante para seleção de conhecimentos na escola, aliado à necessidade de uma organização

conforme diferentes contextos. Requer procedimentos, espaço, tempo, conteúdos para produção do saber historicamente acumulado. Assim, o pedagógico é institucionalizado por meio da escola, constituindo-se uma especificidade da educação.

Tais princípios embasaram a conversa que estabelecemos com as crianças a fim de saber o que é a escola para elas, já que no contexto da pandemia a frequência ao espaço escolar físico não foi possível. Vejamos suas compreensões da escola:

A escola para mim é uma segunda casa, porque, na maioria dos tempos, onde eu passo mais tempo é na escola. Sempre alegre, estudo, aprendo, participo (ISAÍAS, 12 ANOS).

É quase igual uma casa. Lá você tem companhias, a do professor, dos seus colegas (ISLANE, 10 ANOS).

A escola para mim é muito importante, eu estudo e aprendo. É muito importante (YASMIN, 10 ANOS).

Para as crianças, a escola se traduz numa instituição importante, que cumpre as funções de ensino e aprendizagem, mas, para elas, a escola também é lugar de acolhimento, participação e afeto. Na escola, as crianças dizem aprender, participar, estudar, falam de alegria. A escola que, segundo os pequenos, é definida como uma “segunda casa” (ISAÍAS, 12 ANOS), é para eles um ambiente articulado com a vida. Por isso, é importante frisarmos que a escola, lugar que promove educação formal, não se configura como espaço educativo realizado de forma descolada da vida. Pelo contrário, este pode e deve ser considerada como um “[...] espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado” (REDIN; MULLER; REDIN, 2007). Semelhante a Isaías, Islane também concorda com o colega, quando fala que a escola “é quase igual a uma casa”.

Olhar para a escola de forma tão amorosa é um importante reconhecimento desse lugar de aprendizagem e de atravessamento das relações humanas, compreendidas pelas crianças como lugar de laços

afetivos como a companhia do(a) professor(a) e dos(as) colegas. Quando perguntado se gostavam da escola, responderam com muita ênfase: “Muito!” (ISAÍAS, 12 ANOS); “Sim!” (YASMIN, 10 ANOS); “Sim!” (ISLANE, 10); “É muito importante!” (MINERVINA, 12). Os olhares das crianças nos convidam a olhar também para a escola como um lugar de encontros afetivos.

É fato que as crianças têm a escola como uma importante referência que se constitui em um lugar de encontros, construção de amizades e parcerias de trabalhos entre os sujeitos. Elas também a atrelam ao principal lugar de preparação das pessoas, para que venham a ser “alguém na vida”, aliada à esperança e à garantia de a criança “tornar-se alguém” no futuro próximo. Isaías (12 ANOS), nos disse: “[...] espero da escola aprender cada vez mais. [...] pra na frente eu ser mais alguma coisa, né!”. Islane (10 ANOS), nos relatou que a escola “[...] é o canto onde você aprende pra ser alguém quando crescer”.

As crianças reconhecem a escola como principal lugar de aprendizagem, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos do ponto de vista de qualificação de uma profissão, o que também não deixa de ser fundamental, porque a escola agrega como uma de suas funções instrumentalizar os sujeitos para a profissionalização. Por outro lado, o processo de preparação para o mundo do trabalho pode acontecer de forma dialógica, reflexiva e crítica. O conhecimento formal não está em um mundo diferente dos outros saberes produzidos na vida pelas crianças. Assim, a noção de “ser alguém”, que historicamente é atrelada a pessoas adultas que possuem profissões, precisa ser revista, uma vez que reconhecemos que, já na infância, os sujeitos se colocam ativamente no mundo, sendo pelo mundo constituídos, mas também o constituindo.

Isaías (12 ANOS), ao ser indagado sobre não ser alguma coisa, se reconhece como um sanfoneiro aprendiz. Ele revela ser sanfoneiro com alegria; entretanto, não atrela o saber de tocar sanfona ao conjunto de conhecimentos vividos por ele na escola e nem à ideia de profissão. Por outro lado, seu corpo, mediante suas expressões faciais (riso largo, brilho no olhar e voz vibrante), anunciam que ele sabe algo muito especial, que é um tocador de sanfona, que já é alguém feliz e que ama a vida que vive.

Sabemos que a grande função da escola é a construção do

conhecimento junto às crianças, uma vez que o conhecimento é uma elaboração cultural e, por isso, é preciso compreender que a criança é sujeito de cultura, atua em todas as relações, produz sentidos e significados culturais. Porém, ao que parece, a escola e a sociedade, de um modo geral, carecem, ainda, de uma melhor compreensão sobre a criança como sujeito potente, atuante e coconstrutor do seu contexto social.

A ideia de escola – do campo ou da cidade – que tem como função apenas a preparação do desempenho do sujeito que se inicia na infância, encontra-se arraigada no contexto cultural brasileiro, fruto de uma negação do acesso e permanência desse espaço escolar para muitos e muitas. Portanto, há sempre a necessidade de reflexão crítica sobre a ação pedagógica, fundamentada na realidade objetiva da escola e do seu entorno, de modo a analisar situações concretas e enfrentamentos do cotidiano escolar. Trata-se de um fazer pedagógico pautado na responsabilidade e criticidade, voltado para a problematização das relações construídas na escola pela prática docente, pelos sujeitos envolvidos e pela política em contexto, cujo alcance se dá em diversas dimensões.

Sobre a apropriação da vida pela escola, uma vez que esta produz significados e sentidos, Isaías declarou que:

[...] algumas coisas parecidas, né? [...] Eu tipo assim, eu fazia para aprender um pouco de tudo. Assim, se comprasse uns animais, vai ensinar os meninos a cuidar daqueles animais. Botar água, ração, ração balanceada. Assim na escola tem alguns animais lá, mas assim tipo cavalo, vaca, ovelha, bode, essas coisa não tem lá. Tem outras espécies de animais (ISAÍAS, 12 ANOS).

As crianças, o tempo todo, percebem, interpretam e atribuem sentidos e significados aos acontecimentos que se passam na relação com a escola de forma bonita, atenta e instigante. Elas expressam implicação quando falam do que aprendem ou do que a escola poderia melhorar.

Crianças e (des)encontros com as telas

Era bom pelo celular, mas eu ficava com algumas dificuldades pelo celular (ISLANE, 10 ANOS).

Depois que a gente começou a estudar on-line eu não aprendi quase nada. [...] Lá na minha casa, atualmente, não tem internet, aí eu tenho que me deslocar. [...] Às vezes eu chegava atrasada não dava pra entrar mais na aula (MINERVINA, 13 ANOS).

Por telefone era mais difícil. Porque presencial eu aprendi mais (YASMIN, 10 ANOS).

Eu não gosto de estudar online. Eu sinto uma dificuldade muito grande. A gente quase nunca entende bem o conteúdo, o professor não tá do lado pra ajudar quando a pessoa precisa, como eu moro no sítio sempre cai muito a internet. Eu não conto as aulas que eu perdi por causa da falta da internet [...] acho que tudo mudou. Porque é tipo assim, é como se uma pessoa tivesse um serviço e tivesse que passar pra outro. Tipo, eu não tinha costume nenhum de estudar on-line. A minha vida quase toda estudei presencial e do nada mudei pra on-line (ISAÍAS, 12 ANOS).

De acordo com as falas das crianças, duas questões nos chamaram atenção: a dificuldade de acesso ao ensino remoto, em função da ausência ou baixa potência dos aparelhos eletrônicos, especialmente, computadores, *smartphones* e *tablets*; da ausência de acesso a sinais gratuitos de internet; além da imposição dessa condição para as crianças, famílias e professores(as), considerando que não houve preparação prévia instrumental para tal contexto. Aspectos que demonstram as desigualdades no acesso a esses bens materiais e simbólicos, os quais afetam grande parte da população, especialmente os povos do campo.

Uma outra questão diz respeito à dificuldade de interação entre

professores e alunos(as), uma vez que a tela aparece como mediadora dessa relação. De acordo com as crianças, houve uma dificuldade na compreensão dos conteúdos, mas também a ausência de uma relação corpo a corpo, que se dá, por exemplo, no *feedback* às crianças em relação a várias questões do cotidiano escolar. Estar com as crianças presencialmente é um outro tipo de relação, que possibilita trocas, afetos, melhor aprendizado, além de contar que as demandas das crianças podem ser atendidas de forma mais imediata. Muitas vezes, dúvidas e outras questões dão-se no tempo instantâneo do sujeito, e, por isso, a relação presencial entre crianças/crianças/professores(as) é fundamental. Por outro lado, um outro tipo de aprendizado chegou para as crianças, como essa nova forma de contato e instrumentalização dos meios de comunicação remotos, que envolvem aparelhos, aplicativos e plataformas digitais.

Crianças e escola: encontros presenciais

É porque é bom sempre ir pessoalmente, que você aprende mais com o professor pessoalmente. [...] Eu estudava, ficava lendo livro, brincando de quebra-cabeça (ISLANE, 10 ANOS).

Eu achava muito bom. [...] Na escola a gente estudava, brincava de bola, de toca-toca, esconde-esconde (ISAÍAS, 12 ANOS).

É muita alegria. [...] Me sentia satisfeita! Porque ficava junto dos professores, dos amigos (YASMIN, 10 ANOS).

As lembranças afetivas das crianças sobre o período pré-pandêmico, considerando a sua relação presencial com o ambiente físico da escola, nos evidenciaram mais uma vez o sentimento de aprender mais “pessoalmente”, conforme aponta uma delas. A interação com materiais (livros, brinquedos etc) e espaços (terreiro, jardim, sala de aula etc.) adequados e agradáveis também parecem corroborar para a sensação de

“aprender mais”, definida pelas crianças. Tal perspectiva se ampara nos estudos de Bondioli e Nigito (2008) que têm apontado ser o ambiente educativo um terceiro educador, por ampliar o envolvimento das crianças e as possibilidades de participação interessada nos processos educacionais.

Considerações finais

O reconhecimento das infâncias do campo como produção das crianças, em articulação com os outros sujeitos e a vida como um todo, nos fizeram compreender a relevância de suas percepções sobre seus cotidianos, considerando a escola e o contexto em que vivem, durante a pandemia. Ao escutá-las de forma dedicada e respeitosa, não só pudemos identificar suas interpretações e significações a respeito dos temas sobre os quais conversamos, mas atestar a potência da originalidade de seus olhares, a capacidade que possuem de compreender o mundo e seus acontecimentos e a importância de acessarmos suas perspectivas, como forma de aprender com elas sobre o ato de viver e também como uma maneira de contribuir com a visibilidade de suas vozes infantis e rurais, que historicamente foram e são silenciadas ou diminuídas.

A “escuta exploratória” foi um recurso criado para, dentro das condições possíveis de encontro com as crianças, levantar suas primeiras narrativas, interpretações e construções de significados e sentidos sobre o que foi experimentar a vida no assentamento no período da pandemia, considerando suas vivências mais amplas e aquelas relacionadas à escola. Esse levantamento preliminar, obtido graças ao recurso da escuta atenta e sensível de sujeitos compreendidos como capazes de interpretar a realidade vivida, merece ser aprofundado em pesquisas futuras, especialmente naquelas que se ocupam de conhecer as realidades das crianças que se constituem culturalmente no contextos dos diversos campos do nosso país.

Ouvir as crianças, conhecer seu cotidiano, sobretudo a compreensão que elas têm o campo como espaço privilegiado de encanto e beleza. Seus corpos também expressam essa compreensão – no riso, na empolgação, na alegria, no olhar, na escuta atenta –, reafirmam o quão o campo é lugar potente, produtor de culturas e reinvenção do vivido.

A escola, para as crianças, configura-se como lugar de excelência

porque elas acreditam ser uma instituição importante de aprendizagem, de possibilidades, de esperança, um fundamental suporte em direção ao trabalho. Ter uma profissão é honra, é garantia de vidas melhores, de valorização dos sujeitos do campo. Ademais as crianças mostraram a receptividade às necessárias adaptações de um novo cotidiano, em função da Covid-19, quando se adequaram às novas configurações do ensino remoto, mesmo com as dificuldades de acesso e permanência dos instrumentos e formas adequadas a essa nova modalidade. De fato, sobreviveram a tudo isso. Acima de tudo, demonstraram apropriação com criticidade e coerência sobre o valor da escola, ganhos do ensino presencial, problemas gerados pelo ensino remoto, mas também outra aprendizagem relacionada a linguagem básica das novas tecnologias da informação.

Referências

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de M. V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriela. (coord.). **Tiempos, espacios y grupos**: El análisis y la evaluación de la organización em la escuela infantil: DAVOPSI. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2011. p. 99-119.

BROUGÈRE, Gilles; ANNE-LISE; Ulmann. **Apprendre de la vie quotidienne**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CORSARO, WILLIAM. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo

Horizonte: Autêntica, 2004.

GALLO, Sívlio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 113-130.

GEERTZ, C. A. **A interpretação das culturas**. Original de 1973. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2º semestre de 2017.

REDIN, Euclides.; MÜLLER Fernanda; REDIN, Marita Martins (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995.

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

RINALDI, Carlina. A Pedagogia da Escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), maio/ago. 2014, p. 223-239.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575.

VASCONCELLOS, Vera M. R.; Sarmento, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

WANDERLEY, M. N. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52 (suppl 1), 2014.

**SEGUNDA PARTE - REFLEXÕES E
PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS
EM CONTEXTOS DIVERSOS**



SOBRE DIREITOS PARTICIPATIVOS: TENSIONAMENTOS À “CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”¹

*Camile Pazda Fagundes Valério
Catarina Moro*

A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, por meio da qual, crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão (...) um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controle, como também a formas de opressões e de injustiça que, necessariamente, derivam de um exercício ilimitado de poder. (...) cria oportunidade para que a diferença possa florescer; deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de novas práticas.

Peter Moss

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA VIDA COLETIVA TEM ESTADO EM PAUTA: no universo acadêmico é tema presente em inúmeras pesquisas e debates e, como prática social vem constituindo iniciativas que assumem o desafio de dar lugar a diferentes modos de participação infantil

1 A discussão que compõe esse capítulo integra a pesquisa de Mestrado em andamento, intitulada “Participação Infantil: Uma análise a partir da proposta do projeto ‘Cidade das Crianças’ de Francesco Tonucci”.

em projetos sociais que consideram e valorizam as opiniões e pontos de vista das crianças.

Em 1989 com a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) temos um marco inaugural, uma oportunidade de mudança de paradigma quanto às possibilidades de participação das crianças no tecido social e nas relações cotidianas das quais elas são parte. Concordamos com Soares (2006) que a participação infantil constitui elemento essencial na reafirmação dos direitos das crianças. E, na busca por justiça social em contraposição a diferentes formas de abusos de poder que se interpõem nas relações intergeracionais entre adultos e crianças.

A participação das crianças em grupos - intra e intergeracionais - implica e promove uma experiência societária complexa, que requer considerar a criança em seu tempo presente, destituído das expectativas do que virá a ser. Nesse sentido, o reconhecimento da potencialidade e da ação social das crianças permite opor-se a uma comum menorização que se faz delas, assentada quase sempre na condição de dependência que as crianças tem dos adultos e, que realça a necessidade de uma tecitura equilibrada entre os direitos de proteção e de participação infantil, sempre numa disputa por espaço em uma fronteira sútil.

Antecedentes e consagração de direitos às crianças

A promulgação da CDC decorre de uma série de movimentos, discussões e elaborações ocorridos ao longo do século XX. Como antecedentes, a Declaração de Genebra de 1924 foi o primeiro documento dedicado aos direitos das crianças e, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças que, além de compreender as premissas já descritas no documento anterior a ampliava (GAINTÁN-MUÑOZ, 2018), incluindo, por exemplo, o brincar, a identidade, o nome e o crescer em liberdade, enquanto direitos (GONÇALVES, 2015). Diferente da Declaração de 1959, a Convenção tem estatuto de instrumento jurídico, ocasionando um compromisso de transposição de seus princípios para a legislação local por parte dos países signatários, sendo 193 no momento da promulgação (OLIVEIRA, 2018), e que totalizam hoje 196 países que a ratificaram (UNICEF, [s.d.]).

As principais contribuições da Convenção podem ser definidas como “a expressa e reiterada atribuição de direitos às crianças por si, às

crianças como pessoas²” (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14), ou seja, os direitos que as crianças possuem no presente, não como futuras cidadãs; e o reconhecimento e reafirmação da criança enquanto detentora de direitos participativos (Natália Fernandes, em entrevista à CARVALHO; SILVA, 2016; PORTO; RIZZINI, 2017).

O primeiro artigo do documento dispõe sobre a quem ele é destinado, ou seja, quem a Convenção define enquanto criança, tomando a idade como critério: “Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes.” (site da Unicef, CDC). No Brasil, seguindo o critério etário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) adota dois grupos de idade como parâmetro; os seres humanos com até 12 anos são considerados crianças, e com idades entre 12 e 18 anos, adolescentes (BRASIL, 1990).

O documento é composto por 54 artigos, os quais podem ser divididos em três grupos de direitos: Proteção, Provisão e Participação (QVORTRUP, 2010a). Dentre os direitos relativos à Proteção e Provisão, podem ser destacados os direitos a alimentação, habitação, condições de saúde, assistência e educação, a proteção ao nome e o direito à ele, a identidade, pertença a uma nacionalidade, a proteção contra a discriminação, os maus-tratos, exploração e a violência dos adultos (SARMENTO, PINTO, 1997).

Os direitos compreendidos entre os Artigos 12 e 17 são os principais referenciados enquanto conjunto de direitos participativos (CARVALHO, SILVA, 2016; TOMÁS, 2007a), representando a grande novidade trazida pelo documento. Através deles a Convenção legitima uma concepção de criança enquanto competente e com ação social (CARVALHO; SILVA, 2016; PORTO; RIZZINI, 2017). Citando Tomás (2007b, p. 207), “é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação”. De forma sintética, esse conjunto de direitos dispõe sobre a formulação e livre expressão de opiniões pela criança em temas

2 Tradução nossa, original: “La virtud más notable de la Convención reside en la expresa y reiterada atribución de derechos a los niños per se, a los niños como personas” (MUÑOZ, 2010, p. 14).

que a afetem; sobre o direito de ser ouvida em processos judiciais ou administrativos; a liberdade de pensamento, consciência e religião; a ser orientada sobre o exercício de seus direitos; a liberdade de reunião e associação pacífica; a sua privacidade; e adequado acesso aos meios de comunicação e informação (UNICEF, [s.d.]).

Além dos artigos já citados, acrescentamos os direitos previstos no Artigo 9, que dispõe sobre a prerrogativa de que a criança possa opinar em situações nas quais é separada dos pais, ainda que contra a vontade deles; e o Artigo 31, sendo aqui destacado o direito a participação na vida cultural, o direito ao tempo livre e o reconhecimento do brincar (atividade recreativa e de lazer) enquanto direito (UNICEF, [s.d.]).

Tensionamentos e efeitos da CDC

A partir da CDC, o Brasil estabeleceu como legislação específica para as crianças e adolescentes a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - BRASIL, 1990). Com o ECA “a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos, portanto, titular e destinatária dos direitos fundamentais e inalienáveis da pessoa humana” (GONÇALVES, 2015, p. 35), o que representou uma importante ruptura em relação ao Código de Menores de 1979³. O ECA é um documento extenso, composto por 267 artigos, os quais preconizam a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Nesse sentido, Rizzini et al. (2009), destacam:

O Estatuto é tido como um importante documento por uma série de razões, em especial, por ter transformado um discurso político e popular em uma normativa, legitimando parâmetros de bem-estar da população infantil e juvenil, equivalentes à normativa internacional. Contribuiu também para mudar o discurso punitivo e ‘assistencialista’ ao incluir noções de direitos e respeito, instituindo a idéia de criança e adolescente como sujeitos de direito (RIZZINI, et al., 2009, p. 167).

O documento pode ser tomado como exemplo dos impactos da

3 Dispositivo legal utilizado até a implementação do ECA, não tinha como prerrogativa a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, tratava-se de um instrumento de controle social em casos de abandono ou de infração legal (MARCÍLIO, 1998).

