

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Arthane Menezes Figueirêdo (Infap)
Antonia Costa Andrade (Unifap)
Carlos Alberto Lopes de Sousa (UNB)
Catarina Carneiro Gonçalves (UFPE)
Daniela Karine Ramos (UFSC)
Francisca Rejane Bezerra Andrade (UECE)
Gabriela Schneider (UFPR)
Guilherme Veiga Rios (Inep)
Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)
Renan Saldanha Godoi (Colégio Pedro II/ UFF)
Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Infância(s), Crianças e Educação
Infantil: problematizações
contemporâneas

Rodrigo Saballa de Carvalho
Bianca Salazar Guizzo
(Organizadores)

Em
ber
to

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Gabriel Antônio Rezende de Paula – gabriel.paula@inep.gov.br
Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br

REVISÃO

Português
Andréa Silveira de Alcântara
Andréa Vieira
Guilherme Ukyo Matos Nakayama
Jéssica Oliveira Carvalho
Josiane Cristina da Costa Silva
Lilian Charlene Saraiva Antunes
Nadine Ribeiro

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês
Gabriel Correa Lima

Espanhol
Luiz Felipe Madeira Basto Nunes da Rosa

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

CAPA

Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

APOIO EDITORIAL

Andreia Cidade Marinho
Isabela Carolina Caixeta Rabelo

REVISÃO GRÁFICA

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

APOIO ADMINISTRATIVO

Gustavo Adriano Oliveira Barros
Sarah Gomes Mota

ESTAGIÁRIOS

Isabel Cristina dos Santos Geraldo
Wendel de Souza Rodrigues da Mata

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotêmica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep	Latindex	Diadorim IBICT	Eletronische
OEI	Edubase/Unicamp	PKP	
Qualis/Capes: Educação – A2			

Publicada *online* em 30 de dezembro de 2025.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999;
Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015;
Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Infâncias contemporâneas em diferentes
espaços educativos

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Bianca Salazar Guizzo (UFRGS) 19

enfoque

Qual é a questão?

Conceitos de crianças e infância(s) em pesquisas na
educação infantil (2020-2024): discussões
epistemológicas e metodológicas

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Proyecto de Aprendizaje Tutorado en educación infantil:
de la universidad a las escuelas

Irene Moya-Mata (Universidad de Valencia, Espanha)

Marta Oliver-Álvarez (Universidad de Valencia, Espanha) 51

Relações de gênero na educação científica de crianças pequenas: uma proposta de metodologia de pesquisa Paula Teixeira Araujo (Unifesp) Anna Cecília de Alencar Reis (Unifesp) Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp)	67
--	-----------

Vivências literárias: o círculo de leitura como expressão da singularidade na educação infantil Andreina de Melo Louveira Arteman (Rede municipal de Dourados - MS) Renata Junqueira de Souza (Unesp)	91
--	-----------

Narrativas do corpo criança em contextos de aventura: os desafios da verticalidade corporal Déborah Helenise Lemes de Paula (Rede municipal de Curitiba - PR) Marynelma Camargo Garanhani (UFPR)	109
---	------------

A produção de culturas infantis em uma creche de Campo Grande-MS Andreia Paz Leonarski de Souza Lima (UCDB) Marta Regina Brostolin (UCDB)	129
---	------------

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

A produção de capital emocional na educação infantil: uma análise do programa "Escola da inteligência" de Augusto Cury Karla Schuck Saraiva (Universidade Estácio de Sá - RJ) Bianca Salazar Guizzo (UFRGS)	151
--	------------

La vida lúdica como sentido docente, educativo y artístico Javier Abad Molina (Universidad Complutense de Madrid, Espanha) Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (Universidad Autónoma de Madrid, Espanha) entrevistados por Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)	165
--	------------

resenhas

Infâncias em produções contemporâneas: um olhar sobre crianças <i>youtubers</i> Sandro Machado (UFRGS)	177
---	------------

TOMAZ, Renata. *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA, 2019. 279 p.

Imaginação: possibilidades de reconectar-se à infância?	
Lisiane Rossatto Tebaldi (UFRGS)	185

MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. Brasília, DF: UNB, 2023. 221 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre infância(s), crianças e educação infantil

Viviane Castro Camozzato (Uergs)

Nathalia Scheuermann dos Santos (Rede privada de Porto Alegre - RS)	193
--	------------

números publicados	201
---------------------------------	------------

summary

presentation

Contemporary childhoods in distinct educational settings

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Bianca Salazar Guizzo (UFRGS) **19**

focus

What´s the point?

The concepts of children and childhood(s) in early childhood education research (2020–2024): epistemological and methodological discussions

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) **27**

points of view

What other experts think about it?

Tutored learning project in early childhood education:
from university to schools

Irene Moya-Mata (Universidad de Valencia, Espanha)

Marta Oliver-Álvarez (Universidad de Valencia, Espanha) **51**

Gender relations in the science education of young children: a research methodology proposal
Paula Teixeira Araujo (Unifesp)
Anna Cecília de Alencar Reis (Unifesp)
Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp) **67**

Literary experiences: the reading circle as an expression of singularity in early childhood education
Andreina de Melo Louveira Arteman (Rede municipal de Dourados - MS)
Renata Junqueira de Souza (Unesp) **91**

Narratives of the child's body in adventure contexts: the challenges of body verticality
Déborah Helenise Lemes de Paula (Rede municipal de Curitiba -PR)
Marynelma Camargo Garanhani (UFPR) **109**

The production of children's cultures in a daycare center in Campo Grande-MS
Andreia Paz Leonarski de Souza Lima (UCDB)
Marta Regina Brostolin (UCDB) **129**

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

The production of emotional capital in early childhood education: an analysis of Augusto Cury's School of Intelligence program
Karla Schuck Saraiva (Universidade Estácio de Sá - RJ)
Bianca Salazar Guizzo (UFRGS) **151**

Playful life as a teaching, educational, and artistic meaning
Javier Abad Molina (Universidad Complutense de Madrid, Espanha) y
Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (Universidad Autónoma de Madrid, Espanha)
interviewed by
Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) **165**

reviews

Childhoods in contemporary productions: a look at child youtubers
Sandro Machado (UFRGS) **177**

TOMAZ, Renata. *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA, 2019. 279 p.