CDC sobre as legislações locais, nos países que a ratificaram. Dessa forma, são inegáveis os efeitos causados pela promulgação da CDC, quanto a inclusão das crianças na agenda política e, também, no desenvolvimento da produção de conhecimento nos países que a ratificaram; formalizando um novo ideário para a infância, no qual as crianças passam a ser detentoras de direitos, inclusive participativos (GAITÁN-MUÑOZ, 2010; PORTO; RIZZINI, 2017). Porém, importantes tensionamentos estiveram presentes desde a elaboração do documento.

Embora o reconhecimento dos notáveis avanços representados pela CDC, as discussões em torno da formulação e efetivação das disposições contidas no documento, estão permeadas por tensionamentos. Alguns dos argumentos apresentados compreendem a i) não inclusão das crianças na elaboração do texto; ii) a condicionalidade do exercício de direitos, relacionada à uma premissa de competência, à tutela dos pais, e às responsabilidades do estado; iii) a designação de assuntos próprios aos interesses das crianças, conforme formulado no Artigo 12, mantendo-as separadas quanto a discussões de questões mais amplas, macroestruturais; iv) a limitação quanto aos direitos políticos, principalmente no que se refere à representatividade política; v) tensões quanto a inclusão simultânea de direitos a proteção e a participação, levando ao questionamento do estatuto de cidadania da infância; vi) os constrangimentos ao exercício de direitos participativos nas relações intergeracionais; vii) a ratificação do documento em escala global, a partir de concepções e posicionamentos de países *ocidentais dominantes, desconsiderando as especificidades e potencialidades locais; e viii) os impactos sobre as crianças que não vivem as infâncias de modo correspondente ao ideário normatizado pela Convenção*. Esses tensionamentos serão abordados, de forma breve, visando alargar a discussão quanto à Convenção.

Para Gaitán-Muñoz (2010), a elaboração da Convenção comporta uma contradição inerente, prévia a sua promulgação, pois trata-se de um documento voltado aos direitos das crianças, e que inclui os direitos participativos, mas concentra “uma concepção adultocêntrica das relações das crianças com a sociedade” (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14). A mesma autora (2018), afirma que o texto também desconsidera

4 Tradução nossa, original: “los defectos más señalados derivan de una concepción adultocéntrica de las relaciones niño-sociedad” (MUÑOZ, 2011, p. 14).

situações reais de exercício de cidadania por parte das crianças, denotando que esse exercício passaria a ocorrer após a intervenção dos adultos, descrita na forma da CDC, não valorizando as práticas cotidianas já presentes na vida das crianças, desvinculadas de qualquer normativa.

Nesse sentido, acrescentamos que no contexto de promulgação da CDC os debates acerca da ação social das crianças e da participação infantil eram ainda incipientes. Ao revisar a consolidação da Sociologia da Infância, Montadon refere trabalhos seminais no campo (JENKS, 1982; PROUT, 1990; MAYALL, 1994; QVORTRUP et al., 1994 *apud* MONTADON, 2001); denotando o cenário presente à época, o qual marcava o início da possibilidade de que a participação das crianças fosse considerada na produção teórica. Ressaltamos ainda, para além dos esforços que começavam a ser empreendidos no âmbito acadêmico, o contexto social e político no qual o documento se inseriu; no Brasil, a Constituição Federal havia sido recém estabelecida, em 1988 (BRASIL, 1988) e, conforme afirmam Rosemberg e Mariano (2010), a ratificação da CDC na América Latina coincidiu com a redemocratização de diversos países da região. Dessa forma, é possível compreender que a não inclusão das crianças no debate, quando da elaboração do documento, é passível de ser apreendida criticamente a posteriori, porém, dadas as condições da época, esse seria um movimento difícil de ser empreendido. Ademais, a própria elaboração da CDC impulsionou o debate, refletindo em desdobramentos teóricos e políticos nos países que a ratificaram (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Soares (2005), recorrendo a Alderson (2000 *apud* SOARES, 2005), discute as ambiguidades relativas à CDC. A autora destaca que as crianças não detêm plenamente os direitos previstos pelo documento, visto que o texto comporta condicionalidades, tanto relativas às crianças, quanto aos demais atores. A possibilidade de exercício de direitos encontra-se regulada pela competência das crianças, assumindo-se, portanto, que nem todas estariam aptas; pelas “responsabilidades, direitos e obrigações dos pais e pelas responsabilidades do Estado” (SOARES, 2005, p. 21).

Já Qvortrup (2010a), em seu texto “Infância e Política”, problematiza alguns aspectos da CDC, em relação ao artigo 12:

Todos esses artigos valorizam a subjetividade da criança – mas há muitas limitações. A mais significativa, a meu ver, encontra-se no art. 12, que estabelece que somente em assuntos que afetam a criança ela teria direito de opinar livremente. Essa é uma limitação grave, mas provavelmente sintomática da criança como sujeito político em nossas sociedades (QVORTRUP, 2010a, p. 780).

Qvortrup (2010a), destaca, principalmente, a definição de que as crianças teriam direito a opinião em assuntos que são do seu interesse, sendo desconsiderada a existência de condições complexas, estruturais, que afetam as crianças de forma imprevista, por não as levar em conta. Há uma tendência de que sejam discutidas políticas específicas para a infância, porém, não são ponderados os possíveis impactos que as políticas que não a visam podem acarretar. Como exemplo, Qvortrup (2010a), cita o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho a partir da segunda metade do século XX, transformação que não visava as crianças, mas que alterou profundamente suas condições de vida. Retomando mudanças sociais históricas, demonstra o quanto as crianças são atingidas por questões macroestruturais, sem que sejam levadas em consideração, em suas palavras: “a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório” (QVORTRUP, 2010a, p. 785).

Em acordo com Qvortrup (2010a), Giorgi (2019), ao discutir os efeitos da Convenção após 30 anos de sua promulgação, enfatizando a situação da infância e adolescência na América Latina; também relaciona os limites da CDC, quanto a garantia de melhores condições de vida às crianças, às questões macroestruturais. O autor cita questões como os ciclos econômicos e os modelos sociais adotados pelos regimes nos Estados da região, os quais, em alguns casos, são contrários a prerrogativa de defesa de direitos; apesar da normativa estabelecida pela CDC, o documento não tem força frente as questões macroestruturais que atravessam as realidades de vida das crianças.

Tomando direção semelhante, Tonucci (2005) discute que, embora

a Convenção tenha sido amplamente ratificada, as mudanças preconizadas pelo documento não encontram alcance concreto, tensionando a tratativa dada por gestores locais nos países que adotaram a CDC como referência. (VALÉRIO; no prelo). Em suas palavras, “tenho a forte suspeita de que quem o aprovou e transformou em lei nacional, na quase totalidade dos países do mundo, não o compreendeu realmente” (TONUCCI, 2005, p. 152); e, em relação aos adultos, questiona: “Temos a coragem de realizar realmente o que decidimos? Quem assume a responsabilidade de explicar às crianças o grande poder que voluntária e conscientemente colocamos nas mãos delas?” (TONUCCI, 2005, p. 156); complementando, enfaticamente, que é preciso levar a cabo as mudanças que se fazem necessárias a partir das premissas estabelecidas na CDC, “ou então sair oficialmente, em nível parlamentar, de uma Convenção que nos exige compromissos que não estamos dispostos a honrar” (TONUCCI, 2005, p. 156).

Outro tensionamento, que tem centralidade na discussão sobre a CDC, se refere a ratificação, a nível global, de um documento constituído a partir “de uma visão pautada na cultura ocidental dominante”⁵ (GAIÁN- MUÑOZ, 2010, p. 14); o que é denotado, por exemplo, na análise de Rosemberg e Marianno (2010), ao apresentarem uma tabela contendo o número de representantes de cada região do globo nos grupos de trabalho que resultaram na elaboração do texto da CDC. Conforme as autoras, “os Estados tiveram uma participação diferenciada conforme as regiões geopolíticas, com predomínio dos países ocidentais industrializados e reduzida participação dos países africanos” (ROSEMBERG; MARIANNO, 2010, p. 707). Assim, confere-se uma participação desigual ante a diversidade de concepções presentes sobre as infâncias, as crianças e seus direitos; embora o processo de longa negociação e tentativas de consenso, há prevalência das denominações defendidas pelos países com maior acesso a recursos e que, portanto, exercem maior poder político.

Giorgi (2019), sinaliza essa característica como um dos principais limites do documento. Para ele, o modo como a CDC foi discutida e implementada, reflete o domínio de um discurso técnico hegemônico,

5 Tradução nossa, original: “de una visión basada en la cultura occidental dominante, latentes ambas cosas en el propio texto de la Convención” (MUÑOZ, 2011, p. 14).

em detrimento às práticas comunitárias já estabelecidas, mantendo para com elas uma atitude refratária, de desvalorização.

Nesse sentido, Marchi e Sarmiento (2017), constroem uma argumentação contundente, enfatizando a prevalência das concepções hegemônicas, do norte global, no embasamento e definições presentes na CDC. Para eles, o documento legitima um processo de normatização da infância, ou seja, o estabelecimento de padrões de normalidade/anormalidade infantis, convencionados através do conjunto de disposições jurídicas presentes no texto, constituindo, também, um enquadramento simbólico.

A problematização desenvolvida por Marchi e Sarmiento (2017), diz respeito aos efeitos de exclusão sobre as crianças que não se enquadram no modelo hegemônico de infância preconizado pela CDC. Para eles, o documento desconsidera “milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do Sul Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças ‘de rua’, muitas enfim, em condições de subalternidade” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956). Essa exclusão no plano normativo acarreta efeitos de exclusão no plano concreto, na realidade de vida das crianças, para as quais não é reconhecido o estatuto da infância.

Marchi e Sarmiento (2017), citam ainda a condição de vida das crianças refugiadas e migrantes, muitas das quais, sem encontrar possibilidade de adentrar as fronteiras europeias, acabam sucumbindo no Mar-Mediterrâneo. Tematizando essa questão, os autores afirmam: “de algum modo elas são a expressão mais direta da denegação dos direitos da criança, precisamente a partir dos países do Norte Global que hegemonomizam a sua definição” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 959). Através de um apanhado de cenários extremos, onde os direitos básicos da infância são continuamente violados, Marchi e Sarmiento (2017, p. 960) são enfáticos ao observarem que reiteradamente “os interesses econômicos ou políticos hegemônicos sobrelevam as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil

Qvortrup (2010a), discute, ainda, a não inclusão, no texto da CDC, de direitos políticos enquanto direito das crianças, especificamente o direito a votar e a ser votado. Esse ponto também é destacado por Gaitán-Muñoz (2018) que, ao retomar a Declaração Universal dos Direitos

Humanos, traça um quadro comparativo com a CDC, ressaltando que a principal diferença entre os documentos reside nos direitos políticos (ser eleitor e ser elegível), do qual as crianças são excluídas. A principal problemática enfatizada por Qvortrup (2010a), se refere a falta de representatividade política de um grupo que compreende uma porcentagem significativa da população: nos países europeus uma parcela entre 20 a 25% (QVORTRUP, 2010a), e no Brasil, 24,9% (idade entre 0 e 17 anos, de acordo com a estimativa para o terceiro trimestre de 2021, pela Projeção da População do Brasil do PNAD, IBGE, 2018).

Sarmiento (2012), problematiza a questão, mas também defende que a participação política não se restringe a possibilidade de eleger ou ser elegível, podendo se manifestar, por exemplo, em organizações de movimentos sociais e em outras formas de mobilização e participação mais difusas; o que, portanto, pode conferir outro estatuto de participação política para as crianças, que considere formas próprias de expressão, não referenciados pelo parâmetro dos adultos, representado pelo direito ao voto.

Tonucci (2020), refere a discussão relativa à extensão do direito ao voto aos menores de 18 anos. Cita algumas propostas já elaboradas nesse sentido, algumas chegando a discussões mais concretas, como no Parlamento Alemão, por exemplo. De acordo com Tonucci (2020, p. 249), “o voto dos menores seria, segundo essas propostas, exercido pelos pais, seus responsáveis legais, ou, em algumas propostas, pelas mães, para reequilibrar a participação das mulheres na vida pública”. O autor argumenta que, embora interessantes por alargarem as possibilidades inclusivas quanto aos direitos políticos, tais ações não responderiam de forma satisfatória a premissa de participação das crianças, visto que a tomada de decisão permaneceria entre os adultos, como alternativa, ele refere uma das ações empreendidas no projeto “Cidade das Crianças”, pela formação do Conselho das Crianças.

O intento de que as opiniões das crianças possam ser escutadas, justamente por abarcarem perspectivas que os adultos não conseguem, sozinhos, considerar, é congruente com a formulação da antropóloga Clarice Cohn (2005, p. 33), de que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Direitos de participação X direitos de proteção X intergeracionalidade

Essa discussão insere-se em um debate mais amplo, o qual permeia a CDC desde sua promulgação: a tensão referente “a adoção simultânea de direitos de proteção e de liberdade” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 706), o que, para algumas perspectivas, constitui uma incongruência. Nesse sentido, os direitos participativos e as possibilidades de seu exercício, são questionados, encontrando justificativa, principalmente, sob a égide dos direitos a proteção, destacando as necessidades das crianças e seu caráter de vulnerabilidade, em detrimento de suas competências (QVORTRUP, 2010b). Soares (2005) descreve três paradigmas distintos, os quais compreendem os principais posicionamentos relativos à tensão proteção-participação, sendo eles: - o da criança dependente, - da criança emancipada e - o da criança participativa. Enquanto os dois primeiros são excludentes e polarizam a proteção e a participação, o terceiro paradigma apresenta uma possibilidade conciliadora, tratando a proteção enquanto necessária e tendo em conta a condição de vulnerabilidade das crianças, mas enfatizando que “a prolongada proteção, promotora da dependência e da falta de poder da criança, tem, também, grandes implicações no desenvolvimento” (SOARES, 2005, p. 45).

Para Qvortrup (2015; 2014), enquanto em âmbito privado a participação das crianças foi ampliada, considerando que nessa escala as crianças passaram a receber maior atenção, principalmente, em função da prerrogativa de proteção, ocorreram restrições quanto as suas possibilidades participativas nos espaços públicos, os quais pertencem aos adultos, mantendo-se uma posição paternalista em relação às crianças, sem confiança nas suas capacidades de opinarem em questões mais amplas.

Qvortrup (2014; 2015), subverte as premissas comuns sobre o tema, considerando dialeticamente vulnerabilidade, proteção e participação. Em sua argumentação, defende que “ao mesmo tempo em que é relevante considerar as crianças como vulneráveis, também seria pertinente sugerir que o mundo adulto é vulnerável” (QVORTRUP, 2014, p. 35). Para ele, ao se proteger as crianças, separando-as artificialmente em ambientes privados, os adultos estão, ao mesmo tempo, protegendo os próprios ambientes, os quais seriam irremediavelmente afetados pela

presença delas. Ele acrescenta que a proibição da participação autêntica das crianças na vida da cidade tem como pano de fundo proteger o funcionamento das “instalações dos adultos, ao invés de propor que as instituições existam para proteger as crianças dos perigos que o mundo adulto representa” (QVORTRUP, 2014, p. 34). Assim como Soares (2005), Qvortrup (2015) reitera a relevância da proteção, mas destaca que os riscos aos quais as crianças estão expostas, ao participarem ativamente do espaço público, não são naturais, e sim produzidos em um espaço que não é negociado.

A argumentação de Qvortrup (2014) evidencia a impossibilidade de que os direitos das crianças sejam pensados de forma isolada das relações intergeracionais, remetendo a ausência de concessões por parte dos adultos. O ônus, relativo aos direitos protetivos, recai sobre as crianças, que pagam seu custo pela restrição quanto as suas possibilidades de participação; enquanto não há contrapartida, por parte dos adultos, em termos de adaptação as necessidades das crianças. Para o autor, há uma relação de interdependência entre as gerações, portanto, a responsabilidade das crianças não deve ser tomada como exclusividade das famílias e das demais instituições que delas se ocupam, mas sim por todos os membros da sociedade.

Em congruência, Tonucci (2005) destaca o papel dos adultos e do tensionamento necessário quanto a organização dos espaços públicos, pensado por e para adultos, levando em conta, principalmente, as necessidades relativas ao trabalho economicamente produtivo. Para ele, o alargamento das possibilidades de que as crianças participem ativamente dos espaços das cidades não reflete apenas os interesses das crianças, conforme previsto na CDC, mas possibilitam um espaço mais inclusivo e seguro para todos os grupos.

Marchi e Sarmiento (2017) propõem o tensionar e o desconstruir a ideia da infância normatizada desde um referencial hegemônico, tomando em conta a diversidade das condições concretas de vida das crianças, e a coexistência de múltiplas concepções sobre as infâncias e modos de relação entre adultos e crianças. Isso numa perspectiva crítica e sem olvidar as condições estruturais que condicionam as possibilidades de promoção de direitos, ou que acabam por legitimar sua violação, é que novas políticas para a infância, mais inclusivas, podem ser elaboradas.

Fechamento provisório e em busca de ampliações

Nossa intenção no presente capítulo foi tematizar o direito das crianças a participação na “Convenção sobre os Direitos das Crianças”. Considerando que já se passaram três décadas da promulgação da CDC entendemos ser urgente nos envolvermos cada vez mais: i) no aprofundamento do debate e na construção de aportes teóricos que permitam um maior entendimento sobre as formas de participação infantil; ii) na difusão do conteúdo e do significado expresso na CDC a diferentes interlocutores em muitos âmbitos da vida social e sua composição institucional; iii) na prática social, por meio de iniciativas e projetos que concretizem os princípios do reconhecimento da cidadania das crianças, da democracia e da justiça social. No sentido da construção de balizadores de outro modo de vida social, coletiva, que acolha as crianças nos seus valores e nas suas formas de expressão, ouvindo e respondendo a elas de modo efetivo, o que requer mudar atitudes e práticas adultas, assim como as políticas públicas e o sistema social.

Ao mesmo tempo que reiteramos com os autores e autoras chamados para esta interlocução os notáveis avanços representados pela CDC; entendemos que os tensionamentos levantados e suas repercussões nos desafiam a pautar a questão dos direitos das crianças a fim de lutar e conquistar políticas mais inclusivas a elas. Para tal entre muitas questões será importante superarmos a predominante visão eurocêntrica (centrada no hemisfério norte e no ocidente) e adultocêntrica sobre a infância e as relações crianças–adultos (tentando impregnar essa inversão, de fato) e também equilibrarmos a atenção e garantia aos direitos de proteção e participação, a fim de compatibilizá-los na melhor expressão da cidadania das crianças.

Dentre muitas perguntas que seguem ressoando entre nós, queremos compartilhar algumas, num movimento sinérgico para recomposição da relação crianças-adultos a fim de perspectivarmos novas possibilidades: Como propor uma participação que valorize a contribuição das crianças, enquanto crianças, para a sociedade? Como ter uma participação mais equânime entre crianças e adultos, entre as distintas crianças em suas infâncias plurais? Como ouvir, atentar, respeitar e valorizar as experiências infantis? Ao ouvir as crianças, como interpretamos o que elas dizem? Como compartilhar o poder com as crianças? Como

proteger e ao mesmo tempo garantir participação? Como resolver esse impasse para lidar com ambivalência proteção-participação?

Discutir a composição e os efeitos da CDC nos faz, cada vez mais, em consonância com Sarmiento intentar “pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument . Acesso em: 13 Set. 2018.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A Participação Infantil em Foco: Uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 187-194, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2871/287146384002/html/index.html> . Acesso em: 15 set. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GAITÁN-MUÑOZ, Lourdes. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 2, p. 17-37, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59491>. Acesso em: 12 nov. de 2021.

GAITÁN-MUÑOZ, Lourdes. Ser niño en el siglo XXI. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 407, p. 12-16, dez. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11162/37333> . Acesso em: 12 nov. 2021.

GIORGI, Víctor A. 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 329-334, ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63797> . Acesso em: 12 nov. 2021.

GONÇALVES, Gisele. **A Criança como Sujeito De Direitos: Um Panorama da Produção Acadêmica Brasileira (1987-2013)**. Florianópolis: 2015. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População, por grupos de idade**: Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD. Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação – Revisão, 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5918#resultado> .

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLN-QthNr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 out. 2021.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./mai. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em: 06 set. 2019.

MONTADON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPP-zYbpq6NBY75YhdNwdr/?lang=pt> . Acesso em: 04 dez. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 41-57, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/>

article/view/11019/8560 . Acesso em: 13 jul. 2020.

PORTO, Cristina Lalette; RIZZINI, Irene. Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos. **Sociedad e Infâncias**, Madrid, v. 1, p. 299-320, 2017. Disponível: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/issue/view/3143> . Acesso em: 04 dez. 2021..

QVORTRUP, Jens. A Dialética entre a proteção e a participação. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf> . Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250> . Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set/dez. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpvVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 18 set. 2018.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai/ago. 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf> . Acesso em: 25 ago. de 2018.

RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana Menezes; CISNEROS, Arianna. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 60-73, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21ao5.pdf> . Acesso em: 04 dez. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões.

In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jfy9BxZFWyZ-zcbSDWpzk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 de set de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**. UNIPOP, n. 2, p. 45-49, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36755> . Acesso em: 04 dez. 2021.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19 de out de 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6is-starticles/soares.pdf> Acesso em: 19 de out de 2019.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8 -18, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780> . Acesso em: 15 de abril de 2020.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. In: **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 22, n. 78, pp. 45-68, Jul./Dez. 2007a. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065> . Acesso em: 13 de abr de 2020

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Tese de Doutorado, Universidade do Minho, 2007b.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897> . Acesso em: 20 set. 2021.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora chega!**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Site Unicef no Brasil.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 04 dez. 2021

VALÉRIO, Camile Pazda Fagundes. Entrevista com Francesco Tonucci. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.** No prelo.

INSIGTHS DE UMA PESQUISA COM/ SOBRE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

*Sandro Machado
Rodrigo Saballa de Carvalho*

EM VIRTUDE DE NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS QUE ESTÃO SENDO estabelecidas em nosso país, devido ao fenômeno que vindo sendo nomeado como a crise decorrente da pandemia gerada pelo COVID -19¹, as pesquisas estão passando por uma série de (re)adequações, sobretudo no que se refere às escolhas teórico-metodológicas. No campo das pesquisas envolvendo crianças, pesquisadoras e pesquisadores têm debatido a respeito da importância da reafirmação dos direitos das crianças e do respeito a elas nos contextos investigativos, a partir dos desafios emergentes dos protocolos sanitários e da ascendente desigualdade econômica que temos enfrentado do norte ao sul do nosso país.

No interior desse amplo debate, em relação ao campo das pesquisas *com/sobre* crianças, podemos dizer que, nesse contexto, as preposições “com” e “sobre” se destacam, dentre outras questões, como uma forma (estratégica) de o(a) pesquisador(a) estabelecer uma posição política e epistemológica - e, portanto, ética -, no sentido de produzir um ambiente investigativo que compreenda que as crianças, no processo de produção dessas investigações, devem ser vista como atores sociais de pleno direito. Afinal, as crianças têm o direito de ser consideradas como

1 Entendemos que o advento da atual pandemia da Covid-19 produziu novas problematizações a nossa sociedade brasileira, evidenciando de maneira contundente um contexto de intensas desigualdades econômicas e sociais.

“sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (ALDERSON, 2005, p. 423).

No presente capítulo, pretendemos, em alguma medida, contribuir de modo propositivo para esse amplo debate, a partir das contribuições dos Estudos Sociais da Infância, no intuito de compartilharmos algumas reflexões e análises sobre como as pesquisas *com* crianças, nos seus possíveis percursos investigativos, podem contribuir para uma produção acadêmica que está sendo desenvolvida em meio a “um período controverso, com milhares de vidas sendo ceifadas pela difusão sem precedentes da Covid-19 em nosso país”, conforme referimos em Carvalho e Machado (2021, p. 101).

A propósito do artigo acima referido, ressaltamos aqui que a nossa produção acadêmica tem sido resultado, sobretudo, dos encontros, das reflexões e dos debates que realizamos no *Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas* (CLIQUE). Relacionado à Linha de Pesquisa dos *Estudos Sobre Infâncias*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o grupo CLIQUE tem se dedicado a pesquisas envolvendo a Educação Infantil brasileira, em seus contextos escolares.

Nesse sentido, um dos percursos reflexivos realizados pelo grupo iniciou-se no decorrer da dissertação de Machado (2019), intitulada *Culturas Lúdicas Infantis na pré-escola* (MACHADO, 2019). Em decorrência do percurso investigativo dessa pesquisa, produzimos dois artigos: o primeiro deles, intitulado *Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola* (MACHADO; CARVALHO, 2020a), no qual procuramos expandir de modo intencional o conceito de culturas lúdicas.

No segundo artigo, intitulado *Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil*, o foco de nossa discussão pautou-se nos desafios éticos e metodológicos observados no referido processo de investigação, bem como suas implicações em pesquisas *com/sobre* crianças. Nesse segundo artigo, foram discutidas algumas “estratégias textuais utilizadas na escrita da Dissertação, as quais tiveram como objetivo a garantia dos aspectos éticos por meio da visibilidade das crianças enquanto sujeitos participantes do processo investigativo” (MACHADO; CARVALHO, 2020b, p. 162).

Por sua vez, no presente capítulo realizamos um movimento

reflexivo diferente: a partir das aprendizagens compreendidas em Machado (2019) e nos dois artigos anteriormente elencados, nosso objetivo é o de (re)apresentar algumas contribuições possíveis de uma pesquisa *com* crianças para o atual momento social e político no qual nossa atual produção acadêmica está implicada. Em nossa percepção, há uma compreensão de que é necessário, sobretudo neste momento, aproximar nossas Universidades brasileiras dos contextos escolares, da Educação Infantil, e das produções culturais das crianças.

Assim, as contribuições que serão apresentadas inspiram-se em certos pressupostos teóricos e políticos, tais como: a) a compreensão de que as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis” (CORSARO, 2011, p. 15); b) o entendimento a partir de Pereira (2012, p. 63), de que as pesquisas *com* crianças implicam a “construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças”. Em tal direção, em nossa discussão abordaremos algumas aprendizagens oriundas das relações estabelecidas com as crianças participantes da pesquisa (MACHADO, 2019), em articulação com os referenciais teóricos que compuseram a investigação.

Do ponto de vista metodológico, para realizar esse objetivo, as contribuições presentes neste texto tomam como base analítica dados gerados na pesquisa de Machado (2019), que, neste momento, entendemos como pertinentes para ilustrar certas estratégias teórico-metodológicas que podem servir de inspiração para pesquisas futuras. Assim, organizamos nossas reflexões e análises a partir de três temáticas que estiveram presentes em nossa referida pesquisa: a atenção aos *ambientes* em que nos encontrávamos enquanto pesquisadores, às diferentes *linguagens* das crianças participantes da pesquisa e a importância de um *acolhimento* no decorrer desse processo.

O convívio das crianças e a constituição de ambientes

Compreendemos que uma pesquisa *com/sobre* crianças, por exemplo, precisa estabelecer, no seu processo de produção conceitual, uma articulação entre aprendizagens decorrentes da convivência com as crianças e os referenciais teóricos utilizados pelo(a) pesquisador(a) na composição de sua investigação. Nesse contexto, concordamos com Gobbi

(2002, p. 71) quando argumenta que um dos “desafios que emergem aos pesquisadores é, justamente, considerar que o ambiente social implica as produções infantis, o que demandará um conhecimento sobre os entornos sociais, culturais e familiares das crianças” no processo de pesquisa.

Dessa forma, apresentaremos nesta primeira parte algumas reflexões e análises sobre a importância que os *ambientes*² podem ter em uma pesquisa *com/sobre* crianças. Para tanto, tomaremos como base analítica o material empírico de análise produzido em nossa referida pesquisa (MACHADO, 2019)³. Esse material será abordado, neste texto, para ilustrar algumas possibilidades investigativas, “tomando cuidado para não ‘engessar’ a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões” (GOBBI, 2002, p. 71).

Próximos a uma das mesas da sala referência, junto a outras crianças, Rafael⁴ e Valmir se desentenderam. Rafael, então, sentou-se à mesa, com seu boneco, visivelmente emburrado. Valmir então se senta ao seu lado, e “continua” a brincadeira. Rafael também continua, porém com um semblante fechado, como se estivesse brincando a despeito da presença de Valmir.

-
- 2 Em Machado (2019), pautados nas contribuições de Forneiro (1998) entendemos os ambientes como um todo indissociável entre os sujeitos: o espaço físico e suas paisagens, cheiros, sons, lembranças, mobiliário e demais objetos, entre outros elementos que, de alguma forma, entram em relação em um mesmo lugar.
 - 3 Esclarecemos que os excertos apresentados são de autoria de apenas um dos pesquisadores. Desse modo, na escrita do texto, quando nos referirmos ao pesquisador (no singular), estaremos fazendo referência ao sujeito que realizou o trabalho de campo com as crianças.
 - 4 Os nomes das crianças foram alterados neste texto, tendo em vista a manutenção do anonimato de todos os envolvidos naquele processo investigativo. Além disso, salientamos que os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa consentiram a divulgação dos dados, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Do mesmo modo, as crianças assentiram na participação mediante a assinatura do Termo de Assentimento e, sobretudo, durante todo o processo de pesquisa.

Alguns dias se passam (...) nenhuma palavra é dita, em um desconfortável silêncio. Valmir então conversa com Rafael. Ele coloca seu brinquedo próximo ao dele, dizendo: “Viu que a gente é muito bom?”. As duas crianças se olham. Valmir então convida Rafael para o “cumprimento secreto”. Rafael devolve o cumprimento e, aos poucos, começa a rir dos movimentos de Valmir. Passado um tempo, os dois voltam a conversar e a brincar juntos mais uma vez (MACHADO, 2019, p. 80).

Enquanto as crianças brincavam em um dos pátios da escola, reparei que Angélica, a certa altura, me chamou: “- Sandro, olha aqui!”. Vejo que Angélica vem em minha direção, cheia de brinquedos nas mãos e com um grande sorriso no rosto. Pouco antes de chegar até onde eu estava, ela tropeça em uma pedra, caindo no chão. Conduzi Angélica até uma das professoras, que a levou para dentro da escola. Passados alguns minutos, Angélica retorna com a professora, que solicita que ela sente ao meu lado. Aparentando estar mais calma, ela escuta a professora dizer que a partir daquele momento nós teríamos que encontrar seu dente perdido para que ela pudesse entregá-lo a “Fada do Dente”. Algumas crianças se aproximaram, e Angélica explicou o que aconteceu para elas. Percebendo certa aflição das crianças ao saber do ocorrido, a professora, reforça a ideia de encontrar o dente para a Fada. Uma das crianças, Amanda, exclama, após a fala da professora: “Eu já vi a Fada!”. Nathalia se manifesta, dizendo já ter visto a Fada também. Enquanto elas falam de suas experiências, Angélica vai ganhando interesse pelas histórias e, em pouco tempo, anima-se para continuar procurando (Diário de Campo - MACHADO, 2019, p. 80).

Os excertos do diário de campo compartilhados remetem a experiências ocorridas durante um processo de pesquisa que nos possibilitou compreender como certas imbricações sociais presentes naquelas relações estabelecidas pelas crianças puderam produzir diferentes ambientes de convivência. De fato, entendemos tais narrativas como “estratégias usadas por Valmir e a professora, respectivamente, para tensionar

um determinado ambiente que havia se estabelecido – entre seu colega, Rafael, e com Angélica, que havia se acidentado” (MACHADO, 2019, p. 80).

Por termos, na época, um certo conhecimento sobre hábitos culturais daquele contexto pré-escolar, decorrentes dos seis meses de trabalho de campo, compreendemos que essas referidas estratégias visavam “suscitar algumas referências culturais - o ‘cumprimento secreto’, e a figura da Fada do Dente -, por exemplo, nas interações ocorridas naqueles momentos” (MACHADO, 2019, p. 80), de maneira que outros ambientes - além daqueles que, pareciam já estar constituídos -, pudessem ser possíveis também. No caso desses dois excertos, os “desfechos” dessas experiências foram fundamentais para desenvolvermos algumas problematizações e proposições conceituais.

A produção acadêmica presente na revisão de literatura de Machado (2019) nos indicava que, majoritariamente, os(as) pesquisadores(as) compreendiam a “cultura lúdica” como sendo, antes de tudo, “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 24). Contudo, nossas aprendizagens no decorrer daquela pesquisa *com* as crianças, juntamente com o estudo de outros referenciais teóricos, permitiram-nos desenvolver uma ampliação em relação às conceituações encontradas naquelas pesquisas selecionadas.

O que nos possibilitou, assim, entender que, para além de um “conjunto de procedimentos” já constituídos, que visariam um jogo ou brincadeira por vir, as *culturas lúdicas infantis* se constituem também nas “ações entre os sujeitos com seu contexto, nas diversas relações lá estabelecidas”, o que nos remete a uma “conjunção entre sujeitos, espaço físico, temporalidades, materiais, cores, cheiros, sons e as diferentes relações que lá se estabelecessem” (MACHADO, 2019, p. 79). Trata-se, então, de uma elaboração conceitual que se fundamenta nos modos de expressão das crianças no cotidiano da pré-escola.

A pesquisa *com/sobre* crianças, conforme Gobbi (2002), assim como ilustramos até o momento, demanda uma sensibilidade da parte do(a) pesquisador(a) em tomar conhecimento sobre o contexto social das crianças participantes de sua respectiva pesquisa, a partir, por exemplo, das implicações de práticas adultocentradas presentes nas relações entre crianças e adultos. E, dito isso, talvez seja oportuno tecermos algumas

considerações a respeito daquilo que compreendemos como “adultocentrismo”, levando em consideração alguns debates acadêmicos já realizados sobre esse tema.

Nesse contexto, *adultocentrismo* é um termo que pode ser entendido enquanto um conceito e, como tal, passível de algumas definições mais estritas, dado, por exemplo, um determinado enfoque, ou um determinado contexto de interesse. Não se trata aqui de uma análise exaustiva sobre esse conceito, mas, sim, de tematizá-lo, considerando a nossa proposta de discussão neste texto. Como aporte teórico para subsidiar as reflexões sobre esse conceito, nos pautamos na obra de Faria *et al.* (2015) e, respectivamente, nos artigos de Palos (2018) e Abramowicz e Rodrigues (2014).

O conceito de *adultocentrismo* pode ser compreendido como um horizonte político-pedagógico estabelecido culturalmente que tanto constitui como é constituído nas relações sociais entre adultos e crianças, adolescentes, ou mesmo qualquer outra categoria desse campo entendido como “não-adulto” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; PALOS, 2018). Com efeito, o adultocentrismo produz, dentre outros desdobramentos, determinados modos de conceber as crianças, bem como certas formas de conduta dos adultos em relação a essas, sobretudo quando não reconhecemos - nós, adultos - o caráter propositivo dos modos de expressão e das e opiniões das crianças.

Corroborando o argumento, Faria *et al.* (2015, p. 14), afirma que o “olhar adultocêntrico” ao estratificar a vida por idades, “atribui capacidades e fazeres aos ‘não adultos’ para se tornarem adultos no futuro”. Desse ponto de vista, Palos (2018, p. 12) contribuiu com a discussão ao argumentar que “o adulto antecipa respostas, projeta ideias e interpretações, em suma, racionaliza a experiência infantil”. O problema, contudo, não está exatamente nesse processo, pois, de alguma forma, espera-se, enquanto sociedade, que os adultos promovam condições de vida às crianças. A questão está em certas dinâmicas relacionais que colocam em movimento esses enunciados.

Nesse sentido, Palos (2018, p. 12) entende que se trata de dinâmicas que não levam em conta, e mais, deslegitimam as opiniões e percepções das crianças sobre a sua própria vida, em uma “subalternização do papel da criança”. Conforme refere Faria *et al.* (2015, p. 14), o olhar

adultocêntrico acaba por “desconsiderar valores, conhecimentos, desejos e experimentações próprios do ser criança hoje”, que são possibilidades plurais e diversas. Nesse sentido, são as “experiências sociais e individuais singulares” das crianças, como se refere Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 462), que não são escutadas e sentidas pelos adultos.

Nessa percepção sobre *adultocentrismo*, há o reconhecimento de uma forma de vida constituída centralmente a partir do olhar adulto sobre a sociedade, sobre os “não-adultos”, produzindo “modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 462). Esses valores, condensados sob o prisma do adulto onipotente, acaba por “engessar” possibilidades de experiências nas relações entre adultos e crianças. Esse é um dos aspectos referentes aos ambientes sociais que precisam ser tematizados pelos adultos em uma pesquisa *com* crianças.

Diálogos que dispensam palavras: as crianças e suas linguagens

A compreensão, por meio de uma pesquisa *com* crianças, de que apenas as *certezas adultas* não são suficientes para elaboração de uma produção conceitual que pretenda, em alguma medida, visibilizar as produções culturais infantis, fez-nos atentar, naquele referido processo investigativo (MACHADO, 2019), as diferentes *linguagens* que cotidianamente eram (re)produzidas naquela turma. Linguagens que, a um adulto apressado, poderiam passar despercebidas. Nesse sentido, compartilharemos, a seguir, excertos do diário de campo, que ilustram alguns momentos experienciados com as crianças, por onde podemos tematizar algumas dessas linguagens percebidas.

Sentado ao fundo da sala referência, observo as crianças realizarem suas atividades, separadas em diversos grupos. Conversas em tons de vozes baixos são percebidas, mas é certo silêncio que permeia o grupo de modo mais intenso. No outro lado da sala está Amanda e mais alguns colegas. Ela percebe que eu a estava observando. Quando isso ocorre, resolvo acenar e sorrir para ela, como se estivesse dando “oi” para alguém. Parecendo não entender muito bem meu gesto, ela

retribui o aceno. Ao longo do dia, realizo essa gestualidade mais duas vezes. Com o tempo, repetindo tal gesto com o restante da turma, em diferentes situações, percebo que as crianças acabam entendendo que não se tratava apenas de “cumprimentar” alguém. Talvez por isso, não apenas os acenos eram devolvidos, mas os sorrisos também apareceram! A troca de sorrisos e acenos acabou, com o tempo, se tornando uma prazerosa e divertida prática entre boa parte da turma. As crianças com frequência tomavam a iniciativa de acenar, não apenas comigo, mas entre colegas também. (Diário de Campo - MACHADO, 2019, p. 139).

No decorrer do percurso investigativo em Machado (2019), alguns códigos com as crianças foram sendo estabelecidos. Os acenos, realizados durante os encontros, foram um deles. Os acenos “seguidos quase sempre por sorrisos e risadas, por vezes compreendiam mais do que um ‘oi’, ou um ‘bom dia’”. De certa forma, em vários momentos, havia uma prazerosa e divertida troca afetiva” (MACHADO, 2019, p. 139). A consolidação desses acenos foi se constituindo gradualmente, juntamente aos sorrisos, os quais também se configuraram enquanto *gestualidades* compartilhadas pelas crianças.

Dentro desse contexto, aproximamo-nos de algumas considerações de Grigorowitschs (2007) a respeito de “práticas de socialização”. A autora argumenta que “socializar-se implica sempre transformação, pois trata-se de processos que são móveis e dinâmicos, não-fixos; são transformações tanto estruturais como processuais e individuais” (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 47). Em relação a esses acenos aqui narrados, entendemos que tais gestualidades tiveram um potencial semelhante ao descrito por Grigorowitschs (2007), uma vez que tais acenos trouxeram novas nuances aos cumprimentos realizados usualmente.