Imagination: possibilities for reconnecting with childhood? Lisiane Rossatto Tebaldi (UFRGS).....	185
---	------------

MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. Brasília, DF: UNB, 2023. 221 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on childhood(s), children, and early childhood education

Viviane Castro Camozzato (Uergs)

Nathalia Scheuermann dos Santos (Rede privada de Porto Alegre - RS)	193
--	------------

published issues	201
-------------------------------	------------

sumario

apresentación

Infancias contemporáneas en diferentes espacios educativos

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Bianca Salazar Guizzo (UFRGS) 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Conceptos de niños e infancia(s) en investigaciones en la educación infantil (2020-2024): discusiones epistemológicas y metodológicas

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) 27

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Proyecto de Aprendizaje Tutorado en educación infantil: de la universidad a las escuelas

Irene Moya-Mata (Universidad de Valencia, España)

Marta Oliver-Álvarez (Universidad de Valencia, España) 51

Relaciones de género en la educación científica de niños pequeños: una propuesta de metodología de investigación Paula Teixeira Araujo (Unifesp) Anna Cecília de Alencar Reis (Unifesp) Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp)	67
---	-----------

Expresiones literarias: el circuito de lectura como expresión de la singularidad en la educación infantil Andreina de Melo Louveira Arteman (Rede municipal de Dourados - MS) Renata Junqueira de Souza (Unesp)	91
--	-----------

Narrativas del cuerpo infantil en contextos de aventura: los desafíos de la verticalidad corporal Déborah Helenise Lemes de Paula (Rede municipal de Curitiba -PR) Marynelma Camargo Garanhani (UFPR).....	109
---	------------

La producción de culturas infantiles en una guardería de Campo Grande-MS Andreia Paz Leonarski de Souza Lima (UCDB) Marta Regina Brostolin (UCDB).....	129
--	------------

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

La producción de capital emocional en la educación infantil: un análisis del programa "Escuela de la Inteligencia" de Augusto Cury Karla Schuck Saraiva (Universidade Estácio de Sá - RJ) Bianca Salazar Guizzo (UFRGS)	151
--	------------

La vida lúdica como sentido docente, educativo y artístico Javier Abad Molina (Universidad Complutense de Madrid, Espanha) y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (Universidad Autónoma de Madrid, Espanha) entrevistados por Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)	165
--	------------

reseñas

Infancias en producciones contemporáneas: una mirada sobre niños <i>youtubers</i> Sandro Machado (UFRGS).....	177
--	------------

TOMAZ, Renata. *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA, 2019. 279 p.

Imaginación: ¿posibilidades de reconectarse con la infancia? Lisiane Rossatto Tebaldi (UFRGS)	185
---	------------

MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. Brasília, DF: UNB, 2023. 221 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre infancia(s), niños y educación infantil

Viviane Castro Camozzato (Uergs)

Nathalia Scheuermann dos Santos (Rede privada de Porto Alegre - RS)	193
--	------------

números publicados	201
---------------------------------	------------

apresentação

Infâncias contemporâneas em diferentes espaços educativos

Rodrigo Saballa de Carvalho

Bianca Salazar Guizzo

Contemporaneamente, a lógica do mercado neoliberal tem produzido efeitos nos modos como têm sido concebidas as crianças e as infâncias. Nessa direção, Robert-Holmes e Moss (2021) argumentam que há um processo de globalização da infância, pautado na lógica econômica que a destitui de sua pluralidade e secundariza os contextos sociais nos quais vivem as crianças. Assim, é possível perceber a difusão ascendente de uma lógica de investimento nas crianças desde a mais tenra idade como capital humano (Vandenbroeck; Leher; Mitchell, 2023) com base na afirmação de uma educação infantil de caráter propedêutico. De acordo com Liebel (2019, p. 31 – tradução nossa), trata-se, em última instância, da difusão de um “conceito de infância ocidental burguês” que desconsidera a agência das crianças, os territórios em que vivem e os atravessamentos interseccionais de etnia, gênero e classe social.

Mediante o exposto, este número temático da Revista *Em Aberto* contempla artigos decorrentes de pesquisas nacionais e internacionais que evidenciam, por meio das temáticas da formação docente, das relações de gênero, das narrativas corporais, das práticas brincantes, da musicalidade e do tensionamento das competências emocionais na infância, a relevância da afirmação da agência das crianças e de seus direitos.

Nesse contexto, os artigos discutem a interdependência entre adultos e crianças, salientam a pluralidade de infâncias e ressaltam a agência das crianças como interlocutoras privilegiadas nos processos investigativos. Conforme proposto no título deste número temático, são abordadas discussões contemporâneas sobre a tríade infâncias, crianças e educação infantil, que contribuem indefectivelmente

para que se possa romper com “[...] uma visão de criança como ser atomizado e pré-social [...]” (Tomás, 2024, p. 3). Dessarte, esta edição tem o potencial de contribuir com as discussões no âmbito dos Novos Estudos da Infância (Liebel, 2019; Robert-Holmes; Moss, 2021; Sarmiento, 2024; Tomás, 2024) bem como da educação infantil, no que diz respeito à formação de docentes e pesquisadores que estejam atentos aos modos como têm sido produzidas representações sobre a infância contemporânea que destituem as crianças de seu reconhecimento como cidadãos de direitos na sociedade.

A discussão proposta neste número se fundamenta nas contribuições do campo interdisciplinar dos Novos Estudos Sociais da Infância, que, mediante a crítica dos processos verticais de socialização das crianças pelas instituições, reposiciona-as como produtoras de cultura por intermédio de um processo de interdependência social com os adultos. Esse “[...] entendimento da criança como cidadã remete-nos para a abordagem da agência da criança, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação e direitos no mundo que a rodeia” (Sarmiento, 2024, p. 2). Diante disso, defende-se o reconhecimento social da criança por meio da afirmação de sua agência e da defesa de uma cidadania ativa, que é garantida desde o nascimento pela preservação dos seus direitos.

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, que trata da defesa dos direitos de proteção, provisão e participação, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é considerada um marco internacional de extrema importância na discussão acerca da promoção da cidadania ativa das crianças, com a indução de políticas públicas, no âmbito dos países signatários. Nessa perspectiva, tal como relata Tomás (2024, p. 2), convém destacar que os direitos das crianças podem ser “[...] entendidos como um conjunto de valores consagrados em instrumentos jurídicos, de âmbito internacional ou nacional, que se destinam a fazer respeitar e a concretizar determinados princípios e condições de vida para as crianças”.

Nesse cenário, a infância é compreendida de maneira plural, com base nos diferentes discursos que são produzidos a respeito dos modos como são vistas e educadas as crianças. Assim, é possível dizer que existe uma miríade de infâncias; todavia, é necessário que não se destituam as infâncias – enquanto discurso – das crianças – enquanto seres humanos de pouca idade –, que são diretamente afetadas pelas condições sociais, políticas e econômicas da sociedade. Isso porque, contemporaneamente, há uma proliferação de discursos sobre as infâncias que muitas vezes secundarizam a existência das crianças. Sendo assim, neste número temático, os conceitos de infâncias e de criança são percebidos de forma interdependente e como um modo de problematização do “conceito de infância ocidental burguês” (Liebel, 2019). Esse conceito tem sido produzido no âmbito dos discursos econômicos de ordem neoliberal (Robert-Holmes; Moss, 2021), que buscam a difusão de uma ideia de infância singular e globalizada – na qual as diferenças de etnia, gênero e classe social das crianças não são consideradas como marcadores sociais que podem legitimar a falta de acesso a direitos básicos de provisão e de proteção, especialmente nos países latino-americanos.