As crianças faziam suas atividades, enquanto uma das professoras passava algumas instruções. Amanda, que estava ouvindo a professora, vira-se para mim, e me

acena. Retribuo o gesto, sorrindo. Ela então se levanta, indo até minha direção. Sem dizer palavra alguma, ela segura a minha mão, para depois me abraçar demoradamente, como se há tempo estivesse sem me ver. Naquele mesmo dia, no final da manhã, as crianças divertiam-se enquanto se preparavam para o almoço. Risadas, conversas altas, um vai e vem constante das crianças pela sala. Uma das professoras chamou a atenção da turma, avisando para que formassem duas filas, para descerem até o refeitório. Enquanto estávamos nas escadas, a professora interrompe o deslocamento da turma. Então, começa a chamar a atenção das crianças, pois algumas delas ainda estavam eufóricas pelas últimas brincadeiras. Ao observar a turma, de modo geral, percebi que Andressa estava me olhando. Ela aproveita um momento em que a professora não estava voltada para sua direção para me acenar rapidamente, enquanto esboçava um furtivo sorriso. De forma instantânea, busca a professora com o olhar. Ela estava conversando com uma das crianças. Então respondo o aceno e o sorriso, com a sensação de que estivesse fazendo algo “proibido” (risos). (Diário de Campo - MACHADO, 2019, p. 140).

O excerto compartilhado narra acenos e sorrisos realizados em outros momentos com as crianças, havendo, naquele caso, uma orientação da professora para não haver conversas e risadas. “Como uma espécie de resistência, naquele momento, a tais orientações advindas da professora, podemos pensar que Andressa utilizou essas referências lúdicas como forma de não silenciar totalmente os ambientes lúdicos que permeavam o deslocamento até o refeitório” (MACHADO, 2019, p. 141). Uma vez familiarizadas com as novas gestualidades, algumas crianças inclusive foram (re)elaborando possibilidades diversas em expressá-las.

Essas (re)elaborações foram compreendidas por nós, naquela ocasião, como próximas ao que Corsaro (2002; 2011) denomina como *reprodução interpretativa*. “O conceito de reprodução interpretativa, faz

parte de um universo conceitual que compreende as crianças como agentes sociais ativos nos processos de produção cultural no meio em que vivem” (MACHADO, 2019, p. 90). Segundo Corsaro (2002, p. 114) “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura”, o que acaba produzindo alguns efeitos sociais.

Para Corsaro (2002), um desses efeitos se refere a uma expansão das culturas compartilhadas pelas crianças; outro efeito seria um certo tipo de consolidação de aspectos referidos àquilo que o autor entende como sendo “cultura adulta”. Conforme Barbosa (2009, p. 178), esse conceito de reprodução interpretativa contrasta com as chamadas “abordagens tradicionais da socialização das crianças que tendiam a ver este processo apenas como uma relação vertical, na qual as crianças, por meio da imitação, da reprodução e da cópia” desenvolviam determinadas competências.

No processo de *reprodução interpretativa*, segundo Corsaro (2011, p. 31), o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças “contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”. Já o termo *interpretativo*, abrange os aspectos “inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”. Ao debatermos esse tema em Machado (2019), também nos pautamos nas discussões desenvolvidas por Arenhart (2016, p. 31), quando este argumenta que a reprodução interpretativa reafirma “esse duplo movimento realizado pelas crianças na relação com a cultura: de manutenção e de invenção; de (re)produção e de interpretação”.

Ao entrar em sala referênciã, percebo que Lisiane não estava tendo uma boa tarde. De longe, pude ver que ela chorava. As professoras conversavam com ela, como quem procura consolar alguém. Sentei-me, enquanto observava tal cena. Procurei manter uma distância, pois não tive certeza se minha presença naquele momento seria agradável a ela. A certa altura, Lisiane começa a me olhar. Eu aceno para ela, sorrindo. Ela gentilmente retribui o aceno, com um comedido sorriso que não saberia descrever aqui. E tão logo ela termina de acenar, as lágrimas voltam a

tomar conta de seu semblante (Diário de Campo - MACHADO, 2019, 142).

Pensemos, agora, nos três excertos abordados nesta segunda seção, que tematizam os acenos como gestualidades que se constituem, muitas vezes, à margem das linguagens canônicas adultocentradas. Em relação aos últimos dois primeiros excertos, tivemos a compreensão, durante a produção daqueles materiais empíricos, de que os acenos contribuíram para a produção de novos ambientes. Contudo, a partir da leitura do terceiro excerto, foi possível observar uma ocasião em que os acenos não foram suficientes para a instauração de um ambiente diferente ao que fora percebido até então.

Como referido anteriormente, mesmo que boa parte da turma já tivesse compreendido os acenos e sorrisos também como referências lúdicas, não havia certezas, para quem acenava, de que o outro retribuiria seu gesto. Embora Lisiane já tivesse compartilhado comigo e com colegas de tais referências, os acenos e sorrisos naquela tarde pareceram não ter sido desfrutados com a mesma alegria de antes. Ela estava triste naquela tarde. O seu comedido sorriso me parece ter sido uma gentil forma de agradecer a um gesto que, ao menos naquele momento, naquele ambiente, não poderia retribuído (Diário de Campo - MACHADO, 2019, p. 142).

Um processo investigativo de pesquisa com a participação das crianças pode ser uma oportunidade para os(as) pesquisadores(as) ampliarem seus conhecimentos a respeito das inúmeras outras linguagens que as crianças compartilham entre si, e que não possuem o mesmo *status* social que a linguagem escolar - oralizada e alfabetizada - possui, se pensarmos no contexto pedagógico brasileiro. Embora os contextos investigativos possuam suas particularidades, propomos aqui neste texto a apresentação de algumas aprendizagens que talvez possam contribuir para o atual contexto social e político o qual estamos implicados.

Pensemos nessas referidas aprendizagens como aspectos de um mesmo processo, selecionados neste capítulo para fins de analíticos. Em tal direção apresentaremos a última temática de nossa discussão. No decorrer do texto, abordamos como a nossa percepção investigativa em relação às diversas linguagens das crianças participantes de nossa pesquisa tornou-se um aspecto decisivo da investigação. Ademais, iniciamos o texto destacando a importância de os ambientes sociais serem problematizados nas pesquisas *com* crianças. Por conseguinte, na próxima seção, destacamos algumas considerações sobre a importância dessas temáticas para as pesquisas com crianças.

O acolhimento como modo ético de estar com as crianças

Cheguei à escola mais tarde em relação ao meu horário normal de entrada, o que fez com que eu encontrasse as crianças no refeitório lanchando. Assim que terminam suas refeições, as crianças começam a formar uma fila para voltar à sua sala de aula. Nesse intervalo eu me levanto, pego minha mochila e começo a andar na direção da turma, acenando para as crianças. Lisiane, que talvez não tivesse me visto chegar com uma mochila, comenta com Amanda e Andressa, que estão ao seu lado: “O Sandro tá indo embora!”. Então, ao me aproximar da turma, escuto um sonoro “náããão” por parte das crianças. Lisiane se agarra em minhas pernas. Amanda pergunta se estou indo mesmo embora. Percebendo a confusão, respondo: “Eu vou ficar com vocês agora de tarde”. Escuto um efusivo “eeeh!”, como resposta das crianças. (Diário de Campo - Machado, 2019, p. 83).

Fui convidado por Angélica para brincar de “fazer pizzas” com ela e Amanda. Algumas pizzas são “servidas”. Em seguida, João chega com uma das professoras. Eles haviam saído para conversar com a supervisora.

A professora volta para sua mesa, e João se senta próximo de onde estávamos. Pensativo, olhando para o chão, João parecia ter chorado há pouco tempo. As poucas crianças que ainda estavam em aula silenciaram-se para observar a cena, assim como eu. Passados alguns instantes, Angélica se levanta e vai até João, dizendo: “Vem, João! Vem comer pizza com a gente!”. João então se junta ao grupo. Enquanto preparava a pizza, Angélica segue conversando com ele: “Não precisa ficar tão triste assim, eu já fui lá também” (Diário de Campo - MACHADO, 2019, p. 151).

Em relação aos referenciais teóricos abordados na pesquisa (MACHADO, 2019), Staccioli (2013) foi um dos autores que nos trouxe contribuições valiosas para pensarmos sobre *acolhimento*, tanto para as crianças, quanto delas - entre si e com adultos. De acordo com Staccioli (2013, p. 124), em processos de acolhimento, é preciso ao adulto, antes de tudo, “aprender a ver e a prever”, uma vez que “acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola” (STACCIOLI, 2013, p. 25). Os dois excertos anteriormente referidos apresentam elementos que dialogam com essas considerações de Staccioli (2013).

Em relação ao primeiro excerto apresentado, entendemos que o anúncio de que o pesquisador permaneceria na escola, além de esclarecer a dúvida das crianças naquele momento, suscitou em algumas delas certa alegria e contentamento, o que acabou contribuindo para a mudança de ambiente narrado: de certa preocupação em cogitar a partida do pesquisador, até a alegria da confirmação de sua permanência com as crianças na escola. Entendemos que essas alterações levaram em consideração os prazerosos encontros na escola, durante o processo de pesquisa.

Nesse contexto, o pesquisador colocou-se numa posição investigativa em que, além de escutar e dialogar com as crianças, procurava realizar cotidianamente (essas e outras) ações de aproximação afetiva das crianças, possibilitando com que elas participassem ativamente da pesquisa. O primeiro dos referidos excertos desta última parte do

texto, em alguma medida, ilustra essa aproximação afetiva que foi se desenvolvendo entre pesquisador e crianças, algo que, em uma pesquisa *com* crianças, refere-se também ao respeito do(a) pesquisador(a) com a acolhida recebida pela comunidade participante de sua pesquisa. Isso porque, conforme Staccioli (2013, p. 37), o adulto “é, obviamente, além do ambiente, um expositor cultural em todos os momentos em que tece um diálogo com as crianças”.

O segundo excerto desta última parte do texto narra uma cena de acolhimento entre as crianças da turma. Percebendo a tristeza do colega que acabara de chegar de uma conversa com a coordenadora da instituição de Educação Infantil, uma das crianças tomou a iniciativa de convidá-lo a participar da brincadeira que acontecia naquele momento, mesmo que João não tivesse feito algum movimento no sentido de aproximar-se de nós. Remetendo a suas experiências anteriores, Angélica procurou compartilhar um pouco daquelas aprendizagens com seu colega, como forma também de acolhê-lo da situação difícil enfrentada por ele.

Com o tempo, João foi se animando e, pouco depois, já “degustava” das pizzas feitas por Amanda. Experiências como essa nos fizeram refletir conceitualmente sobre, por exemplo, algumas considerações realizadas por Corsaro (2011) referentes às formas como podem se desenvolver algumas dinâmicas no interior das brincadeiras entre as crianças. Segundo Corsaro (2011, p. 66), as crianças, em idade pré-escolar, “muitas vezes resistem ao acesso dos pares em rotinas de brincadeiras”, em um comportamento interpretado como uma *proteção do espaço interativo* (CORSARO, 2011).

Em tal direção, Corsaro (2011) argumenta que essa forma de manifestação das crianças ocorre por elas temerem que outras crianças atrapalhem ou até mesmo acabem com sua apreciada atividade. Contudo, compreendemos que talvez esse referido excerto esteja entre essas exceções às quais Corsaro (2011) não faz referência, pois para além dos “medos” que pudessem existir, Angélica acolheu seu colega e, ao mesmo tempo, fortaleceu aquela brincadeira, na medida em que todos naquele momento estavam divertindo-se conjuntamente. Perceba que, nesse caso, as proposições conceituais emergem de uma confluência das aprendizagens que obtivemos com as crianças.

Considerações finais

O processo investigativo vivenciado na pesquisa (MACHADO, 2019) nos proporcionou importantes aprendizagens. Apresentamos neste texto três temáticas que, se não fossem aprendidas no convívio das crianças que participaram conosco dessa pesquisa, acabariam sendo conceituadas apenas a partir de nossas expectativas adultas, repletas de “certezas”. Certezas que, naquele contexto, poderiam ter invisibilizado nossa compreensão sobre as inúmeras experiências observáveis das crianças, levando-nos, provavelmente, a reduzi-las àquilo que os referenciais teóricos nos indicavam a pensar.

Tal como referimos em nossa pesquisa, em certas circunstâncias parece existir uma predisposição por parte do adulto que investiga em conformar/confirmar as sensações, desejos e opiniões das crianças, a certas determinações “teóricas”, “como se o adulto, por ser adulto, tivesse condições de antecipar as sensações que seriam vividas pelas crianças”, tal como foi referido em Machado (2019, p. 87), sobre o *lúdico*. Essa referida predisposição, no nosso caso, parece ter encontrado uma maneira de se ressignificar, na medida em que optamos (politicamente) por desenvolver uma pesquisa *com* as crianças.

Diante das possíveis aprendizagens que uma pesquisa *com* crianças pode nos oportunizar, existe um movimento a ser realizado, por parte do adulto que investiga, em mobilizar as crianças para que elas percebam a importância social da sua própria participação, no desenvolvimento da pesquisa a qual estão participando. Nesse sentido, o contexto social em que está sendo realizada a pesquisa torna-se um aspecto importante nesse processo de mobilização. A esse respeito, consideramos importante indagar: A atual “crise da pandemia” atinge todas as crianças brasileiras da mesma forma? Acreditamos que não. E desse ponto de vista, defendemos que as pesquisas sejam contextualizadas e de que as crianças e suas infâncias sejam visibilizadas, contribuindo para que possamos pensar em uma Educação Infantil mais equitativa para todas as crianças que vivem em um país desigual como o nosso.

Ao adulto que realiza essa mobilização, fica a tarefa de se sensibilizar com as diferentes linguagens que circulam nas relações sociais das crianças; nas formas como tais linguagens são recebidas e compartilhadas nos seus diferentes ambientes sociais; e como nós, adultos, estamos

acolhendo essas experiências no interior de nossa produção acadêmica, pois trata-se de acolher opiniões e modos de expressão de “pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas que podem ser diferentes das nossas”, tal como aponta Vasconcelos (2016, p. 57). Desse modo, deixamos o convite para que em momentos desafiadores como o que estamos vivenciando (e para além dele), sejamos ousados na proposição de pesquisas em que indefectivelmente as crianças tenham existência, participação e reconhecimento de suas vozes.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, jun. 2014.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, ago. 2005.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p.177-188.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Página Um, 1998.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; MACHADO, Sandro. Por uma justiça espacial que considere as crianças e suas famílias: reflexões em tempos de pandemia. In: GOBBI, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Gouard (org.). **Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia**.

Rio de Janeiro: Nau, 2021.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p.113-134, 2002.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* Invitações pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p.11-24

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processos de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007.

MACHADO, Sandro. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, 2020a.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, São Paulo, v. 7,

n. 28, dez. 2020b.

PALOS, Ana Cristina. **Desafios da investigação com crianças na formação de professores**: contributos da sociologia da infância. Educação e Pesquisa, v. 44, p. 1-19, set. 2018.

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p.59-86

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Portugal: Porto Editora, 2016.

INSPIRAÇÕES CONTRACOLONIAIS: LIBERDADE, AUTONOMIA E ALEGRIA COMO PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS BRASILEIRAS ¹

*Léa Tiriba
Amanda Vollger
Jéssica Elias Pereira*

TEMOS A INTENÇÃO DE COMPARTILHAR RESULTADOS PARCIAIS DE PESQUISAS sobre relações crianças-natureza entre povos originários brasileiros. Nossas investigações buscam aprender com esses povos os saberes necessários a um convívio equilibrado entre seres humanos e a biodiversidade. Voltamos nossos olhares para as cosmovisões indígenas por considerarmos que favorecem a integração com o universo cósmico e a valorização dos saberes da tradição, princípios essenciais para pedagogias que se constituam em conexão com a Terra.

Os achados aqui apresentados são frutos de pesquisa bibliográfica, análise de teses e dissertações e artigos de universidades públicas do sudeste brasileiro, como também visitas a aldeias indígenas e depoimentos

¹ Artigo produzido com base em achados do Projeto “Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba – lições para educação ambiental”, realizado em parceria com o Grupo de Pesquisa em Interações Socioambientais (GEPISA) da Universidade Estadual de Santa Cruz/GEPI-SA/UESC-BA. A versão original foi publicada em 2021, em *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 38(3), 98–116.

de lideranças. Os referenciais teóricos são buscados em filosofias não hegemônicas, especialmente, em Spinoza (2009) e em epistemologias nativas (KRENAK, 2019, 2020; BISPO, 2015).

Na primeira seção, desenhamos um quadro das condições de existência das crianças ocidentais no contexto do capitalismo neoliberal, articulando questões do cotidiano infantil com as lógicas de funcionamento social em contextos urbanos e de emparedamento escolar. Discorreremos também sobre obstáculos ao desenvolvimento do sentimento de pertença à natureza. Nas seções seguintes, apresentamos procedimentos metodológicos e achados da investigação.

Os resultados revelam a importância de conhecer e compreender as culturas originárias brasileiras, cujo cerne está na busca pela vitalidade, pela pulsão de experienciar a vida com o outro humano e com o cosmos. Finalizamos enfatizando a importância de aprender com os nossos povos originários os fundamentos de uma educação contracolonial, pautada em princípios de conexão com o cosmos, liberdade, autonomia e alegria.

O modelo de produção capitalista arrisca o viver humano na Terra

Entendemos que o pensamento moderno ocidental é composto por linhas visíveis e invisíveis (SANTOS, 2007) que fundamentam a invisibilização de epistemologias tradicionais e originárias. Do lado visível, estão a filosofia, principalmente a racionalista, e a teologia, legitimadas pelo projeto colonial. Do lado invisível estão os saberes que se fundamentam em conexão com a natureza e nas sensações e percepções do corpo como fonte de conhecimento. É justamente nesses saberes que buscamos referências para pedagogias nossas, biofílicas, biocêntricas.

O capitalismo neoliberal hegemônico que nos sufoca hoje traz, em suas vestes, um carregamento colonial (RUFINO; SIMAS, 2019) que dicotomiza a cultura e o ambiente natural, incentivando a exploração da natureza em prol de uma lógica de trabalho-castigo (SANTOS, 2015). No processo de consolidação dos saberes dominantes, se dão massacres explícitos: os povos originários brasileiros, além de serem submetidos à situação de fome, são desassistidos por um Estado que não controla o avanço de madeireiros, mineradores e fazendeiros que degradam suas terras e fazem uso de violência (COTA, 2008).

As visões de mundo distintas do paradigma cientificista - como as de povos que regem suas rotinas a partir da coletividade e da união com o ambiente natural (CRUZ, 2012; GUIMARÃES; PRADO, 2014) - são silenciadas por disputas de interesses inerentes à ordem capitalista. Entre os aparelhos ideológicos de silenciamento está a instituição escolar moderna: ela atua como espaço de reprodução da lógica “abissalizadora”, auxiliando na contenção dos sentidos e domínio dos corpos (FOUCAULT, 1987). Nela, são propagados ideais que estimulam o individualismo, a indiferença aos povos que sofrem violências, a competitividade, a superioridade em relação às demais espécies.

Numa perspectiva antropocêntrica, a natureza é entendida como objeto de conhecimento, recurso para produção de mercadorias e alimentação da máquina consumista global. Assim, desde muito pequenas, as crianças são limitadas em seus desejos de conexão com o que é vivo, paixão que revelam em movimentos insistentes em direção a terra, à água, aos animaizinhos que encontram em seus caminhos.

Os ambientes urbanos impõem compulsoriamente um modo de viver que incide diretamente sobre as experiências das crianças, seja em casa, em áreas de lazer ou em escolas, de forma que os espaços emparelhados se tornam cada vez mais atraentes.

Utilizamos o termo “emparedamento” para denunciar o tempo excessivo que as crianças permanecem em espaços entre-paredes (TIRIBA, 2005). Nas instituições que atendem em horário integral (por cerca de oito, nove ou mais horas diárias), elas são conduzidas das salas de atividades (muitas vezes diminutas e com janelas inacessíveis ou inexistentes) a refeitórios, salas de vídeo e galpões fechados. Embora já esteja expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, DCNEA/2012) e da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, DNEDH/2012), a relação com a natureza não é compreendida como direito das crianças (TIRIBA; PROFICE, 2014; 2018; 2019) e, conseqüentemente, não é incluída nos projetos curriculares das escolas, salvo experiências isoladas, assistemáticas.