Na esteira dessa discussão, os Novos Estudos Sociais da Infância contribuem para a problematização do paternalismo e do adultocentrismo presentes na sociedade contemporânea em relação às crianças e mobilizam os pesquisadores a pensarem na infância em uma perspectiva plural, que considere os aspectos interseccionais de etnia, gênero e classe social, bem como os territórios desiguais em que as crianças vivem as suas infâncias.

Em vista do exposto, neste número temático, opera-se com a tríade conceitual infância(s), crianças e educação infantil, a fim de compartilhar pesquisas que problematizam o adultocentrismo estrutural da sociedade, evidenciando a agência das crianças a partir da interdependência com os adultos, pois “escutar a voz das crianças e atender à sua opinião é a base para o reconhecimento de sua agência” (Sarmiento, 2024, p. 3).

Nesse prisma, o conjunto de artigos que constituem o número oportuniza pensar na educação das crianças em espaços escolares (e não escolares), o que subsidia pesquisadores e docentes da primeira infância para o rompimento da “espiral do silêncio” (Liebel, 2019) que marca a vida das crianças. Conforme argumenta Liebel (2019, p. 136 – tradução nossa), “para sair da espiral do silêncio, as crianças provavelmente sempre dependerão do apoio dos adultos”. Todavia, “isso não quer dizer que as crianças não possam falar por si mesmas ou representar os seus próprios interesses” (Liebel, 2019, p. 136 – tradução nossa), mas que as assimetrias entre adultos e crianças no contexto de vida contemporâneo possam ser reduzidas.

Na seção Enfoque, o texto “Conceitos de crianças e infância(s) em pesquisas na educação infantil (2020-2024): discussões epistemológicas e metodológicas”, de autoria de Rodrigo Saballa de Carvalho, abre este número. Trata-se de um artigo de revisão no qual o autor busca evidenciar os modos como as discussões contemporâneas sobre infância(s), crianças e educação infantil têm sido abordadas em investigações nacionais.

Iniciando a seção Pontos de Vista, o artigo “Proyecto de Aprendizaje Tutorado en educación infantil: de la universidad a las escuelas”, de Irene Moya-Mata e Marta Oliver Álvarez, decorre de uma pesquisa empírica que teve como objetivo discutir os modos como os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade de Valência, na Espanha, estabelecem relações entre os conhecimentos teóricos e a docência com as crianças. Os resultados apontaram a percepção dos estudantes em relação à conexão dos estudos teóricos universitários com o contexto da educação infantil como um componente significativo e necessário para a sua formação.

Em “Relações de gênero na educação científica de crianças pequenas: uma proposta de metodologia de pesquisa”, Paula Teixeira Araujo, Anna Cecília de Alencar Reis e Emerson Izidoro dos Santos apresentam e analisam uma metodologia, resultante de uma tese de doutorado, a fim de identificar como ela pode provocar e capturar a construção das infâncias, no espaço da educação infantil, quando as crianças estão envolvidas em atividades que abordam ciências, tecnologia e gênero. Os autores verificaram que a metodologia adotada favoreceu a escuta ativa e a

participação infantil, o que oportunizou a criação de repertórios imaginativos, científicos e de gênero e ampliou as experiências das infâncias.

O texto “Vivências literárias: o círculo de leitura como expressão da singularidade na educação infantil”, de Andreina de Melo Louveira Arteman e Renata Junqueira de Souza, tem como objetivo pensar nas infâncias a partir das vivências na educação infantil, pelo viés da literatura infantil, apresentando uma prática metodológica que oportuniza experimentações com a literatura. As autoras discutem que a intencionalidade pedagógica das propostas de leitura literária em diálogo com as demandas das crianças e o contexto escolar é fundamental.

Em “Narrativas do corpo criança em contextos de aventura: os desafios da verticalidade corporal”, de Déborah Helenise Lemes de Paula e Marynelma Camargo Garanhani, o principal objetivo é compreender como as crianças produzem narrativas corporais, a partir da construção de percursos para habitar o espaço da casa, tomando como referência teórica os Estudos da Infância e os Estudos do Corpo. Os resultados apontaram que as narrativas corporais das crianças, envolvendo verticalidade corporal, constituem processos de construção identitária marcados pelo contato com os adultos, que assumem diferentes papéis conforme o contexto de aventura.

O artigo “A produção de culturas infantis em uma creche de Campo Grande-MS”, de Andreia Paz Leonarski de Souza Lima e Marta Regina Brostolin, deriva de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a produção das culturas infantis das crianças no espaço de uma creche, com base na perspectiva teórica da Sociologia da Infância. As autoras concluíram que as crianças produzem culturas infantis por meio das dinâmicas estabelecidas com seus pares e com os adultos, mediante os seguintes aspectos: acolhimento ou não do outro; organização e reorganização das atividades cotidianas; relações de conflitos; construção da autonomia nas brincadeiras e atividades; manuseio de brinquedos e materiais brincantes, como também dos jogos de faz de conta.

A seção Espaço Aberto inicia com o texto “A produção de capital emocional na educação infantil: uma análise do programa ‘Escola da inteligência’ de Augusto Cury”, de Karla Schuck Saraiva e Bianca Salazar Guizzo, que analisam a trilogia voltada para a família do programa “Escola da Inteligência”, de Augusto Cury, a fim de compreenderem o entrecruzamento entre família e escola. As análises mostraram que trabalhar habilidades socioemocionais é tão ou mais importante do que promover habilidades cognitivas para obter bons resultados em diversas esferas do bem-estar.

Na sequência, a seção Espaço Aberto traz a entrevista “La vida lúdica como sentido docente, educativo y artístico”, realizada por Rodrigo Saballa de Carvalho com os professores Javier Abad Molina, da Universidad Complutense de Madrid, e Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, da Universidad Autónoma de Madrid.

Há ainda duas contribuições na seção Resenhas: a primeira intitula-se “Infâncias em produções contemporâneas: um olhar sobre crianças *youtubers*”, produzida por Sandro Machado sobre a obra *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade* (2019), de Renata Tomaz; e a segunda, “Imaginação:

possibilidades de reconectar-se à infância?”, elaborada por Lisiane Rossatto Tebaldi sobre a obra *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial* (2023), de Marina Marcondes Machado.

Por fim, esta edição conta com a seção “Bibliografia Comentada sobre infância(s), crianças e educação infantil”, desenvolvida por Viviane Castro Camozzato e Nathalia Schuermann dos Santos, a qual é composta por uma série de comentários sobre diferentes gêneros textuais (livros, produções acadêmicas, sites e filmes) que dialogam com a temática central deste número.

Ao reunirmos estudos e produções que abordam discussões contemporâneas sobre a tríade infâncias, crianças e educação infantil, as quais contribuem indefectivelmente para que se possa romper com “[...] uma visão de criança como ser atomizado e pré-social [...]” (Tomás, 2024, p. 3), esperamos que este número temático possa fomentar reflexões e análises sobre as problematizações que envolvem a referida tríade.

Desejamos boa leitura a todos e todas!

Rodrigo Saballa de Carvalho
Bianca Salazar Guizzo
Organizadores

Referências Bibliográficas

LIEBEL, M. *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2019.

ROBERT-HOLMES, G.; MOSS, P. *Neoliberalism and early childhood education: markets, imaginaries and governance*. New York: Routledge, 2021.

SARMENTO, T. Socialização adultocêntrica e culturas infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola? *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, p. 1-22, e024018, 2024.

TOMÁS, C. A. Para ampliar a discussão sobre os direitos da criança: o que as crianças sabem e dizem sobre os seus direitos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, p. 1-16, e024020, 2024.

VANDENBROECK, M.; LEHRER, J.; MITCHELL, L. (Ed.). *The decommodification of early childhood education and care: resisting neoliberalism*. New York: Routledge, 2023.

Qual é a questão?

enfoque

Conceitos de crianças e infância(s) em pesquisas na educação infantil (2020-2024): discussões epistemológicas e metodológicas*

Rodrigo Saballa de Carvalho

Resumo

Com fundamento no campo dos Estudos Sociais da Infância, este artigo de revisão tem como objetivo evidenciar os modos como pesquisadores na área da educação infantil utilizam, epistemológica e metodologicamente, os conceitos de infância, infâncias e crianças. Para tanto, foi realizado um Estado do Conhecimento das investigações de mestrado e doutorado em Educação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2020 a 2024, utilizando os seguintes conjuntos de descritores: 1) infâncias, criança, educação infantil; e 2) infância, crianças, educação infantil. Desse modo, o *corpus* analítico da investigação foi composto por dez pesquisas, sendo oito de mestrado e duas de doutorado. Após a leitura das pesquisas, por meio das etapas do Estado do Conhecimento, foram definidas duas categorias analíticas: os conceitos de crianças e infância(s) nas pesquisas: discussão epistemológica em debate; e as abordagens metodológicas das pesquisas e o uso dos conceitos de crianças e infância(s). Como resultado, inferem-se: a) o reconhecimento da infância como construção social pelos pesquisadores; b) a importância da afirmação dos direitos das crianças, com base no respeito à alteridade de suas infâncias; e c) a necessidade de problematização do padrão eurocêntrico de infância, assim como da discussão da agência das crianças fundamentada em uma perspectiva relacional.

Palavras-chave: infância; infâncias; crianças; pesquisa; educação infantil.

* O artigo é decorrente de um projeto mais amplo de pesquisa que se encontra em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período de 2024 a 2027, intitulado *Aprendizagens da docência na educação infantil: percursos de invenção e autoria com as crianças*. A investigação é coordenada pelo autor do artigo e não conta com financiamento.

Abstract**The concepts of children and childhood(s) in early childhood education research (2020-2024): epistemological and methodological discussions**

Drawing from Social Studies of Childhood, this review study seeks to highlight the ways in which researchers in the field of early childhood education employ, epistemologically and methodologically, the concepts of childhood, childhoods, and children. Therefore, a state of knowledge survey was conducted on the master's and doctoral research in education stemming from the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from 2020 to 2024, and based on the following sets of descriptors: 1) childhoods, child, early childhood education; 2) childhood, children, early childhood education. Thus, the analytical corpus of the research consisted of ten studies, eight master's theses and two doctoral dissertations. After reading the studies, using the state of knowledge stages, two analytical categories were defined: the concepts of children and childhood(s) in the research: the epistemological discussion under debate; and the methodological approaches to the research and the use of the concepts of children and childhood(s). As a result, it can be inferred: a) the recognition of childhood as a social construct by researchers; b) the importance of affirming children's rights, based on respect for the otherness of their childhoods; and c) the need to problematize the eurocentric standard of childhood, as well as the discussion of children's agency based on a relational perspective.

Keywords: childhood; childhoods; children; research; early childhood education.

Resumen**Conceptos de niños e infancia(s) en investigaciones en la educación infantil (2020-2024): discusiones epistemológicas y metodológicas**

Baseado en el campo de los Estudios Sociales de la Infancia, este artículo de revisión tiene como objetivo evidenciar los modos en que los investigadores en el área de educación infantil utilizan, epistemológica y metodológicamente, los conceptos de infancia, infancias y niños en sus investigaciones. Para ello, se desarrolló un Estado del Conocimiento de las investigaciones de maestría y doctorado en Educación en la Biblioteca Digital de Tesis de Maestría y Doctorado (BDTD), en el periodo de 2020 a 2024, con base en los siguientes conjuntos de descriptores: 1) infancias, niño, educación infantil; 2) infancia, niños, educación infantil. De este modo, el corpus analítico de la investigación se compuso de diez investigaciones, de las cuales ocho correspondían a investigaciones de maestría y dos a investigaciones de doctorado. Tras la lectura de las investigaciones, mediante las instancias del Estado del Conocimiento, se definieron dos categorías analíticas: los conceptos de

niños e infancia(s) en las investigaciones: discusión epistemológica en debate; enfoques metodológicos de las investigaciones y el uso de los conceptos de niños e infancia(s). Como resultado de la investigación, se infiere: a) el reconocimiento de la infancia como construcción social por parte de los investigadores; b) la importancia de la afirmación de los derechos de los niños en las investigaciones, a partir del respeto a la alteridad de dichas infancias; c) la necesidad de problematizar el patrón eurocéntrico de la infancia, así como de discutir la agencia de los niños basada en una perspectiva relacional.

Palabras clave: infancia; infancias; niños; investigación; educación infantil.

Considerações iniciais

Os conceitos de infância e de criança têm sido frequentemente mobilizados tanto no cotidiano quanto em contextos acadêmicos de pesquisa e formação docente. No dia a dia, a infância é tematizada enquanto uma etapa da vida e foco de preocupação de adultos interessados no bem-estar das crianças. Todavia, “o mundo das crianças é definido pelos adultos, que atuam mediante todas as prerrogativas de um grupo dominante, produzindo assim relações [sociais intergeracionais] assimétricas [...] vistas como naturais [...]” Gaitán (2006, p. 15, tradução nossa). Diante disso, peças publicitárias, propagandas televisivas, postagens no Instagram, vídeos no TikTok, filmes, brinquedos, campanhas eleitorais, *sites* de escolas, anúncios de abordagens educacionais nas redes sociais, entre outros, veiculam sentidos sobre a infância contemporânea, produzindo modos de ver, ouvir e educar as crianças.

No âmbito acadêmico, é perceptível a afirmação da pluralidade de infâncias nas pesquisas, acompanhada pela proliferação de adjetivações que focalizam as especificidades dos modos como as crianças experienciam essa etapa da vida. Em outras palavras, disseminam-se tipologias de infâncias variadas, como infância *youtuber*, infância TikTok, infância de crianças em situação de rua, infância *queer*, infância empreendedora, infância bilíngue, infância imigrante etc., que se encontram, muitas vezes, destituídas da discussão sobre as posições de sujeito ocupadas pelas crianças que vivenciam essas infâncias.