As condições de aprisionamento têm início nas creches e se acentuam nas etapas escolares posteriores. Para além da vida na escola, o distanciamento do que é vivo marca o cotidiano das crianças, principalmente nas cidades, onde predominam as interações com as máquinas:

computadores, celulares, TVs, games, tendência que é acentuada em tempos de isolamento social.

Entendemos o emparedamento como estratégia da escola moderna para a constituição de subjetividades cosmofóbicas (SANTOS, 2015), isto é, des-integradas, avessas ao que é vivo. Capturadas por um modo de produção indiferente à potência da vida, da natureza, seus seres e processos, as crianças aprendem a alienar-se de si, de seus desejos. A violência colonialista assegura a subserviência via enfraquecimento do *conatus*, a capacidade de perseverar na potência de agir em direção às afetações que interessam, potencializam, alegram (SPINOZA, 2009).

Na visão de Spinoza (2009), a alegria é um sentimento em que a mente passa a uma perfeição maior, e a tristeza é um sentimento em que a mente passa a uma perfeição menor. Se os humanos são seres que se desenvolvem plenamente em estado de conexão com os demais seres e processos da natureza, então, a liberdade é condição para que as crianças se movimentem em direção ao que alegra.

Deleuze (2002, p. 34), referindo-se à filosofia espinosana, afirma que “Somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência”. Damásio (2004, p.283) complementa: “Qualquer projeto de busca de uma vida feliz deve incluir meios de resistir à angústia [...] para suprimir a tristeza e para fazer com que ela seja substituída pela alegria. [...] mesmo que a alegria pareça tola e pouco realista”.

Entre nós, a infância é despotencializada, *porque o desejo, a liberdade e a alegria não têm valor curricular. Mas para os povos Maxakali, os pequenos são considerados como fórmulas de alegria:*

Durante o dia, não há local que os kaxop não percorram: ora uma dúzia de crianças nos rodeia, brincando de tal modo irredento que somos obrigados a mobilizar nossos corpos e artefatos para que nosso trabalho se mantenha institucionalmente íntegro, ora nos rendemos à sedução alegre de sua presença – e muitas mulheres me confessaram ser esta a fórmula antidepressiva, garantidora de alegria e saúde entre os Tihik –, ora nos alcançam suas vozes, risos e passos

O ataque é ao corpo, porque a mente é uma ideia do corpo (SPINOZA, 2009). Na ordem da civilização cristã ocidental, o corpo é ferramenta de trabalho, é fonte de pecado, objeto da violência patriarcal. O capitalismo não necessita de seres brincantes, alegres, de bem com a vida. Não tem valor o corpo que dança: a suspensão da alegria é condição para a formação de adultos adequados à economia de mercado.

Essa é uma das razões pelas quais, desde muito pequenas, no dia a dia, as crianças são submetidas a ordens curriculares que ignoram o desejo. São modos de organização do tempo e do espaço que alienam em relação ao que nasce de interesse autêntico. São rotinas emparedadas que provocam o descolamento de si e do mundo, a constituição de subjetividades obedientes. Porque, onde há homens e mulheres tristes, o poder colonial se impõe.

Há uma tendência compulsória à valorização de saberes sintéticos verticalizados (SANTOS, 2015). Isto é, conhecimentos acadêmicos sistematizados que desconsideram ou pouca importância conferem aos saberes populares tradicionais, às experiências informais com o corpo, com a natureza. Produzidos nos limites das paredes das salas de aula, proporcionam a inibição dos movimentos corporais e da experimentação livre na natureza.

Nesse contexto, ainda que todos os humanos tenham uma atração inata pela natureza, sejam naturalmente biofílicos, essa condição é embotada, o que poderá contribuir para sentimentos de indiferença ou até agressividade em relação aos ambientes naturais (WILSON, 2009; PROFICE, 2016). Isto concorre para o surgimento de transtornos de déficit de natureza, tal como estresse, obesidade, depressão (LOUV, 2016; PROFICE, 2016; OLIVEIRA, VELASQUES, 2020).

Em um contexto de adoecimento mental-social-ambiental (GUATTARI, 1990), como cuidar das crianças e da Terra? É com essa pergunta que, desde 2009², investigamos modos de viver e de educar entre povos

2 Desde então, o Gitaka esteve envolvido nas seguintes pesquisas: 1-**Projeto “Tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteiras”** iniciativa da **OEA/MEC/COEDI**, com objetivo de compreender como as crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre espaços

indígenas brasileiros, com vistas ao desenho de projetos educacionais que ensinem a sensibilidade para a experimentação do presente, em um universo onde todos os seres estão inter-relacionados.

Os caminhos da pesquisa

Os achados de pesquisas aqui apresentados são relativos ao **Projeto “Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba – lições para educação ambiental”**. Desenvolvido a partir de 2017, por iniciativa do Grupo de Pesquisa em Interações Socioambientais (GEPISA), em parceria com o GiTaKa-UNIRIO, teve o objetivo de identificar, reunir e sistematizar o conhecimento produzido nas distintas áreas do conhecimento acerca das infâncias brasileiras e cubanas, especificamente aquelas tradicionais ou vivenciadas por comunidades que vivem em áreas de proteção ambiental, com foco na interação entre crianças e ambientes naturais e seus seres.

Coube ao GiTaKa a identificação das etnias indígenas do sudeste brasileiro³ e suas condições socioambientais, utilizando dados de organizações governamentais e não governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ONG Povos Indígenas do Brasil (PIB) e Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI).

Os resultados foram organizados em tabelas relativas : 1) à territorialidade das etnias do sudeste, com informações sobre condições

comunitários e espaços formais de Educação Infantil. Envolvendo Brasil, Colômbia, Chile, Peru e Venezuela, o projeto visou buscar conhecimentos e saberes teóricos e práticos que permitam apoiar os países membros da OEA em relação a elaboração e implementação de políticas que qualifiquem o cotidiano de crianças e seus professores em consonância com os modos de vida de suas comunidades; **2-Projeto Pesquisa Infâncias Tupinambás**, estudo de caso da interação entre crianças e ambientes naturais em comunidades indígenas, iniciado em 2014, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Interações Socioambientais (GEPISA) da Universidade Estadual de Santa Cruz/GEPISA/UESC-BA (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018).

- 3) Foram relacionadas as etnias Arana, Guarani, Guarani Mbyá, Guarani kaiowá, Guarani Nhandeva, Kaxixó, Kaingang, Krenak, Maxakali, Mukurin, Pankararu, Pataxó, Xakriabá, Xucuru-Kariri, Terena e Tupiniquim.

sociodemográficas e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de áreas em que estão situados os grupos étnicos ; 2) aos 10 programas de pós-graduação (*stricto sensu*) de universidades públicas do sudeste, destacando linhas de pesquisa sobre a temática, entre as áreas humanas e sociais; 3) aos direitos de povos indígenas afirmados na legislação brasileira, em especial, os concernentes à educação; 4) aos dados e informações referentes às concepções norteadoras das relações entre criança e natureza, obtidas através de revisão de obras bibliográficas que tratam dos povos Guarani - Mbyá, do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Espírito Santo; povos Xakriabá, Maxakali e Pataxó, de Minas Gerais, e Kaingang, de São Paulo; 5) visitas a aldeias Guarani Mbya dos municípios de São Paulo e do Rio Grande do Sul e conversas com lideranças, acontecidas em atividades organizadas por nosso grupo de pesquisa⁴ e/ou por movimentos sociais indígenas, especialmente, de mulheres.

Os conhecimentos que sustentam esse artigo foram reunidos por meio de revisão bibliográfica de bancos de teses e dissertações de universidades públicas do sudeste brasileiro, visitas a aldeias e diálogo com lideranças indígenas.

Infâncias em coexistência com tudo que é vivo

Os achados de pesquisa referentes a concepções de infância e natureza revelam que não existe divórcio entre natureza e cultura; a natureza não é objeto a ser explorado e dominado como na perspectiva antropocêntrica; as atividades infantis são experiências de conexão e reverência, parte de sua constituição identitária (SILVA; GODOY, 2010; TIRIBA; PROFICE, 2018).

Como na filosofia de Spinoza (2009) e na perspectiva da Educação

- 4 Verificando a inexistência de instituição governamental que atenda às necessidades dos povos originários que vivem em contexto urbano, estabelecemos contato direto com mulheres indígenas que vivem na cidade do Rio de Janeiro, pertencentes às seguintes etnias: Fulni-ô, de Pernambuco; Guajajara, do Maranhão; Anambé, do Pará; Potiguara, da Paraíba; Puri e Guarani, do Rio de Janeiro. Elas participaram da Roda de Conversa “Infâncias Indígenas na aldeia e na cidade: mulheres indígenas cuidadoras contam suas histórias”, realizada no contexto do evento IX Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva.

Ambiental Crítica (GUIMARÃES; PRADO, 2014), o princípio da conexão afirma a concepção de que tudo está em rede. Cada território imprime a sua marca em cada sociedade e em cada pessoa:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 110)

Na visão de Spinoza, a natureza é o substrato, é a única substância a partir da qual todas as coisas e seres se constituem. “Tudo o que existe, existe na e a partir da natureza; fora dela ou para além dela, nada pode existir nem ser concebido” (2009, p.23). Ailton Krenak, com outras palavras, diz o mesmo: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. O cosmo é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p.16).

Todos os seres são modos de expressão da natureza que afetam e são afetadas, as relações se dão em uma perspectiva biocêntrica e são construídas por meio do contato entre seres humanos e não humanos.

Nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas uma parte, não dá para criar uma relação impessoal ou sem espiritualidade, não dá para enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território. Precisa considerar o território como um importante elemento que nos alimenta e constitui o nosso ser pessoa no mundo, não sendo possível nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, nosso próprio corpo (XAKRIABÁ, 2018, p. 80).

Na perspectiva espinosana todos os seres, pessoas, animais, plantas, são modos de expressão da natureza que existem em diferentes graus de potência de afetar e ser afetado. Do mesmo modo, nas cosmologias brasileiras, latino-americanas e caribenhas, os demais seres não se submetem à existência humana. Homens, mulheres e crianças existem em estado de acoplamento com outras espécies, seres de cuja cooperação depende o equilíbrio da vida.

Em oposição à cosmovisão ocidental, Spinoza (2009) e Krenak (2019) apontam para uma concepção segundo a qual a natureza não é cenário onde os humanos fazem história. A natureza não é paisagem onde a cultura é produzida: outros seres não humanos, outras formas de vida interagem e interferem na vida humana, em suas condições materiais de vida, nos estados de alma, provocando alegrias ou tristezas.

Para as cosmovisões dos povos brasileiros originários, todas as formas de vida são igualmente importantes, a biodiversidade ocupa o centro e dá sentido ao mundo. A existência é biocêntrica, é co-existência, envolve um universo onde tudo é vivo, tudo é sagrado.

Krenak (2020) afirma que esses princípios são comuns a sociedades orientadas para o bem viver, modo de sentir e pensar a vida em que não faz sentido o antropocentrismo: todos os seres coexistem num mesmo espaço, o cosmos. E também não fazem sentido os lugares de chefia: as subjetividades se constituem na coletividade, em conexão com o outro, não por uma lógica de submissão e serventia. Nas palavras de Krenak (2020, p.6), o bem viver, ou Sumak Kawsai,

[...] é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão (KRENAK, 2020, p. 6).

Acompanhando essa linha de pensamento, podemos dizer que os povos originários brasileiros vivem sob a ótica que Simas e Rufino

(2019) denominam como encantada. Isto é, em que cada ser, humano e não humano possui uma essência sacralizada. Todos os seres, fauna e flora, portanto, têm “alma”; e no cosmos possuem importância inter-relacional no tempo presente. Pensando nas crianças e em se atração pelo que é vivo e estabelecendo paralelo com a filosofia de Spinoza (2009), Krenak (2019), Simas e Rufino (2019), pensamos que as crianças são mediadoras entre seres cuja existência se manifesta em diferentes graus de potência.

Na civilização ocidental, a infância é reduzida a um tempo de quarentena, de preparação para uma *adulterez* destinada a contribuir para a reprodução da economia de mercado. Por esse caminho, as crianças aprendem a alienação de si, de seus desejos. A violência colonialista assegura a subserviência via enfraquecimento do *conatus*, a capacidade de perseverar na potência de agir em direção às afetações que as interessam, na busca de bons encontros que as fortalecem, as alegram (SPINOZA, 2009).

Já nas culturas indígenas nas quais o conceito de infância é presente - e ainda que considerando diferenças entre as cosmovisões étnicas - podemos afirmá-la como etapa da vida que é valorizada e respeitada em suas particularidades (BRANDT, 2011; LANDA, 2011; BERGAMASCHI, 2011; GOMES; SILVA; DINIZ, 2011). Vivendo em sociedades que destinam as energias produtivas ao bem coletivo, as crianças são aceitas em seus jeitos e ritmos próprios de ser. Não há pressa porque a infância não está aprisionada em um tempo cronológico: a existência é regida pelos ciclos da natureza (CRUZ, 2012; MUNDURUKU, 2018).

Outro aspecto a ser destacado: a livre experimentação da vida, ainda que seja mais presente entre as crianças (TASSINARI, 2007), não se restringe ao período da infância, mas perdura e é cativada durante toda a existência (NOGUEIRA; BARRETO, 2018). As crianças e os adultos se sensibilizam e brincam com a vida, com todos os seres, pois a constituição identitária é marcada por esse estado de conexão intrínseca com o ambiente biodiverso.

Nas sociedades ocidentais a circulação é proibida, as crianças são retiradas do convívio social, resguardadas em espaços designados como infantis, impedidas de exercerem sua autonomia perante a própria educação. Ao contrário, nas sociedades indígenas, elas participam da vida

social e são responsáveis por sua própria socialização, na medida em que

A intensa circulação das crianças pela aldeia atesta dois aspectos importantes sobre a infância delas: a presença e a participação em todas as atividades do grupo, tais como reuniões na casa da comunidade, cerimônias religiosas, nas festas, nos casamentos, nas atividades de seu grupo familiar, voltadas para a manutenção da casa e para o cultivo e preparo de alimentos. Não há entre os Xakriabá distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos ou para as crianças (SILVA, 2014, p. 663).

O conhecimento é de corpo inteiro. A qualquer tempo, a possibilidade de circulação livre possibilita tudo conhecer a sua volta, tudo aprender. A liberdade é condição para o pleno desenvolvimento humano, é imperativo da educação nativa, fundamento da aprendizagem da autonomia, da capacidade de tomar decisões, optar por bons encontros.

Sonhando com a utopia de outros mundos possíveis

Trouxemos apontamentos e reflexões sobre conexão entre seres humanos e cosmos, com base nos saberes de povos cujos modos de vida são regidos pelos ciclos da natureza, assegurando o fortalecimento de sua biofilia. Entendida como atração e apego ao que é vivo - tendência que é observada entre as crianças pequenas, a brincar, insistentemente, com o que está disponível no mundo natural e as afeta. Esta relação, presente nos cotidianos indígenas, precisa ser assegurada no cotidiano das escolas urbanas.

Atentas às crianças e às suas infâncias, dedicadas às causas da democracia e da ecologia, nossas pesquisas valorizam e se apoiam em filosofias que, situadas em tempos históricos distantes, resistiram e ainda resistem às formas de organização econômica e política do capitalismo emergente do século XVII, ou à atual necropolítica capitalista brasileira.

O modelo de produção hegemônico arrisca o viver na Terra. Fazemos coro à ascensão de novos princípios e modos de educar, por acreditar que o caminho da história apresentado pela branquitude moderna

(ADICHIE, 2019), está fadado à decadência porque promove adoecimento mental, social e ambiental (GUATTARI, 1990).

Indicamos a importância da busca de novas perspectivas epistemológicas que não divorciem seres humanos e natureza, assim como o resgate de filosofias não hegemônicas, como é o caso da espinosana. Além disso, apontamos a urgência de compartilhamento de informações sobre visões de mundo e pedagogias nativas em consonância com pesquisadores, movimentos sociais, professores e estudantes do Ensino Superior e da Educação Básica; sobretudo no momento histórico atual, em que os ataques às etnias indígenas ameaçam as suas infâncias, e, com elas, as possibilidades de aprender a viver a vida em conexão com o cosmos.

Sem convívio respeitoso entre humanos e os demais seres da biodiversidade, não haverá sentimento de apego, nem vontade de proteção. Ainda é tempo de aprender, com povos originários de ontem e de hoje, a viver em equilíbrio dinâmico com o ecossistema, em territórios de memória, ancestralidade, pertencimento, reverência; em que as energias sociais se voltem para o cuidado da terra benfazeja, que oferece os frutos necessários à sobrevivência do coletivo. Nossos povos, hoje vivendo também em territórios urbanos, se fortalecem em cultos e festas que alimentam o espírito de amizade e conformam elos comunitários.

Valorizamos o desaparelhamento, chamando a atenção para o fato de que a liberdade, a autonomia, a não obrigatoriedade, e o direito de escolha –, marcantes na educação escolar indígena, precisam se fazer presentes na educação de nossas crianças (TIRIBA; PROFICE, 2012, 2018, 2019). Na contramão da investida colonizadora, criadora e mantenedora da lógica de emparedamento, atribuímos valor às concepções e às práticas que expressam a atenção cuidadosa dos adultos em relação às crianças. Para, além disso, evidenciamos a importância de que educadoras e educadores se permitam experienciar o ambiente natural no livre brincar, sem as amarras do tempo cronológico, para que, potencializando seu estado de infância (NOGUERA, BARRETO, 2018), ensinem as crianças a manterem viva a pulsão de conexão com o outro, humano e não humano.

Não se trata de propor um retorno à aldeia, de idealizar a vida indígena, nem de desconsiderar o modelo escolar e as contribuições

pedagógicas constituídas no contexto da colono-modernidade. Ao contrário, acreditamos que a tessitura de uma educação ambiental com as infâncias pode se constituir como encruzilhada (RUFINO, 2019) onde múltiplos saberes e experiências sensíveis com o outro (humano e não-humano) se potencializem.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Criança guarani: um modo próprio de aprender. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Org). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-152

BRAND, Antônio Jacó. A criança kaiowá e guarani em contextos de rápidas mudanças – uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos., Brasília, 31 mai. 2012a. seção 1, p. 48.

BRASIL. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**, Brasília, 18 jun. 2012b. seção 1, p. 7.

COSTA, Ana Estrela da. **Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cine-xamânicas entre os Maxakali**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COTA, Maria das Graças. **O processo de escolarização dos guarani do Espírito Santo**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli, S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**, filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

FÓRUM DE ONGs BRASILEIRAS. **Meio ambiente e desenvolvimento: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros**. RJ, Fórum de ONGs Brasileiras, 1992.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Lea. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Hilário Aguilera; VIEIRA, Magno Naglis (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 206-227

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro e PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. IN: SILVA, Aida. M. M., e TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. SP: Cortez, 2014.

LANDA, Beatriz. Crianças Guarani: atividades, usos do espaço e a formação do registro arqueológico. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Org). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-130.

LOPES, Danielle Bastos. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro / The presence of the invisible in indigenous schools. **Cadernos Cimeac**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.103-120, 20 dez.2017. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para uma cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf . Acesso em: 14 set. 2021

MIRANDA, Claudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Epistemologias Marginadas e y Perspectiva Comparativa: Notas Para Los Estudios Decoloniales Latinoamericanos. **Boletim AELAC**, n. 2, p 25-36, 2018. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/>

sites/224/2018/09/Boletim-Aelac-ed2.pdf. Acesso em: 14 set. 2021

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo, tempo, tempo**. 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e>. Acesso em: 14 set. 2021

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. pp. 625-644, 2018

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Panroga, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2007: 3-46.

SILVA, Jonas Severino; GODOY, Marília Gomes Ghizzi. A representação sagrada da natureza na educação de crianças e adolescentes Guarani Mbya. In: Seminário Internacional de Políticas Públicas Integradas, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Seminário Internacional de Políticas Públicas Integradas (sippi), p. 1 - 14, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no Tempo**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação

da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 58, p.655-670, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800007&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus. Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas – NEPPI, Campo Grande:UCDB, ano 7, n. 13, 2007, 11-25. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138>>. Acesso em: 14 set. 2021.