Em vista disso, cabe mencionar a problematização de Spyrou, Rosen e Cook (2019, p. 19, tradução nossa), ao indagarem:

Como o campo de estudos e a prática de pesquisa podem levar a sério a presença política de crianças vivas e biográficas, ao mesmo tempo que implementam uma ampla visão escalar e temporal (que se estende ao passado e ao futuro dos mundos em que elas existem) [...]?

Esse questionamento é profícuo, pois, geralmente, nas pesquisas, há uma supressão da discussão sobre os marcadores sociais de raça/etnia, gênero, orientação sexual, classe, idade e localização geográfica, que posicionam as crianças de determinados modos no contexto das infâncias adjetivadas pelos pesquisadores.

Entre os estudos em educação infantil, essa discussão é frequentemente secundarizada com base na suposta salvaguarda de que se trata de investigações realizadas com crianças em cenário institucional. Entretanto, vale lembrar que as instituições de educação infantil estão situadas em territórios específicos e são compostas por uma diversidade de crianças. Além disso, os projetos político-pedagógicos das creches e pré-escolas são sustentados por concepções de infância e de criança que orientam as escolhas educacionais dos profissionais – professores, monitores e gestores –, tendo em vista a educação e o cuidado das crianças.

Mas, afinal, como podem ser entendidos os conceitos de *criança*, *infância* e *infâncias*? Em primeiro lugar, é importante destacar que esses conceitos não são fixos, pois há uma disputa pela atribuição de significados a eles no âmbito da sociedade contemporânea. Portanto, esses conceitos devem ser abordados de modo contextual. Em uma acepção mais ampla, James e James (2012, p. 8, tradução nossa) definem *criança* como “[...] um ser humano nos primeiros estágios de sua vida biológica, psicológica e social”. Isso significa dizer que se trata de “um membro de uma geração coletivamente referida pelos adultos como ‘crianças’, que juntas ocupam temporariamente o espaço social criado para elas pelos adultos, denominado infância”.

Já a *infância* é definida por James e James (2012, p. 14, tradução nossa) como “a etapa inicial do curso da vida; os arranjos institucionais que separam as crianças dos adultos e o espaço estrutural criado por esses arranjos que é ocupado pelas crianças”.

Em contrapartida, o conceito de *infâncias* pode ser visto como a pluralidade de modos pelos quais as crianças, nos mais variados contextos – considerando os marcadores sociais de gênero, raça/etnia, classe social, territorialidades etc. –, vivenciam essa etapa da vida. Entretanto, conforme alerta Liebel (2019, p. 27, tradução nossa), ao pluralizar o conceito de infância, é preciso “[...] considerar também que sempre se trata de uma abstração que resume e representa meninos e meninas individualmente diferentes em um só conceito”.

Na esteira dessa discussão, Malone, Tesar e Arndt (2020, p. 42, tradução nossa) apontam que “[...] as crianças e as infâncias são [...] práticas constitutivas e formas de interações sociais, ações e estruturas que são culturalmente localizadas e, portanto, humanamente constituídas”. Nessa perspectiva, mesmo reconhecendo e afirmando a pluralidade de infâncias, não é possível secundarizar o fato de que “a infância não é uma verdade essencial relativa” (Malone; Tesar; Arndt, 2020, p. 42, tradução nossa). Isso possibilita depreender que a infância “[...] não existe fora da cultura e da sociedade, mas a realidade social das infâncias é vivenciada por meio e dentro dos corpos das crianças, que estão localizadas em um tempo e espaço específicos” (Malone; Tesar; Arndt, 2020, p. 42, tradução nossa). A contribuição dos autores é relevante para problematizar o essencialismo presente nos modos como frequentemente vêm sendo enunciados os conceitos de criança, infância e infâncias nas pesquisas.

Os conceitos de criança e infâncias têm figurado nas pesquisas do campo da educação infantil, tanto nas investigações com crianças, sobre formação docente

para atuação na primeira etapa da educação básica, quanto nos estudos que discutem as infâncias contemporâneas. Nessa lógica, esses conceitos têm sido mobilizados epistemologicamente, demandando que os pesquisadores evidenciem sua abordagem teórica, contextualizem o objeto de estudo, compartilhem suas inferências e utilizem esses conceitos na análise dos dados. Assim, o desafio que se apresenta aos pesquisadores é a problematização da *estrutura social dominante* (Wyness, 2012), que tem invisibilizado as crianças e desconsiderado a *infância como categoria estrutural da sociedade* (Qvortrup, 2010).

Mediante o exposto, fundamentado nas contribuições dos Estudos Sociais da Infância, este artigo objetiva discutir os modos como os conceitos de criança, infância e infâncias têm sido abordados, epistemológica e metodologicamente, em investigações de mestrado e doutorado em Educação no território nacional. Esse objetivo se justifica no argumento de Gaitán (2006, p. 17, tradução nossa) de que “os conceitos são os significados dos termos e [portanto] implicam uma interpretação da realidade que se encontra fundamentada em distintas concepções de mundo [...]”. Isso quer dizer que os significados atribuídos aos conceitos têm “[...] implicações, tanto para a investigação como para as práticas sociais” (Gaitán, 2006, p. 17, tradução nossa). Assim sendo, discutir como os conceitos produzem determinados modos de ver as crianças e as suas infâncias nas pesquisas constitui o propósito central deste artigo.

O texto está organizado em sete seções. A partir desta introdução, a segunda seção expõe a perspectiva metodológica da investigação. Na terceira seção, são apresentadas as pesquisas que constituem o *corpus* analítico discutido no artigo. A quarta seção concentra-se na discussão dos conceitos de infância, infâncias e criança, com base no campo dos Estudos Sociais da Infância. Na quinta e na sexta seções, são demonstradas as análises das pesquisas. A última seção traz as considerações finais.

Estado do Conhecimento como metodologia de levantamento e análise das pesquisas

Metodologicamente, o *Estado do Conhecimento* (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) foi a perspectiva investigativa adotada para o levantamento e a análise das pesquisas inventariadas. Com base na definição do objetivo do estudo, apresentado nas considerações iniciais, foi selecionada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para mapear pesquisas na área da educação infantil, defendidas no período de 2020 a 2024, que abordassem os conceitos de infância, infâncias e crianças. O recorte temporal considerou o ano de defesa e a atualidade das discussões veiculadas pelas investigações. A escolha pelo levantamento de pesquisas, e não de artigos científicos, deve-se ao fato de que as teses e dissertações apresentam discussões mais detalhadas, o que permite o adensamento das análises.

Foram definidos, então, dois conjuntos de descritores, tendo em vista os conceitos investigados e o uso do operador *booleano* AND, com o propósito de

estabelecer relações entre as palavras durante a busca: 1) infâncias AND criança AND educação infantil; e 2) infância AND crianças AND educação infantil. Mediante o uso dos dois conjuntos de descritores e a indicação do recorte temporal na BDTD, foram localizadas 20 pesquisas. Os critérios de seleção das investigações emergentes da busca foram: a) pesquisas que abordassem os conceitos de infância, infâncias e crianças; b) pesquisas que tivessem como foco de discussão a educação infantil; c) pesquisas defendidas em programas de pós-graduação em Educação de instituições públicas de ensino superior; e d) pesquisas provenientes de mestrado e/ou doutorado acadêmico.