, Lea. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

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.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

TIRIBA, Lea. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926>>. Acesso em: 14 set. 2021

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408. Acesso em: 14 set. 2021

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação de memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WILSON, Edward. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

INFÂNCIAS NA DIVERSIDADE DA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE: DOS PROCESSOS FORMATIVOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Jaqueline Pasuch

Alceu Zoia

Introdução

Há 11 anos, criamos o Grupo de Pesquisa “Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense” na Universidade do Estado de Mato Grosso – *campus* de Sinop (UNEMAT/CNPQ, 2010). Composto por professores/as pesquisadores/as de várias áreas do conhecimento, estudantes de graduação e pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*, além do profissional técnico-administrativo, o referido grupo nasceu das reflexões realizadas no Grupo de Pesquisas MOPEC que, desde 2005, vinha acompanhando ações de educadores/as do campo e promovendo processos de formação inicial e continuada para profissionais que atuavam nas escolas do campo, na região norte do Mato Grosso, contexto pertencente à Amazônia Legal. Fruto da experiência acumulada por meio do desenvolvimento de vários projetos de pesquisa e extensão, os componentes do grupo sentiram a necessidade de ampliar os olhares para além dos espaços educativos do campo e, assim, aprofundar os estudos em contextos diversos, desde as culturas das infâncias do campo até o encontro com cada uma das comunidades indígenas.

Consideramos o território da Amazônia mato-grossense como um “campo social” (BOURDIEU, 1990) em que são constituídas as relações pedagógicas nas especificidades da educação do campo, educação

indígena e suas interações com os demais espaços sociais. Assim, compreendemos as “Tramas Pedagógicas” (PASUCH, 2005) construídas por meio de múltiplos olhares constituídos nos encontros dos/as pesquisadores/as com os sujeitos de pesquisa em seus espaços de vida, situados no território amazônico do estado de Mato Grosso, onde os deslocamentos e as travessias acontecem por estradas que entrecruzam territórios indígenas, grandes latifúndios de terra, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, pequenos municípios, distritos e vilas, lugares demarcados por conflitos e pelo sagrado humano, como também pelos rios que são cenários de muitos encantos, por vezes traduzidos em lendas e mitos. As crianças e os/as educadores/as vivenciam experiências de vida conforme as suas culturas, encontram-se nas escolas, umas com a cara cultural de suas etnias e outras com tradução de processos de aculturação por vezes etnocentros e hegemônicos pela cultura europeia de um Brasil colonizado. Há processos formativos vividos, pensados e planejados nos estudos e reflexões do grupo de pesquisas, nos encontros de socialização das ações desencadeadas pelos participantes em suas práticas pedagógicas e nos subsídios às políticas públicas educacionais.

Este artigo apresenta reflexões a respeito dos sentidos que constituem os modos de ser criança no campo e/ou nas aldeias, considerados ante a concepção de que são sujeitos de direitos constitucionais em nosso país e, desse modo, se configuram as possibilidades de viver as suas infâncias nas diversas relações educativas e nos diferentes contextos culturais. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar esses espaços para constituir um “campo dialógico” (BAKHTIN, 2011) e analisar os elementos econômicos, políticos, culturais, históricos e sociais que compõem a “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004).

Partimos do pressuposto de que a Educação Infantil das Crianças do Campo e a Educação Infantil das Crianças Indígenas é direito assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), delas e de suas famílias, constituindo-se, portanto, um dever do Estado. A consecução do objetivo da primeira etapa da Educação Básica, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), e as concepções, princípios e fundamentos são preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Afinal, quem são as crianças brasileiras que vivem as suas infâncias nas áreas rurais e nas comunidades indígenas? Como vivenciam os seus tempos de “ser criança” nos espaços culturais de suas comunidades, famílias e escolas localizados no território da Amazônia Mato-grossense? Como as políticas públicas chegam até elas? Nosso entendimento é que nossas crianças do campo e indígenas são sujeitos históricos e sociais cujo contexto de vida lhes imprime marcas particulares, conforme será desenvolvido ao longo deste texto.

Contextos, diversidade e significações

Mato Grosso é um estado pluricultural, multiétnico e multilinguístico. Os povos que aqui vivem fazem de Mato Grosso um estado peculiar em riqueza de culturas, costumes, tradições, valores, conhecimentos e organização social. Há no estado mais de 40 povos indígenas, falando cerca de 34 línguas distintas. Os povos indígenas de Mato Grosso diferem tanto na pluralidade cultural quanto nos diversos estágios de aculturação e de contato com a sociedade não indígena. Há sociedades que mantêm contato há cerca de 300 anos, outras com contato bem recente, e há ainda as consideradas isoladas, ou seja, possíveis grupos sem contato intermitente com a sociedade nacional. A situação linguística também é múltipla e diversa: enquanto há grupos que só se comunicam em sua língua étnica, há outros em que a língua portuguesa é a língua de uso no cotidiano.

As relações com a sociedade não indígena, a exemplo do processo histórico nacional, ocorreu também por meio da escolarização que se inicia com a presença dos missionários nas aldeias, fato que ainda hoje é realidade nas comunidades indígenas do estado. Desde a década de 1970, com o movimento indígena, a escola passou a ser foco de interesse e de conquista dos povos indígenas, e a formação de professores indígenas para atender a essa escola é pleiteada em vários espaços. Os povos indígenas, então, passaram a se apropriar cada vez mais do campo educacional escolarizado.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, a educação escolarizada nas comunidades indígenas passou a ser oficialmente denominada como educação escolar indígena. Em Mato Grosso, a busca por um movimento de escolarização indígena foi responsável

pela conquista dos diferentes programas, partindo desde o Magistério Intercultural até a criação da Faculdade Indígena Intercultural/Ensino Superior Indígena e Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGCEII (UNEMAT). Os avanços na qualificação de profissionais indígenas ainda não são os esperados. Pensar em uma escola ressignificada, com um currículo diferenciado, específico, intercultural e multilíngue, ainda é um desafio. Trata-se de uma escola em processo, em construção.

No que concerne ao acesso à educação para as crianças residentes em área rural, a distribuição das políticas públicas e a dificuldade de acesso à matrícula ainda são desiguais, conforme constatou a Pesquisa Nacional do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): “Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, realizada em 2010. Rosenberg & Artes (2012, p. 64), ao analisarem os microdados oriundos do Censo Demográfico de 2010 e do Censo Escolar de 2010, destacam três características na oferta de educação infantil em contexto rural: “insuficiência, discriminação e precariedade”.

De acordo com os resultados quantitativos da pesquisa, no universo de crianças de 0 até 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e de 83% em turmas de pré-escola. Além dessa desigualdade, o Censo Escolar do INEP (2010) demonstra que a oferta de vagas em educação infantil é realizada principalmente em escolas situadas nas áreas urbanas e para as crianças de mais de 4 anos. Ou seja, essa maneira de a política ser realizada fere o direito das crianças a uma educação infantil próxima ao seu local de residência com consequências na qualidade da vida das crianças e das suas famílias, principalmente daquelas cujos/as filhos/as têm até 3 anos de idade. As autoras alertam sobre a questão inicial que deve mediar as reflexões de pesquisadores/as, professores/as, coordenadores/as pedagógicos, gestores/as e/ou dirigentes municipais, isto é, “saber quem são as crianças do campo e como elas experimentam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias”. Ou seja, “questionar se ser criança significa ter infância” (Idem, p. 64).

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 90).

Referentemente à formação continuada de professores/as indígenas no estado e à centralidade dos territórios, há que considerar que Mato Grosso tem, segundo o Censo do IBGE de 2010, aproximadamente 40 mil indígenas, um pouco mais de 1,4% da população do estado. São 75 terras indígenas que somam um total de 12.772.827 hectares e 14,14% do território do estado, para um total de 42.538 índios, ou seja, 5,2% do total da população indígena do Brasil.

Nos territórios etnoeducacionais, as realidades sociolinguísticas são muito diversas. Enquanto alguns povos se comunicam basicamente na língua étnica, outros grupos, a exemplo dos Chiquitano e Umutina, não utilizam suas línguas étnicas no cotidiano. Xavante, Terena, Bororo, Paresi, Apiaká, Kaiabi, Munduruku e Nambikuara, em geral, ainda falam suas línguas maternas. No entanto, se considerarmos os processos de transmissão da língua étnica como língua materna, todas essas línguas indígenas, de maneira geral, estão ameaçadas de extinção.

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 88).

O Grupo de Pesquisas “Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Mato-grossense” (UNEMAT/Sinop, CNPQ) tem realizado pesquisas e participado da construção de políticas para o atendimento às populações do campo, da floresta, das comunidades indígenas, destacadamente quanto à formação de professores/as. Executamos um curso de Pedagogia para Educadores do Campo oferecido no *campus* de Sinop, em parceria com a Capes, por meio do PARFOR¹ (UNEMAT/PARFOR, 2010-2015), o qual foi coordenado pelos autores deste artigo.

Com o processo de qualificação dos professores integrantes ao grupo de pesquisa em cursos de doutorado, destacando a produção da tese “A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação” (ZOLA, 2009), passamos a realizar projetos de pesquisa e extensão articulados ao ensino, na interlocução com municípios da região norte mato-grossense, onde as demandas induziram a ampliação dos olhares que inicialmente estavam direcionados às formações de educadores/as do campo e passaram também a atender comunidades indígenas da região.

A partir de 2016, o grupo de pesquisas, em interlocução com UFMT, passou a constituir a Rede dos Saberes Indígenas, um projeto iniciado pela extinta SECADI (MEC), e continua desenvolvendo atividades formativas e de produções de material pedagógico com as comunidades indígenas, no caso específico dos Polos de Juara e Sinop, cujas etnias pertencentes ao estudo são Kayapó, Terena, Kayabi, Apiaká e Munduruku.

1 Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004).

As crianças da Amazônia mato-grossense e seus modos de viver as infâncias

As crianças da Amazônia mato-grossense são meninos e meninas do Brasil que moram em espaços diversificados, muitas vezes antagônicos quanto ao projeto de produção da vida, em que o agronegócio, os latifúndios e os discursos produzidos na mídia desqualificam as populações residentes que resistem às políticas excludentes em relação ao movimento a favor de um projeto sustentável de vida no e/ou do campo, tais como acampamentos e assentamentos da reforma agrária, territórios indígenas, áreas agricultáveis, florestas, áreas úmidas, pequenas cidades, distritos, vilas, regiões periurbanas, entre outras. Elas compartilham com as crianças de outros contextos sociais, culturais e geográficos a condição de sujeitos de direitos, assegurados pela Constituição Federal de 1988. São crianças que têm direito à vivência da infância, o que significa terem asseguradas pela família, pela sociedade e pelo Estado as condições de desenvolvimento, bem-estar, proteção e participação na cultura.

Tais condições incluem o direito à educação desde o início da vida. Este é, para nós, um importante desafio: criar condições adequadas para o atendimento aos direitos universais (ou seja, de todas as crianças brasileiras) com atenção às características que marcam as condições de vida nos territórios rurais e indígenas. Cabe destacar que o nosso grupo de pesquisas se posiciona no desenvolvimento dos trabalhos que são realizados com as populações dos campos da agricultura familiar, da preservação da floresta amazônica, dos atingidos por barragens, das populações indígenas.

Como todas as crianças, as crianças da Amazônia mato-grossense brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, constroem hipóteses e sentidos sobre sua vida, seus lugares e si mesmas.

Os meninos e meninas do campo e indígenas fazem arte, estripulias e peraltices, sofrem e se alegram, constroem suas identidades e autoestima nas relações que estabelecem com o espaço em que vivem, com suas culturas, interagindo com os adultos, os jovens, os idosos e as crianças de seus grupos sociais. Estabelecem amizades, compartilham com outras crianças suas dúvidas, medos, segredos e regras. Brincam de faz de conta, pulam, correm, falam e narram suas experiências, contam com

alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. Suas infâncias são impactadas pelos modos de produção da vida de suas comunidades, pelas transformações sociais, pelas relações de classe e étnico-raciais, pelas dinâmicas entre campo e cidade, pelas novas tecnologias que chegam, de formas diferenciadas, aos diferentes espaços rurais, indígenas e urbanos (PASUCH e SILVA, 2010).

As crianças da Amazônia mato-grossense possuem também os próprios encantos, seus dramas, modos de ser, brincar e se relacionar, formas de viver particulares, tanto locais quanto culturalmente situadas. Os meninos e as meninas do campo, da floresta e das comunidades indígenas têm rotinas, experiências estéticas e éticas, relações ambientais, econômicas, políticas, ideológicas, sensoriais, afetivas e socioculturais próprias. Os tempos de plantar e colher, os ciclos de produção, vida e morte, o tempo das águas e estiagem, os bichos do mato, a época de reprodução dos peixes, da pesca e da piracema, das aves, dos pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os idosos, os adultos e as demais crianças, o enraizamento de seu grupo em uma localidade ou, ao contrário, a vivência da constante migração, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver as infâncias na diversidade e na tensão que configura o campo brasileiro e na relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas (IDEM, 2010).

São crianças que participam ativamente da vida social de seu grupo cultural. Elas vivenciam os modos de ser e estar no mundo construído com seus familiares, amigos, vizinhos, de perto e de longe, e aprendem as dinâmicas e o funcionamento de sua coletividade. As crianças da Amazônia mato-grossense constituem-se como sujeitos de suas culturas nas interações que elas estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

As famílias das crianças possuem suas identidades culturais e grupais estruturadas pelos seus modos de produção da vida. Nesse contexto, o espaço escolar, embora não seja o único, é um espaço privilegiado para mediar a interação com as crianças, com o ambiente, com a cultura, contribuindo, por meio das vivências e experiências que possibilitam a significação e ressignificação do mundo sob a ótica infantil, na mediação dos adultos (VYGOTSKY, 2000) em uma relação dialógica

(BAKHTIN, 1993). A “Escola das Crianças”

É tecida pelas significações constituídas nas/pelas interações das pessoas possibilitando às crianças a constituição de sentidos para suas vidas escolares. Se a escola tem sentido para a vida das crianças, ela constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e valorização humana, do cuidado e da educação do ‘SER’, das aprendizagens e das relações com o saber (PASUCH, 2005, p. 19).

As crianças estabelecem “relações com o saber” (CHARLOT, 2000) por meio de brincadeiras, relacionando o imaginário infantil com os seus contextos, nos quais as famílias do campo, da floresta e das comunidades indígenas se diferenciam nos aspectos culturais. Cabe destacar que o rural brasileiro é composto por agricultores/as familiares, trabalhadores/as contratados/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária e povos de comunidades indígenas. No espaço rural, concentram-se os piores indicadores sociais que revelam uma história de des-caso com suas populações por parte do poder público. Como membros de seus grupos familiares, os bebês e as crianças pequenas constituem-se nas tramas e tensões que ocorrem na complexidade que compõe as ruralidades brasileiras e na forma como as políticas públicas são acessadas por sua população.

Para tanto, os acúmulos de estudos, pesquisas e as inserções dos autores deste artigo nas especificidades das infâncias na diversidade impulsionaram o desenvolvimento de pesquisas, produção de artigos, livros, orientações de trabalhos acadêmicos, tais como:

Quadro 1 – Projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos

Projetos de pesquisa	Anos
Saberes indígenas na escola: a produção colaborativa de materiais didáticos em aldeias	Atual
Ação saberes indígenas na escola	Atual

Significados da Educação Escolar Indígena: Na voz e na vivência Curricular, Intercultural e Diferenciada dos professores/as Munduruku, Apiaká e Kayabi na Terra Indígena Apiaká- Kayabi-Juara/MT	2019
Infâncias na diversidade: políticas educacionais no contexto da Amazônia legal matogrossense	2014-2018
Projeto Novos Talentos - Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo (Subprojeto 1)	2013-2015
Caracterização das práticas educativas com crianças de zero a seis anos de idade moradoras nos territórios rurais brasileiros	2011-2012
Educação do campo e os direitos da criança: as relações constitutivas da escola nos assentamentos da região norte de Mato Grosso	2010-2012
MOPEC - Múltiplos Olhares: interrelações socioeconômicas e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo e a formação continuada dos Educadores do Campo na Região Norte de Mato Grosso	2009-2010

Quadro 2 – Produções científicas destacadas – teses, livros e artigos

Autores	Títulos	Tipos	Anos
Jaqueline Pasuch	A escola das crianças	Tese (UFRGS)	2005
Alceu Zoia	A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação	Tese (UFG)	2009
Ronélia Nascimento Alceu Zoia Jones Crixi	A Educação Indígena Munduruku: os movimentos educativos fora e dentro da aldeia	Capítulo de livro	2020
Jaqueline Pasuch Rosemar Coenga	Literatura e educação: experiências de literatura em contexto formativo para educadores do campo	Artigo	2019

Jaqueline Pasuch Cléria Paula Franco	O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico	Artigo	2019
Beleni S. Grando Alceu Zoia Ema M. D. Cintra	Saberes indígenas na escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil	Livro	2019
Alceu Zoia Adriano Eulálio Araújo	Mebêngökre Kabêm: Língua do povo do buraco da água	Livro	2018
Alceu Zoia Adriano Eulálio Araújo	Mini Dicionário Terena MT	Livro	2018
Alceu Zoia Waldinéia A. A. Ferreira	Dicionário Ilustrado Apiaká.	Livro	2018
Alceu Zoia Waldinéia A. A. Ferreira	Cartilha Kawaiwete	Livro	2018
Alceu Zoia Ronélia Nascimento Waldinéia A. A. Ferreira	Saberes Indígenas na Escola: Frutas Silvestres	Livro	2018
Ronélia Nascimento Alceu Zoia	A relação das crianças Munduruku e a escola	Capítulo de livro	2018
Silbene F. Arruda Alceu Zoia Jaqueline Pasuch	A boniteza das infâncias: o brincar da criança Cinta Larga	Capítulo de livro	2018
Andréa Rodriguez Vega Jaqueline Pasuch	As infâncias no contexto colombiano: possibilidades para compreendê-las na diversidade	Capítulo de livro	2018

Jaqueline Pasuch	Infâncias na diversidade: para compor a visibilidade das culturas infantis latino-americanas	Capítulo de livro	2018
Jaqueline Pasuch	Política nacional de Educação Infantil do Campo: histórico, desafios e perspectivas	Capítulo de livro	2017
Jaqueline Pasuch Rosilda Ribeiro Chagas	Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo	Artigo	2016
Matilde Mendes Alceu Zoia	Povos indígenas amazônicos: uma análise político-legal relacionada a aspectos do desenvolvimento sustentável	Capítulo de livro	2016
Alceu Zoia	A Educação da Criança Terena: educação indígena e educação escolar	Capítulo de livro	2016
Alceu Zoia Ronélia Nascimento	Crianças Munduruku: um breve olhar sobre o brincar e sua aprendizagem social e cultural	Artigo	2015
Alceu Zoia Jaqueline Pasuch Odimar J. Peripolli	Dez anos dos índios Terena em Mato Grosso: aprendizagens de um processo migratório, conquistas e desafios	Artigo	2015
Jaqueline Pasuch	Infâncias do Campo	Livro	2013
Jaqueline Pasuch Eulene Vieira Moraes	Retratos sociológicos das infâncias do campo	Capítulo de livro	2013
Jaqueline Pasuch Tânia M. D. Santos	A Importância da Educação infantil na Constituição da Identidade das Crianças como Sujeitos do Campo	Capítulo de livro	2012
Jaqueline Pasuch	Educação Infantil do campo: o desafio de cuidar/ educar bebês e crianças pequenas	Artigo	2013

Maria Carmen S. Barbosa Ana Paula S. da Silva Jaqueline Pasuch	Oferta e Demanda de Educação Infantil do Campo	Livro	2012
Ana Paula S. da Silva Jaqueline Pasuch Juliana Bezzon da Silva	Educação Infantil do Campo	Livro	2012
Alceu Zoia	A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena	Capítulo de livro	2010
Alceu Zoia Odimar J. Peripolli	Infância Indígenas e outras Infâncias	Artigo	2010

Quadro 3 – Orientações stricto sensu

Rosângela Gomes Moreira Orientador: Alceu Zoia	A Ação Saberes Indígenas na Escola e suas contribuições na produção de materiais pedagógicas nas aldeias	2019
Raimundo Nonato Carlos Arruda Orientador: Alceu Zoia	Educação Escolar Rikbaktsa e a Inserção na Educação Profissional	2019
Cleusa dos Santos Orientadora: Jaqueline Pasuch	A Política Municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste e suas articulações com as Propostas Pedagógicas	2019
Waldemir A. Smanhoto Orientadora: Jaqueline Pasuch	O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas relações com o cotidiano do Assentamento 12 de outubro	2017
Silbene F. Arruda Orientador: Alceu Zoia	MBYP ZALÂJPIAAP: Saberes e fazeres na infância indígena.	2017

Andrea Rodriguez Veja Orientadora: Jaqueline Pasuch	OLHARES NARRATIVOS: A infância em uma Escola Rural do Município de Chia, Cundinamarca/Colômbia	2017
Cléria P. Franco Orientadora: Jaqueline Pasuch	Significações da educação infantil do campo para os sujeitos que compõe a comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT	2016
Adriana P. Santos Orientadora: Jaqueline Pasuch	Significações do Currículo na Educação Infantil do/ no Campo	2016
Ronélia do Nascimento Orientador: Alceu Zoia	Ser criança na comunidade Munduruku	2015

Cabe ressaltar que, desde 2013, os dois autores fazem parte do corpo docente do curso de mestrado em Educação da Unemat, orientando nas linhas de pesquisa “Educação e diversidade” e “Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas”, com orientandos pesquisando infâncias indígenas e do campo.