Após a leitura dos resumos, foram selecionadas dez investigações que atendiam aos critérios estabelecidos, sendo duas de doutorado em Educação – Silva (2021) e Scarlassara (2024) – e oito de mestrado em Educação – Macedo (2020), Pires (2020), Rodrigues (2021), Lima (2021), Silva (2022), Bastos (2023), Gomes (2023) e Bellascuza (2024). Ressalta-se que as outras dez foram excluídas do *corpus* de análise por não atenderem a todos os critérios de seleção.

No âmbito das investigações localizadas, um conjunto de seis dissertações de mestrado foi desenvolvido a partir de pesquisas com crianças – Macedo (2020), Pires (2020), Rodrigues (2021), Lima (2021), Silva (2022) e Bellascuza (2024). No entanto, o estudo de Bastos (2023) foi realizado por meio de uma investigação bibliográfica, e o de Gomes (2023) com docentes da educação infantil. Em relação às teses de doutorado, o estudo de Silva (2021) foi realizado com crianças, ao passo que o de Scarlassara (2024) envolveu acadêmicos e docentes de um curso de Pedagogia.

Após a seleção das pesquisas, foi elaborada a *Bibliografia Anotada*, (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) do Estado do Conhecimento, com base na constituição de quadros com informações sobre as dez investigações: “[...] ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 62). Na segunda etapa, foi realizada a *Bibliografia Sistematizada* (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 65), que consistiu em uma leitura mais abrangente das pesquisas e na elaboração de quadros com informações sobre: “[...] número [...] da pesquisa, ano de defesa [...], autor, título, nível, objetivo, metodologia e resultados”.

Na terceira etapa, *Bibliografia Categorizada* (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021), houve uma análise pormenorizada dos modos como os conceitos de infância, infâncias e crianças eram mobilizados nos capítulos conceituais e metodológicos das investigações para a definição das categorias analíticas. Assim, por meio da análise dos estudos e da identificação da recorrência no uso dos conceitos anteriormente indicados, foram definidas duas categorias: 1) os conceitos de crianças e infância(s) nas pesquisas: discussão epistemológica em debate; e 2) as abordagens metodológicas e os usos dos conceitos de crianças e infância(s) nas pesquisas.

A primeira categoria de análise tem como foco os modos como os pesquisadores significam os conceitos de crianças e infância(s) no que tange às discussões conceituais da investigação. O enfoque da segunda categoria analítica consiste na mobilização desses conceitos no âmbito das discussões metodológicas das pesquisas. Então, a partir da definição das categorias de análise, foi elaborada a última etapa

do Estado do Conhecimento, *Bibliografia Propositiva*, na qual foram identificadas as contribuições das pesquisas, bem como as discussões que ainda precisam ser desenvolvidas em futuras investigações.

Apresentação das pesquisas que constituem o *corpus* analítico da investigação

Com base no compartilhamento da discussão metodológica, apresenta-se o conjunto das dez pesquisas que constituíram o *corpus* analítico. Macedo (2020), em *“Tá tudo aqui, o achado e o sumido”: caminhos de um percurso de investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ*, examina como os participantes da pesquisa revelam os seus jeitos de ser criança em uma unidade municipal de educação infantil. Metodologicamente, trata-se de uma investigação etnográfica, por meio da qual a pesquisadora intenta visibilizar os saberes e as lógicas das crianças que se constituem no cotidiano da educação infantil. Assumindo a etnografia como metodologia, Pires (2020), em seu trabalho *Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si*, ouviu o que as crianças negras de uma instituição de educação infantil tinham a dizer sobre os seus pertencimentos étnico-raciais.

Na esteira das pesquisas desenvolvidas com crianças, Rodrigues (2021), em *De pinóquios a alunos: discursos que modelam a criança da educação infantil*, observou como os corpos das crianças se tornam objeto de escolarização. Lima (2021), mediante a investigação *Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na educação infantil*, debateu o currículo na educação infantil. Silva (2022), em *Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na educação infantil em ambiente virtual*, investigou as narrativas factuais produzidas por crianças da pré-escola.

No escopo das dissertações, Bastos (2023), em *Toda criança é queer?: “ou isto ou aquilo”*, com base em uma abordagem bibliográfica, evidenciou os modos como os docentes compreendem a criança que narra suas experiências *queer* na educação infantil. Com foco na formação estética docente na educação infantil, Gomes (2023) desenvolveu a pesquisa *Caminhar é encontrar: inventário poético da formação estética pela periferia da zona leste paulistana*, na qual discutiu o território da periferia paulistana como espaço de formação estética. Por fim, em *Onde estão as crianças imigrantes?: invisibilidade e exclusão no contexto da educação infantil*, Bellascuza (2024) investigou o lugar ocupado pelas crianças imigrantes no contexto da educação infantil.

Em relação às pesquisas de doutorado em Educação constituintes do *corpus* de análise, consta a investigação de Silva (2021), *Instalação artística na educação infantil: as experiências estéticas das crianças de uma EMEI em Belo Horizonte*, a qual teve como finalidade averiguar as experiências estéticas de crianças mediante a proposição de instalações artísticas na educação infantil; e a pesquisa de Scarlassara

(2024), *Formação inicial para prática pedagógica com atividades de vida diária junto a bebês*, com foco na discussão da formação inicial docente para a prática das atividades diárias com bebês na creche.

Infância(s), crianças e pesquisas: debates e perspectivas dos Estudos Sociais da Infância

Desde a sua emergência no final da década de 1980, o campo dos Estudos Sociais da Infância tem discutido a infância como uma construção social e as crianças como membros ativos da sociedade, considerando esses aspectos pontos fulcrais em suas investigações. Todavia, conforme aponta Wyness (2012), para que tal empreitada epistemológica, ética e política se efetivasse no âmbito das investigações desse campo, foi preciso que os pesquisadores, com suporte em uma abordagem socioconstrucionista, enfrentassem a problematização da *estrutura dominante de compreensão da infância*, a qual, ao longo do século 20, obliterou a relevância de se “[...] estudar a relação entre crianças e infância na semântica e na prática das relações sociais” (Honig, 2009, p. 72, tradução nossa).

Segundo Wyness (2012, p. 80, tradução nossa), a estrutura social dominante de compreensão da infância se manifesta nas pesquisas mediante quatro características: “[...] a dicotomização da infância e da vida adulta; a falta de ontologia das crianças; a imagem da criança como um protoindivíduo; e o papel do Estado”. Em relação à dicotomização da infância e da vida adulta, no campo investigativo, constitui-se uma imagem das crianças como seres humanos em desenvolvimento, cujo comportamento é percebido mais como instintivo do que racional. A esse respeito, Wyness (2012, p. 80, tradução nossa) ressalta que “[...] as crianças eram vistas como estando mais próximas da natureza, e os adultos, como mais próximos da cultura”.

Essa dicotomização teve como efeito a produção de “[...] uma psicologização e pedagogização da infância que promove modelos explicativos que consolidam a definição desta como uma etapa preparatória [...]” (Gaitán, 2006, p. 15-16, tradução nossa), posicionando as crianças no cerne de expectativas sociais, alicerçadas em uma perspectiva propedêutica de educação. Consequentemente, no âmbito das pesquisas, as crianças são consideradas objetos, e não sujeitos participantes do processo.

Já a segunda característica da estrutura dominante de compreensão da infância, apontada por Wyness (2012, p. 82, tradução nossa), é a falta de ontologia das crianças, que resulta na sua invisibilização como atores sociais, pelo fato de serem “[...] conceituadas em termos do que se tornarão [enquanto adultas] ao invés do que são [como crianças]”. Diante disso, conforme sinaliza Spyrou (2024, p. 59, tradução nossa), os Estudos Sociais da Infância reivindicaram uma ontologia para as crianças na qual “substituíram a noção da criança como um devir por uma criança como um ser que vive e age no presente, ao lado de adultos, ao invés de um adulto em formação”.

Em articulação com as demais características da estrutura dominante de compreensão da infância, Wyness (2012) retrata a *imagem da criança como protoindivíduo* como um aspecto marcante de enunciação da criança no contexto social e no âmbito das investigações. Desse ponto de vista, parte-se do pressuposto de que “as crianças são naturalmente inferiores e dependentes dos adultos” (Liebel, 2019, p. 29, tradução nossa). Elas são compreendidas como “[...] entidades abstratas discretas, com problemas de crescimento expressos em termos de processos intrapsíquicos [...]” (Wyness, 2012, p. 83, tradução nossa), que demandam o acompanhamento individualizado e a observação dos efeitos do ambiente sobre os seus comportamentos.

Complementarmente à imagem da criança como protoindivíduo, Wyness (2012) expõe como quarta característica dominante de compreensão da infância o papel desempenhado pelo Estado, que atua por meio de orientações às famílias sobre a educação e o cuidado das crianças. Segundo o autor, no decorrer do século passado, o desenvolvimento de políticas que visavam ao controle do ambiente físico e social da população “estendeu-se ao domínio [...] do lar, focalizando as [...] mães, através de uma série de tecnologias sociais, de educação e de saúde” (Wyness, 2012, p. 84, tradução nossa) endereçadas ao cuidado das crianças. Assim, especialmente as mães passaram a ser incorporadas “[...] em estruturas mais estatutárias de cuidado e controle [das crianças,] assumindo um papel muito mais influente para o Estado no apoio ao caminho entre a infância e a idade adulta” (Wyness, 2012, p. 84, tradução nossa).

Em vista do exposto, os pesquisadores do campo dos Estudos Sociais da Infância, mobilizados pela problematização da *estrutura dominante de compreensão da infância* (Wyness, 2012), começaram a desenvolver investigações “[...] mais centradas nas crianças, que trouxeram à tona as próprias perspectivas e vozes das crianças” (Spyrou; Rosen; Cook, 2019 *apud* Spyrou, 2024, p. 59, tradução nossa). Além disso, foi justamente o reconhecimento da criança como “[...] autônoma e agente, conhecedora e competente, [...] [que] veio substituir a ontologia mais antiga das crianças como primariamente incompetentes, irracionais e passivas” (Spyrou, 2024, p. 59, tradução nossa).

Desse modo, a afirmação da agência social das crianças, a revisão da discussão dos processos de socialização infantil considerando essa agência, o reconhecimento da infância como categoria estrutural da sociedade, o adensamento das discussões sobre os conceitos de infância, infâncias e crianças, levando em conta os aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade, assim como o acento na diferenciação das pesquisas *com* crianças daquelas *sobre* crianças, foram mobilizadores da consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância desde a sua emergência. Assim, no âmbito das pesquisas situadas nesse campo, “as crianças [...] [passaram a ter um] lugar reconhecido [...] com seus próprios direitos como seres humanos [...] e membros plenos da sociedade” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 70). Ou seja, “[...] como grupo de seres humanos que compartilham certas características” (Gaitán, 2006, p. 18, tradução nossa) e, que, portanto, devem ser “[...] vistos como ontologicamente

completos” (Malone; Tesar; Arndt, 2020, p. 43, tradução nossa), e não como sujeitos em falta.

Ao olhar por esse ângulo, Gaitán (2006, p. 22, tradução nossa) alerta que “é preciso esquecer-se da infância como condição da criança individual e pensar no conjunto das crianças como componentes de um grupo social específico e da infância como espaço social das crianças”. No entanto, isso demanda que a infância seja entendida: a) como “[...] uma construção social, elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 71); b) como sendo “[...] histórica, cultural e socialmente variável” (Buckingham, 2007, p. 19); c) como um conceito que deve ser usado “[...] sempre heurísticamente, quer dizer, como veículo metódico exclusivamente para a comunicação e a comparação” (Liebel, 2019, p. 27, tradução nossa); e d) “[...] como uma abstração, um conjunto de ideias ou conceitos, que definem a natureza das crianças e os tipos de relações que elas têm com outros membros da sociedade” (Wyness, 2012, p. 9-10, tradução nossa).

Com base nesse inventário sobre o conceito de infância, é possível perceber o argumento comum entre os autores elencados de que as enunciações sobre a infância são produzidas no campo discursivo “[...] como uma construção social e histórica que vai se alterando e que está condicionada por elementos econômicos, sociais, culturais e familiares” (Morales; Muñoz, 2024, p. 29, tradução nossa). Corroborando a discussão, Buckingham (2007, p. 19) alega que “o ‘significado’ da infância está sujeito a um constante processo de luta e negociação [no contexto social], tanto no discurso público [...] como nas relações pessoais entre colegas e familiares”.

É importante destacar que, mesmo com a ascensão do desenvolvimento de pesquisas no campo dos Estudos Sociais da Infância, as quais afirmam as crianças como atores sociais, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que sua cidadania seja legitimamente reconhecida. Um desses desafios é o que Morales e Muñoz (2024, p. 32, tradução nossa) denominam como os *quatro paradoxos da infância contemporânea*, os quais posicionam as crianças como “pessoas em vias de ser; titulares de direitos no banco de suplentes; solitárias; e desprotegidas da proteção/discriminação”.

Esses paradoxos podem ser analisados por meio de duas perspectivas complementares. A primeira diz respeito à reincidência dos discursos constitutivos da *estrutura dominante de compreensão da infância*, tematizada por Wyness (2012), especialmente quanto à *dicotomização entre infância e idade adulta e à constituição de uma imagem de criança como protoindivíduo*. Nesse sentido, em relação ao paradoxo nomeado como *pessoas em via de ser*, Morales e Muñoz (2024, p. 32, tradução nossa) argumentam que se “[...] consideram [as crianças] tão valiosas por ser o futuro da humanidade que se hipoteca a sua vida no presente”.