Considerações Finais

No conjunto dos estudos realizados pelo grupo de pesquisas, temos procurado construir múltiplos olhares a respeito das infâncias das crianças nas comunidades onde residem, no contexto da Amazônia Mato-grossense. Os mesmos permitiram a sistematização de diversos estudos que vêm ao encontro das necessidades e desejos dos sujeitos da pesquisa, ao constituírem campos dialógicos com os interlocutores, na especificidade da vida das aldeias e das escolas do campo, considerando as vozes dos diversos sujeitos que participam e protagonizam as coletividades, tanto escolares quanto comunitárias. Com isso, é possível visualizar os espaços educativos onde as crianças vivem suas infâncias.

Também construímos um significativo banco de dados da realidade educacional indígena e camponesa da referida região. Localizamos as escolas indígenas e do campo e as respectivas características socioeconômicas e culturais. Identificamos cada escola, seu nome, endereço,

número de turmas e de estudantes por turma, questões relativas ao transporte escolar, ao acompanhamento das crianças para as escolas, distância da escola, número de professores/as e respectivas formações e procedências. Acreditamos que esse banco de dados permite outros estudos focalizados na região, nas mais diversas temáticas e áreas do conhecimento, relativas à vida dessas populações.

No que diz respeito à formação dos recursos humanos, consideramos primeiramente que a própria constituição do grupo de pesquisa e extensão como grupo de estudos e em constante (re)formulações se consolida no diálogo com outros teóricos e outros sujeitos da pesquisa.

Os resultados produzidos pelas ações de pesquisa possibilitam-nos, ainda, traçar um diagnóstico das condições da educação indígena e da educação do campo da região norte de Mato Grosso, podendo subsidiar políticas públicas na educação, bem como constituir uma interface com a extensão, no intuito de elaborar ações que colaborem para a formação continuada de professores/as que atuam na educação indígena e do campo e para a elaboração de propostas pedagógicas que levem em conta as particularidades das crianças que vivem nesses espaços, dando um rico suporte às prefeituras e secretarias municipais de educação, entre os quais podemos destacar os diálogos construídos com as comunidades indígenas da região, pelo atendimento tanto aos estudantes nas escolas do campo quanto às escolas indígenas existentes nas aldeias.

Nesse sentido, como grupo de pesquisas, temos acompanhado as inovações tecnológicas da educação do campo na região norte de MT e percebemos que há necessidade de reflexões teóricas e articulações de propostas pedagógicas, específicas à educação infantil das crianças do campo e indígenas. Isso porque, conforme podemos confirmar nas produções, constatamos a (in)visibilidade dessas crianças quanto ao atendimento de seus direitos e também um esquecimento nas pesquisas acadêmicas, as quais têm destinado pouco espaço às crianças, tanto indígenas quanto as que residem no campo.

Entendemos que “a educação, como prática social, é condicionada; não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Ou seja, esta se faz mediante um contexto que é marcado por um conjunto de determinantes que envolvem

interesses diversos. As crianças são, portanto, sujeitos protagonistas de suas histórias. Para compreendermos a concepção de infância, de educação e o processo educativo desses povos, precisamos construir uma relação de profundo respeito à dignidade de suas histórias, despidos de preconceitos e imbuídos de uma certa abertura para o aprender. O que faz sentido para esses sujeitos? Quais são os valores que organizam seus modos de educar as crianças? Quais são as expectativas em relação às políticas públicas de atendimento à infância na aldeia e nas escolas do campo? Quais implicações éticas nos fazeres da pesquisa serão necessárias para que esta tenha validação científica e consentida pelos sujeitos indígenas, considerando a complexidade dos caminhos empreendidos pelas exigências em “comitês de ética”?

Por fim, cabe destacar que os/as professores/as afirmam o desejo de construção de saberes, considerados necessários à construção de propostas político-pedagógicas de escolas contextualizadas nas comunidades locais. Defendemos ser necessário construir diálogos legítimos entre os pesquisadores das universidades envolvidas e as populações indígenas e do campo, residentes na região de abrangência de estudos e investigações que viemos percorrendo, na tentativa de qualificar as relações educativas das escolas e, conseqüentemente, com as comunidades nos seus modos de viver e significar a educação de suas crianças.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Constituição Federal, Brasília, DF: Planalto Central, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases** n.º 9394, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05, de 2009.

BRASIL, **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004.

BOURDIEU. P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUTTURA, I. M. **Projeto político-pedagógico**: concepção que se define na práxis. Passo Fundo: UPF, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. Tese (doutorado) UFRGS. Programa de pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2005. Craidy, Carmem Maria orient.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., Selva, ANA PAULA S. & CARVALHO, Ana Maria A. (org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Ensinar e significar**: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Questões de desenvolvimento humano*: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo**. *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, I

Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

SILVA, A. P. S.; J. P.; J. B. S. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. ROSEMBERG, Fúlvia e ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Evangraf, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita**. Em Vigotski, L., S. **A formação social da mente**. (p.139-157). Martins Fontes: São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

ZOIA, A. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2009. 246 f.

FOME NO BRASIL E OS IMPACTOS SOBRE AS CRIANÇAS: REFLEXÕES ACERCA DO COMPROMISSO DOS PESQUISADORES DAS INFÂNCIAS EM UM CONTEXTO DE CRISE

Beatriz Soares Gonçalves
Flávia Ferreira Pires

Introdução

20 de maio de 1958. Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: “Muito bem, Carolina. Os gêneros alimentícios devem ser ao alcance de todos.” Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais.

Carolina Maria de Jesus

A LEI FEDERAL Nº 11.346, DE QUINZE DE SETEMBRO DE 2006, ESTABELECE as seguintes definições e princípios:

Art. 2º A **alimentação adequada é direito fundamental do ser humano**, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o

poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população.

Art.3º A **segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais**, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a **diversidade cultural** e que sejam **ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis**.
(BRASIL, 2006)

Atualmente, ao caminharmos pelas cidades brasileiras, bem como acessarmos as redes sociais e/ou assistirmos aos noticiários, constatamos uma cruel violação desses direitos estabelecidos em lei, como, por exemplo, o fato de parte da população brasileira passar por dificuldades de acesso à alimentação. Recentes estatísticas informam que em 2020 116,8 milhões de brasileiros conviveram com algum grau de Insegurança Alimentar e 19 milhões de brasileiros tiveram que enfrentar a fome.¹ Os altos números apresentados alertam-nos para um momento de crise; crise que, como os dados revelam, não se iniciou com a pandemia do novo coronavírus, contudo, foi por ela agravada.

Em 2014, após uma década em que o combate à fome orientou a agenda de políticas públicas nacionalmente, o Brasil deixou de constar no Mapa da Fome. Esse quadro começou a retroceder desde o golpe de 2016, e em 2018 já era perceptível um aumento considerável da pobreza do país. De 2019 em diante, o problema aumentou. Neste cenário alarmante, o presente texto busca chamar a atenção daqueles que pesquisam sobre ou com crianças para a realidade que parte desses cidadãos brasileiros de pouca idade tem vivenciado, haja vista que, as crianças, ao mesmo tempo em que sofrem as mazelas às quais seus pais são submetidos, são afetadas diferentemente dos adultos.

Trazemos ao longo do texto a voz de uma mulher negra, mãe de

1 Fonte: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, VIGISAN.

quatro filhos, que narra sua própria vivência enfrentando a fome e suas mazelas no Brasil, na década de cinquenta. Os relatos de Carolina Maria de Jesus (1914-1977) trazem uma narrativa sobre a realidade social da época com um olhar extremamente sensível às crianças e suas peculiaridades. Seus escritos nos trazem imagens vívidas da presença das crianças nesse cenário de busca cotidiana pela garantia do direito à alimentação. A autora afirmou, em 1958, que lutava contra a escravatura da época: a fome (JESUS, 2014, p. 32). Nesse sentido, a cruel e alarmante semelhança com o quadro a ser explorado no presente texto é um dos fatores que motivam a reflexão proposta.

É preciso demarcar, desde o início, que a fome e a pobreza estão intimamente relacionadas (RUSSEL, 2015). Assim sendo, alguns dados em relação à renda de lares brasileiros com crianças preocupam diversas agências que atuam em prol dos direitos das crianças. Foi diagnosticado que, em 2019, aproximadamente 9,1 milhões de brasileiros de até 14 anos de idade residiam em lares com renda domiciliar mensal per capita de até 1/4 de salário mínimo (R\$249,50 à época)². Dado que acarreta inúmeras preocupações a respeito da garantia de direitos básicos das crianças e seus familiares.

Como impacto da pandemia, foi apontado que 56% da população adulta brasileira teve queda de renda, porcentagem que sobe para 64% no subgrupo de adultos que moram com crianças e adolescentes³. Ao realizarmos o exercício analítico de nos afastarmos do adultocentrismo, é perceptível que aspectos como o aumento dos preços dos alimentos e do desemprego, que também fazem parte da realidade brasileira atual, repercutem na vivência das crianças. Em setembro do ano passado, o IBGE publicou que metade das crianças menores de cinco anos do país (ou 6,5 milhões de crianças nessa faixa etária) vivia em domicílios com algum grau de insegurança alimentar⁴.

Em outubro de 2021, mês das crianças no Brasil, os veículos de comunicação reportaram manchetes desoladoras, tais como: “*Mais de 18*

2 Fonte: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 2021.

3 Pesquisa do UNICEF (braço da ONU para a infância) realizada em maio de 2021.

4 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas-moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave>

milhões de crianças vivem em situação de fome no Brasil” (CNN Brasil, Rio de Janeiro, 11 de outubro de 2021); “*Milhões de crianças vão passar fome no Brasil neste 12 de outubro*” (BBC News Brasil, São Paulo, 11 outubro 2021). Entre os dados e análises que despontam nos jornais, chama atenção os impactos que a crise trouxe para uma parcela de crianças no âmbito escolar. Em reportagem da BBC News Brasil, publicada em novembro de 2021, diversos casos ocorridos em diferentes estados do Brasil foram retratados, como: estudante de 8 anos desmaia de fome em sala de aula, estudante de 7 anos agride colega por agressividade manifesta por conta da fome, estudante desmaia durante aula de educação física, entre outros.

Diante de situações como a qual estamos vivendo, de uma crise que afeta profundamente as crianças, o debate a respeito da “instrumentalização da pesquisa científica voltada à transformação social” precisa estar na pauta dos pesquisadores que se debruçam sobre esse grupo geracional (OLIVEIRA, 1996). Haja vista que a pesquisa empírica (ou pesquisa de campo) com crianças ou relacionada a elas não deve se restringir a questões pessoais, abstratas e teóricas do pesquisador. A realidade concreta e material de cada grupo é um elemento constitutivo da análise das ciências humanas e da produção de conhecimento.

Tendo apresentado de maneira breve o cenário de crise atual, partimos dos dados e relatos para uma análise da fome enquanto um fato social total, que traz em si implicações em todas as esferas da vida social. Primeiramente, buscamos desnaturalizar algumas noções preestabelecidas a respeito da fome no Brasil. Em segundo lugar, propomos alguns caminhos para superá-la, mobilizando a ciência e os cientistas – sobretudo aqueles que trazem as infâncias implicadas em suas pesquisas.

Parte I

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. (Carolina Maria de Jesus)

Antropologicamente falando, a privação da alimentação ou a fome voluntária pode ter diferentes significados. Pessoas deixam de comer para perder peso, para participar de experimentos, por razões políticas e religiosas etc. Contudo, por mais que possa parecer uma obviedade, é preciso destacar que a fome involuntária – vista, por exemplo, nos semáforos e calçadas nas cidades ao redor do país – deve ser alvo de enfrentamento (RUSSEL, 2005).

Comer é uma necessidade humana de primeira ordem, mas não só, também é um fato econômico, social e cultural. Alimentar-se, além de um ato fisiológico, é uma ação social, ou seja, uma ação coletiva (OLIVEIRA; NETO, 2019). As pessoas não se alimentam sozinhas, sobretudo, as crianças. A perspectiva das ciências sociais e humanas a respeito da alimentação e da privação dela configura uma produção potencialmente impactante para atingir a realidade da população de forma ampla, visando à construção de um país que garanta comida saudável para todos em seu território, inclusive as crianças (sem distinções de classe, cor e gênero).

É importante compreender a fome numa perspectiva que contemple os indivíduos em sua complexa interação com o social, com o econômico e material, com o clínico e o epidemiológico, com a história. Afastando-se de explicações naturais ou divinas, na modernidade a fome é produzida pelas condições sociais, econômicas e políticas dadas por um modelo (BLANCO, 2021; OLIVEIRA; NETO, 2019; RUSSEL, 2015). Ela é um problema relacionado a uma ineficiência, cada vez mais comprovada, de um sistema internacional de alimentação que percorre o globo terrestre. Diversos países se conectam diretamente com a estrutura econômica e política sobre a qual esse sistema internacional foi construído.

Frente a isto, um aspecto material que precisamos considerar é a falsa noção, que o pensamento econômico já superou, da escassez de alimentos. Em setembro do ano passado, dados apontaram que o Brasil produziu comida suficiente para aproximadamente 1,6 bilhão de pessoas⁵. Mesmo ano em que o presidente afirmou, em conferência da Organização das Nações Unidas, que “o Brasil contribuiu para que

5 Dados divulgados pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária (Embrapa) e pela Federação de Agricultura do Estado do RS (Farsul).

o mundo continuasse alimentado”. Um relatório da ONU divulgou que 931 milhões de toneladas de alimentos foram desperdiçados, o que sugere que, em 2019, 17% da produção total de alimentos do mundo foram para o lixo.

O que procuro enfatizar com esses dados é que o fato da produção de alimentos não ser capaz de superar a fome, não pode ser banalizado. Questionar o porquê isso ocorre é um dos passos iniciais para se entender porque a fome é um problema que ainda persiste no terceiro maior produtor de alimentos mundiais, que é o Brasil. O sociólogo Jean Ziegler afirmou que:

Em um planeta que [...] transborda de riquezas... No seu estado atual, a agricultura mundial poderia alimentar sem problemas doze bilhões de seres humanos – vale dizer, quase duas vezes a população atual. Quanto a isto, pois, não existe nenhuma fatalidade. Uma criança que morre de fome é uma criança assassinada (ZIEGLER, 2015, p. 11).

Sem dúvida, a fome precisa ser enfrentada, como foi, com políticas econômicas que ofereçam crescimento e oportunidades sociais às populações mais pobres, de forma que mais pessoas possam ter melhor renda. Isso é o mínimo para que não vivamos essa realidade de mães e pais que furtam alimentos em mercados para ter o que dar a seus filhos.⁶ Contudo, lidar com o problema social da fome apenas com políticas públicas que visam expandir o poder de compra é reduzir a experiência humana. Adotando apenas esse caminho, mantém-se um risco – bem parecido com o que vivemos hoje – de que os “avanços” construídos em prol de uma alimentação digna se tornem reféns da vontade e interesse daqueles que ocuparem os cargos governamentais. Assim sendo, se nada for feito, se não mudarmos o nosso sistema de vida, iremos

6 <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/07/justica-nega-liberdade-a-mae-de-5-filhos-que-furtou-coca-cola-miojo-e-suco-em-po-de-supermercado-na-vila-mariana-zona-sul-de-sp.ghtml>. <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/12/09/justica-de-sp-nega-pedidos-de-liberdade-a-pai-de-6-filhos-presos-por-furtar-comida.html>.

caminhar para um colapso (KRENAK, 2019; 2020).

Dentro do sistema capitalista, a comida e os alimentos tornam-se, inegavelmente, produtos, submetidos a estruturas econômicas e políticas pautadas no lucro, na produtividade e na demarcação de *status* social (OLIVEIRA; NETO, 2019). E nessa lógica, a fome se torna mais um elemento da configuração da pobreza e da desigualdade. As altas taxas de fome e de insegurança alimentar tornam-se expressão de uma sociedade com desigualdades extremas. Sua erradicação implica, necessariamente, em transformações sociais radicais, ou seja, que atinjam a raiz do problema. Dito isto, é preciso transformar nossos modelos e parâmetros, a começar pelo uso que fazemos da terra, passando pela maneira que produzimos, até a maneira que consumimos.

Parte II

11 de maio de 1958. A D. Teresinha veio visitar-me. Ela deu-me 15 cruzeiros. Disse-me que era para a Vera ir no circo. Mas eu vou deixar o dinheiro para comprar pão amanhã, porque só tenho 4 cruzeiros... Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar.
(Carolina Maria de Jesus)

Não é recente o interesse das ciências sociais a respeito daquilo que se pode conhecer sobre a sociedade em situações de excepcionalidade (SANTOS, 2020). Nesse sentido, argumentamos que a crise atual traz para nossas pesquisas a incômoda – mas necessária – reflexão sobre a garantia dos direitos das crianças. Gostaríamos de nos inserirmos no debate sobre como a busca e produção de conhecimento se relacionam (ou devem se relacionar) com as ações que resultam (ou possam resultar) de sua utilização (OLIVEIRA, 1996); tendo como pressuposto que a crise atual permite elaborarmos conhecimentos – e, sobretudo, questionamentos – sobre o funcionamento das instituições e da sociedade de maneira ampla (SANTOS, 2020).

O antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p. 15) afirma que “o convívio intelectual voltado para a produção de conhecimento pressupõe sempre um acordo entre pares”. Sendo assim, no atual contexto, onde um direito básico da população, como a garantia à alimentação adequada não é garantido, temos como objetivo propor à “comunidade de pesquisadores” (OLIVEIRA, 1996) das infâncias que se mantenha atenta à realidade social macro na qual se insere essa parcela geracional em nosso país. As diferentes áreas de pesquisas com e sobre crianças que adotam olhares “de perto e de dentro” possuem um potencial de extrema relevância acadêmica (e para o diálogo externo à Academia também), contudo, essa perspectiva não encerra a análise, pois é preciso caminhar para compreensão de princípios abrangentes de modelos e estruturas (MAGNANI, 2002).

Nós, que escrevemos sobre o mundo, precisamos fazê-lo com ele. O que significa “estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns” (SOUZA, 2020, p. 14), como coloca Boaventura de Souza Santos. Em outras palavras, afirmamos que, as ciências e, sobretudo, as universidades públicas precisam atentar para as violações de direitos. No contexto atual, Santos (2020) afirma que além da emergência sanitária causada pela pandemia, os moradores de lugares pobres enfrentaram e enfrentam várias outras “emergências” e chama atenção para um aspecto vivenciado pelas crianças.

É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros e os modos comunitários de a superar (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças (SANTOS, 2020, p. 19).

Compreender a fome por meio da perspectiva socioantropológica abordada, assim como buscar analisá-la para além de um viés adulto-cêntrico, permite-nos enxergar opressões e violências que, estruturalmente e sistematicamente, afetam o grupo geracional das crianças. O acesso à alimentação digna e os problemas no enfrentamento da fome configuram uma realidade de crise que, como foi apontado, inicia-se

anteriormente à pandemia e perdura até os dias atuais de reabertura das escolas.

Para falar, antropológicamente, sobre a fome e seus impactos sobre as crianças é necessário prestar atenção às práticas cotidianas em torno do direito à alimentação. Ao fazê-lo, deve-se atentar para as relações entre os que se alimentam e os que não se alimentam (e seus corpos) e para as “relações de poder que se desenrolam através desses corpos e dos saberes produzidos sobre ele” (BLANCO, 2021, p. 23). Um olhar interseccional para a fome, que compreende aspectos de gênero, cor, etnia, raça, deficiência, classe, idade, é essencial ao seu combate.

Quando um direito básico da população, como a garantia à alimentação adequada não é garantido, configura-se, então, um momento oportuno para repensarmos, enquanto acadêmicos/pesquisadores, as práticas sociais e os princípios que embasam as estruturas onde os indivíduos agem coletiva e individualmente. Dessa forma, as ciências e, sobretudo, as universidades públicas precisam atentar para estas violações gritantes.

Sequelas psicológicas e psíquicas que advêm da incapacidade de prover materialmente que um pai ou uma mãe de família sente está fora do lugar de fala de um pesquisador. Mas, cabe-nos afirmar que esse problema não pode ser combatido individualmente. Quando os preços dos alimentos aumentam e o salário do trabalhador não, não se trata de uma questão sobre o quanto ele deve se esforçar e assumir jornadas duplas ou triplas de trabalho. E caso esse trabalhador, apesar de seus esforços, não consiga evitar que seus filhos durmam com fome – enquanto uma parcela da população come até a sobremesa – isso não pode ser lido como fracasso pessoal.

No momento que a dor individual se torna fruto de privações básicas humanas e cidadãs, a responsabilidade se torna coletiva. As pessoas se afetam, e pessoas afetadas são potências transformadoras. Temos visto a população se articulando para combater a fome. Projetos sociais, associações de moradores, igrejas, instituições humanitárias etc. A situação ainda não nos exterminou porque há pessoas levantando suas mangas e agindo em prol das outras. Logo, a mobilização da sociedade é uma saída essencial para construção de caminhos efetivos de combate a fome. Contudo, para que o impacto seja abrangente, é preciso que o

poder público abrace esses movimentos.

A ação coletiva, o comprometimento mútuo, a responsabilização e a cobrança do Estado são passos fundamentais para formação de uma sociedade sem fome involuntária. As pessoas estão se articulando e agindo em prol uma das outras, cabe a nós, pesquisadores, as ouvirmos e respeitarmos (adultos e crianças); e cabe ao Estado bancar, visto que as condições materiais e financeiras devem vir do poder público. Precisamos conjugar ações para superar a fome, que muitas vezes é banalizada ou normatizada dentro das sociedades desiguais que vivemos – e criamos – há séculos.

Considerações finais

17 de maio de 1958. Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganância de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados. Não houve briga. Eu até estou achando isto aqui monótono. Vejo crianças abrir as latas de linguiça e exclamar satisfeitas: -Hum! Tá gostosa! A Dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está estufada. Já está podre. (Carolina Maria de Jesus)

As explosões de pobreza e fome nos revelam que algo não está indo bem. Para vislumbrarmos um futuro melhor para todas as crianças, é preciso admitir que seja possível criar e caminhar além daquilo que nos é imposto pelo sistema capitalista; colocando em primeiro lugar a necessidade humana e não a mercadoria e o lucro. Nesse sentido, propomos que um caminho efetivo e estrutural de combate à fome e à miséria é lançar mão de conhecimentos adquiridos através do desenvolvimento de pesquisas, atentas à infância, que se orientam por perspectivas que questionam as lógicas hegemônicas. Em busca de uma sociedade sem miséria e fome, a compreensão científica a respeito da noção de desenvolvimento necessita ser repensada.

O desenvolvimento econômico precisa estar atrelado ao desenvolvimento de bem estar humano e social. Contudo, a proposta de refletirmos além da lógica capitalista (KRENAK, 2020) abre caminhos para pensarmos em decrescimento, em decolonização, em bem viver, em agroecologia (como alternativa à prática de monocultura), em economia circular (na qual não se produz lixo), em formas de distribuição e taxação de rendas que gerem infraestruturas públicas mais igualitárias.

Superando uma ideia superficial de ideologia, que faz com que se trate toda e qualquer proposta anticapitalista como ideologicamente orientada, poderemos pensar em futuros, haja vista que o capitalismo também nos orienta a partir de sua ideologia – inclusive em nossas relações com a comida e com a alimentação (OLIVEIRA; NETO, 2019) – e que nós não somos sujeitos neutros.

A erradicação da fome constitui uma problemática da interdisciplinaridade. O avanço da ciência alimentar e nutricional, bem como o desenvolvimento de práticas alimentares promotoras de saúde, são conhecimentos que precisam atuar em consonância com a realidade brasileira. E, além disso, esse tipo de conhecimento precisa ser democratizado assim como o acesso a comida, e a comida boa. Caso contrário, há um perigo de gerar maior desigualdade. A fome precisa ser erradicada para ontem, mas, para além disso, é preciso construir caminhos em prol de uma alimentação nutricionalmente digna para todas as crianças no território nacional.

A antropologia, ciência que busca estudar diferentes maneiras de viver, deve assumir o compromisso de transformar demandas humanas em políticas públicas. Deve enxergar a alteridade considerando e respeitando diferentes formas do outro sentir, pensar, desejar. A lógica do consumo e da ascensão social não podem ser os únicos alicerces do combate à pobreza alimentar. E, além disso, as ações dos governos brasileiros não podem ser reduzidas a uma mímica de práticas europeias ou norte-americanas, ou a importações de suas iniciativas.

Nosso próprio território pode nos apontar caminhos a fim de combatermos a fome e seus males, há modos de agir e se relacionar com as crianças (e com o ambiente) anteriores a chegada dos colonizadores no território brasileiro. É preciso olhar para essas práticas a nível individual, coletivo, científico, histórico; e considerar o que é apontado por

populações e grupos organizados, por povos tradicionais, por coletivos políticos, por ONGs, por grupos étnicos e identitários, entre outros, dentro da gestão pública de alimentação nacional.

Alguns passos são fundamentais nesse âmbito: alterar a maneira pela qual a comida é distribuída, retomar as regulamentações e fomentos à agricultura familiar e aos programas de saúde familiar. A espera histórica por uma reforma agrária no Brasil precisa entrar em curso. Diversos estudos e saberes indicam que é preciso formular e adotar políticas nacionais de alimentação pautadas em menos exportação, menos monocultura, menos ração, menos pasto, menos consumo animal. A comida do nosso prato tem que vir de perto. Ao buscar crescer e se desenvolver, o Brasil precisa garantir condições de vida digna e saudável a toda sua população.

As cidades precisam combater a fome. Precisamos estudar e planejar como a comida vai chegar ao prato de todas as pessoas. Para que assim, então, tendo atingido plena segurança alimentar, todas as crianças possam brincar, ir às escolas, ocupar as ruas, andarem e se movimentarem, desenvolverem-se plenamente, aprenderem. Segundo a autora que abre o presente trabalho, a fome é uma “professora” e “quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (JESUS, 2014, p. 29). Dessa forma, diante do atual cenário político que vivemos – que escanteia determinadas vidas, que mata, que, inúmeras vezes, relega as crianças à própria sorte – a Academia (e a produção científica) deve manter diálogos externos, aprendendo, de alguma forma, sobre e com a fome (BLANCO, 2017; 2021).

De maneira geral, a fome no Brasil precisa ser combatida através de um compromisso social mútuo de enfrentamento, estreitando as relações entre Universidade, Estado e Sociedade Civil Organizada, bem como levando todas as ciências a se comprometerem efetivamente com a sociedade na qual estão inseridas e devolver algo em prol da população brasileira, de maneira atenta às crianças, enquanto cidadãs de direito.

Referências

BLANCO, Lis Furlani. Conhecer a fome: saberes situados e a produção da desigualdade. **Cadernos Obha**. N. 3, p. 23-34 Fiocruz, setembro,

2021. Disponível em: <https://obha.fiocruz.br/?cat=23>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BLANCO, Lis Furlani. Incorporando relações: aproximações antropológicas sobre comida e risco. **Revista Ingesta**, 1(1), 101-123, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaingesta/article/view/152346>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BLANCO, Lis Furlani. A comida como direito: apontamentos sobre o direito à alimentação adequada a partir da trajetória do Fome Zero. **ALABRASTO**, v. 1, p. 13-30, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329924865_Comida_como_direito. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: _____. (orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC, 2007, p. 9-23.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Agonia da fome**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r9y7f>. Acesso em: 20 jan. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/ao2v1749.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. C. O.; OLIVEIRA, L. R. C. **Ensaaios Antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, T. M. S.; NETO, G. B. C. Comer: Necessidade vital, metáfora da vida social. **Equatorial**, Natal, v. 6, n. 11, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/19105/12184>

RUSSEL, Sharman Apt. **Hunger: an Unnatural History**. New York: Basic Books, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SILVA, Alexandra Barbosa da. Antropologia e laudos: de ética, imparcialidade e a etnografia como processo prático. *In: Laudos antropológicos em perspectiva*. OLIVEIRA, J. P.; MURA, F.; SILVA, A. B. (orgs.). Brasília-DF: ABA, 2015.

ZIEGLER, Jean. **Destruição massiva. Geopolítica da fome**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

Reportagens consultadas:

“A gente vem porque tem fome”: o drama de brasileiros que não sabem quando vão comer de novo. **GI**, 17 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/10/17/a-gente-vem-porque-tem-fome-o-drama-de-brasileiros-que-nao-sabem-quando-va-comer-de-novo.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Como o desperdício de alimentos está destruindo o planeta. **Unep**, 17 jun. 2021.

Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/como-o-desperdicio-de-alimentos-esta-destruindo-o-planeta>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Os efeitos do desperdício chocante de alimentos no mundo. **BBC**, 20 mar. 2021.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56377418>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Milhões de crianças vão passar fome no Brasil neste 12 de outubro. **BBC**, 11 out. 2021

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58810987>. Acesso em: 20 jan. 2022.

“Minha aluna desmaiou de fome”: professores denunciam crise urgente nas escolas brasileiras. **BBC**, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59215351>. Acesso em 20 jan. 2022.

Mais de 18 milhões de crianças vivem em situação de fome no Brasil. **CNN Brasil**, 11 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-18-milhoes-de-criancas-vivem-em-situacao-de-fome-no-brasil/>. Acesso em: 20 jan. de 2022.

DADOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES

Alceu Zoia

Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso de Mestrado em Educação, Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense (CNPQ, 2010). E-mail: alceuzoia@gmail.com; zoia@unemat.br

Amanda Vollger

Graduada em Pedagogia pela UNiRIO. Bolsista de Iniciação Científica no período 2017- 2020, integrante do Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa-UNiRIO). Mestranda em Educação/PROPEd/UERJ; Temas de interesse: Educação Infantil; Educação Ambiental; Educação Socioemocional; Pedagogias brincantes, encantadas, contracoloniais; Epistemologias nativas afro-ameríndias. E-mail: amandavollger@edu.unirio.br

Ana Paula Soares da Silva

Professora de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Livre-Docente na área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil. Coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (LAPSAPE/FFCLRP-USP). Áreas de interesse: relações sujeito-ambiente em contextos rurais, periurbanos e urbanos; espaço

e relações intergeracionais; subjetividade, educação e infância. E-mail: apsoares.silva@usp.br

Beatriz Soares Gonçalves

Mestra em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia na Universidade Federal Fluminense, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Integra o CRIAS: Grupo de Pesquisa Criança, Cultura e Sociedade. Temas de interesse: infâncias urbanas, pesquisa com crianças, cidades.

Camile Pazda Fagundes Valério

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPR, na Linha Diversidade, diferença e desigualdade social. Graduação em Psicologia pela Universidade Positivo. E-mail: camile.p.fagundes@gmail.com

Catarina Moro

Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFPR, na Linha Diversidade, diferença e desigualdade social em Educação. Doutora em Educação, com Pós-doutorado junto a *Università degli Studi di Pavia*. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE/UFPR. Desenvolve pesquisas, ações de ensino e extensão no campo da Educação Infantil, especialmente nos temas: políticas públicas para a Educação Infantil, formação docente, qualidade e avaliação de contexto; prática pedagógica; desigualdades e infâncias. E-mail: moro.catarina@gmail.com

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Doutora em Ciências Sociais. Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCEG e do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/CH/UFCEG, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão relacionados aos seguintes temas: Educação do

Campo, Educação Infantil, Infâncias e Infâncias do Campo, Educação Infantil do/no Campo, Contextos específicos e processos de subjetivação. É Membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil-FAPEI, que integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB. E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Flávia Ferreira Pires

Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Professora da Universidade Federal da Paraíba. Coordena o CRIAS: Grupo de Pesquisa Criança, Cultura e Sociedade. Temas de interesse nas pesquisas que vêm realizando: estuda e orienta pesquisa sócio-antropológicas sobre o cotidiano das crianças às margens do capitalismo. Professora da Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, Membro da Global Young Academy, atualmente Fulbright Visiting Researcher at Department of Childhood Studies na University of Rutgers (2021).

Isabel de Oliveira e Silva.

Doutora em Educação, com Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Integra a coordenação colegiada do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/UFMG). Desenvolve pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias abordando, dentre outros aspectos, os temas da docência com bebês e crianças pequenas, do cuidado e das condições das infâncias em contexto de crise. E-mail: isabel.os@uol.com.br

Iza Rodrigues da Luz

Doutora em Educação, com Pós-Doutorado pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG). Vice- coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas

Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/UFMG). Desenvolve pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias abordando, dentre outros aspectos, o tema das relações entre adultos e crianças e das crianças entre si, em contextos escolares e não escolares e da docência com bebês e crianças pequenas. E-mail: izarodriguesluz@gmail.com

Jaqueline Pasuch

Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso de Mestrado em Educação, Líder do Grupo de Pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense (CNPQ, 2010), e-mail: jaqueline.pasuch@gmail.com; Jaqueline.pasuch@unemat.br

Jéssica Elias Pereira

Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. Bolsista de Iniciação Científica (2018-19), integrante do Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/(GiTaKa-UNIRIO (2017-2020). Mestranda em Educação NEFI/UERJ (2022). Temas de interesse: Infância e território; Educação Ambiental Comunitária; Filosofias das Infâncias; Infâncias latino-americanas; Epistemologias nativas afro-ameríndias; De/descolonialidade; Contracolonização e Encantamento. E-mail: jessicaeliaspereira@gmail.com

Kátia Patrício Benevides Campos

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Doutora em Educação. Vice-líder do Grão- Grupo de estudos e pesquisas infâncias, educação infantil e contextos plurais. Temas de interesse em pesquisas - Infâncias, Crianças, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Diferença, Deficiência Intelectual e Gênero. Professora. Associada da Universidade Federal de Campina Grande, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFCG, na linha de Práticas Educativas e Diversidade. Atualmente cursa o Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB, doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ. Atuou

como professora da Rede Municipal de Campina Grande por quinze anos. E-mail: katiapbcampos@gmail.com

Léa Tiriba

Doutora em Educação/PUC-Rio; Pós doutora em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares(PPGEduc/Univerisidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós Graduação da Universidade da Univerisidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNiRIO. Coordena o Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/ GiTaKa-e o Núcleo Infâncias, Natureza e Arte NiNA-UNiRIO. Temas de interesse: Educação Infantil; Educação Ambiental; Educação Popular; Crianças e infâncias nas culturas originárias e tradicionais; Filosofias ocidentais não hegemônicas, epistemologias nativas afroameríndias; pedagogias/metodologias contracoloniais. E-mail: tiribalea@gmail.com

Levindo Diniz Carvalho.

Doutor em Educação, com Pós-Doutorado pela Universidade Complutense de Madrid. Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG) e o Grupo Territórios Educação Integral e Cidadania (Teia/UFMG). Desenvolve pesquisas, ações de ensino e extensão nos campos da Educação e Infâncias, especialmente nos temas: Cidadania na Infância, Educação Integral, infância, cidades e territórios. E-mail: levindodinizcc@gmail.com

Luciana Pereira de Lima

Professora no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-Brasil). Pós-doutora em Psicologia. Membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFU. Áreas de interesse: Educação Infantil; relação escola-família; políticas públicas educacionais para a infância. E-mail: lupsicoufu@gmail.com

Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação, com Pós-Doutorado pela Universidade de VIC, Espanha. Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudo sobre as Infâncias. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias - GEIN e como Líder de Pesquisa no CLIQUE - Grupo de pesquisa em linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas. Temas que vêm orientando em teses e dissertações: educação básica, educação infantil, infância, formação de professores, creche, pré-escola e alfabetização. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB. E-mail: licabarbosa@uol.com.br; licabarbosa@ufrgs.br

Marlene Oliveira dos Santos

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na graduação e pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI)/Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos/Nordeste-ANPEd (EPEN), Integrante do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Desenvolve pesquisas no campo da Educação Infantil com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil, formação de professores, docência, currículo, infâncias, ação pedagógica com bebês e crianças de outras idades. E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Rayffi Gumercindo

Doutorando em Educação (UFPB). Mestre em Educação (UFCG). Graduado em Pedagogia (UFCG). Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Infantil, interessando-se pelas seguintes áreas de estudos e pesquisas: Educação Infantil, Educação do/no Campo, Culturas Infantis, Gênero e Currículo na Educação Infantil

e Condição Docente. É vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e contextos plúrais (GRÃO/UFCG), ao Grupo de Estudo e Pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/UFPB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Homens, Masculinidades e Educação (HOME). Integra o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

Regiane Sbroion de Carvalho

Professora na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-Brasil). Doutora em Psicologia. Membro do LAPSAPÉ (Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas). Áreas de interesse: participação política da criança; pesquisa com crianças; participação infantil; métodos e práticas pedagógicas; Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. E-mail: resbroion@yahoo.com.br

Rodrigo Saballa de Carvalho

Professor do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação da UFRGS. Pós-Doutor em Educação (UFPEL). Mestre em Educação (UFRGS). Líder do CLIQUE - Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças bem pequenas. Temas de interesse: Educação Infantil; currículo; linguagens; cotidiano; docência; infâncias, pesquisa com crianças. E-mail: rsaballa@terra.com.br

Sandro Machado

Mestre em Educação (UFRGS). Doutorando em Educação no PPGEdu/UFRGS na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Membro do CLIQUE - Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças bem pequenas. Temas de interesse: Educação Infantil; culturas lúdicas; culturas de pares; infâncias; pesquisa com crianças. E-mail: sandrodarione@gmail.com

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância de Educação Infantil (NEPEI-FaE-UFMG). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Pesquisador do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGEEd-UFVJM). E-mail: sandrovssantos@gmail.com.

Sobre o livro

Projeto gráfico/capa Erick Ferreira Cabral

Foto de capa Aurílio Santos

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Em 2020, o vírus Sars-CoV-2 alastrou-se pelo mundo, atingindo países e grupos sociais de forma desigual. Como as pesquisas realizadas com e sobre crianças podem nos ajudar a pensá-las em contextos de crise como este? É sobre essa e outras questões que este livro se ocupa, contribuindo para a geração e ampliação de conhecimento sobre esse grupo social específico no contexto da pandemia de Covid-19 e em outros contextos.



ISBN: 978-85-7879-673-0