Dessa maneira, mesmo com avanços significativos no que tange ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, mediante a homologação da Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989), o desenvolvimento de políticas nacionais de proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

(Brasil, 1990), a participação das crianças em movimentos sociais nos países latino-americanos e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas com crianças no campo dos Estudos Sociais da Infância que ratificam a relevância de sua participação na vida em sociedade, ainda persiste uma *moratória social* (Morales; Muñoz, 2024) que as descredibiliza como cidadãs. A esse respeito, também é pertinente o alerta de Morales e Muñoz (2004), quando apontam o paradoxo de que as crianças, embora vivendo em uma sociedade hiperconectada, encontram-se solitárias e alijadas do direito de convívio intergeracional.

A segunda perspectiva de análise dos paradoxos apresentados por Morales e Muñoz (2024) pode ser discutida a partir da tematização do caráter dúbio pelo qual as crianças são compreendidas contemporaneamente. Gaitán (2006, p. 16, tradução nossa) afirma que “a preocupação específica com a infância é relativamente recente e tem um caráter ambíguo, pois, enquanto se defende a consideração específica dessa como uma etapa diferenciada, procura-se a todo custo integrá-la dentro da ordem e da universalidade [...]”.

Conforme discutido no início da seção, se, no final dos anos 1980, período da emergência do campo dos Estudos Sociais da Infância, a reivindicação dos pesquisadores consistia no reconhecimento dos direitos das crianças, atualmente, a demanda é que elas possam, de fato, usufruir dos seus direitos de proteção, provisão e participação, conquistados nas últimas décadas. Como argumentam Morales e Muñoz (2024, p. 32, tradução nossa), o paradoxo que se apresenta é que, “[...] quanto mais se declama o direito à participação, mais se desenvolve a discriminação de meninas e meninos, através de sua exclusão do conjunto da sociedade, sob o argumento da proteção”. Ratificando o que dizem esses autores, Taft (2019, p. 7-8, tradução nossa) assevera que “mesmo os espaços que desafiam a exclusão política das crianças e defendem o direito delas à participação, frequentemente, ainda mantêm o poder e a autoridade dos adultos como inquestionáveis”.

Nesse sentido, Morales e Muñoz (2024, p. 32, tradução nossa) destacam que as crianças “[...] convivem na atualidade com um grande número de direitos reconhecidos e inquestionáveis, [todavia,] a nível mundial, devido às suas condições de vida, elas partilham intoleráveis limitações que as impossibilitam de desfrutá-los”. Por essa razão, é preciso lembrar que “o padrão de infância que prevalece atualmente no mundo resultou da Europa moderna” (Liebel, 2019, p. 28, tradução nossa) e, portanto, deve ser problematizado, tendo em vista as desigualdades sociais que as crianças enfrentam. Isso implica não esquecer que “as crianças vivenciam racismo, sexismo, homofobia, pobreza, violência, guerra e outras injustiças” (Taft, 2019, p. 7, tradução nossa) que não cabem em um padrão de infância. Posto isso, vale compartilhar a seguinte indagação: “Que tipo de criança nós escolhemos visibilizar [em nossas pesquisas]? Que tipos de inclusões e que tipos de exclusões [de crianças e infâncias] resultam de nossas escolhas?” (Spyrou; Rosen; Cook, 2019, p. 6, tradução nossa).

Os conceitos de infância(s) e crianças nas pesquisas: discussão epistemológica em debate

As análises evidenciam que os conceitos de infância(s) e crianças são discutidos nos capítulos conceituais das pesquisas mapeadas. É perceptível o interesse dos pesquisadores em historicizar a emergência do conceito de infância, afirmando-o como uma construção social. Depreende-se, portanto, que eles percebem o conceito de infância como “[...] uma abstração que expressa a condição comum compartilhada por um conjunto de indivíduos” (Gaitán, 2006, p. 18, tradução nossa). Todavia, nos trabalhos, não é abordado que “[...] a infância como uma construção social está aberta a mudanças” (Taft, 2019, p. 9, tradução nossa), mas que, “[...] enquanto categoria estrutural, [...] nunca pode se transformar em algo diferente [...]” (Qvortrup, 2010, p. 638). Assim, a seguir são compartilhados alguns excertos das pesquisas que visibilizam a compreensão dos autores referenciados sobre o conceito de infância:

[...] a infância não pode ser entendida como um estágio, mas como uma categoria da história (Silva, 2021, p. 25, grifo nosso).

A preocupação com a *infância é, antes de tudo, geracional*. Cuidamos das crianças pela nossa sobrevivência, fiamos nelas nossos ideais. *O terreno da infância parece vazio, lugar que precisa de adubo e sementes*. O tempo da escola é que precisamente preenche este vazio. Preenche metodicamente o tempo de ser criança, de tal forma que criança e aluno se tornam sinônimos semânticos (Rodrigues, 2021, p. 12, grifo nosso).

38

Partindo do entendimento de que *a infância é um conceito*, ou seja, *uma concepção sobre sujeitos na relação com um determinado período da vida* (e um período que varia em distintas culturas), é possível afirmar que, *ao longo do tempo, inúmeras concepções de infância foram elaboradas em distintas culturas* (Silva, 2022, p. 55, grifo nosso).

O *conceito de infância seguiu referindo-se a uma produção que vai se modificando através do processo histórico e social, resultado das representações dos adultos acerca das crianças*, portanto pode ser considerado como construções sociais que seguem se modificando de acordo com o tempo, o período histórico, as culturas e as classes sociais (Bastos, 2023, p. 27, grifo nosso).

A infância é uma concepção que foi sendo constituída historicamente a partir das mudanças das sociedades, ou seja, a criança era reconhecida de acordo com cada momento histórico. *Tratar do conceito de infância não é algo simples, pelo fato de ser um termo cuja compreensão é demarcada por muitas nuances* (Bellascuza, 2024, p. 22, grifo nosso).

Mediante a leitura, nota-se que a mobilização, muitas vezes utilitária, do conceito de infância secundariza o fato de que “[...] a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria [...] estrutural” (Qvortrup, 2010, p. 638). O enfoque da abordagem da infância nas pesquisas, geralmente, concentra-se nos aspectos que a compreendem como um período de vida experimentado pelas crianças. Desse modo, as investigações não apresentam uma discussão epistemológica densa do conceito de infância como *categoria*

estrutural da sociedade (Qvortrup, 2010). De acordo com Qvortrup (2010, p. 639), a infância, entendida epistemologicamente como categoria estrutural da sociedade, possibilita o deslocamento do olhar do pesquisador sobre as crianças como indivíduos para visibilizar “[...] a estrutura em que elas vivem as suas vidas”. Diante disso, é fundamental que esse entendimento seja considerado, “[...] porque somente assim se consegue entender a ordem geracional de qualquer sociedade e conceder a devida atenção às peculiaridades [...]” das crianças (Liebel, 2019, p. 26, tradução nossa).

Prosseguindo com as análises, observa-se a ocorrência do uso do conceito de infâncias pelas pesquisadoras ao referirem-se aos marcadores sociais que constituem a vida das crianças, como demonstram os trechos:

[...] entendemos que assumir uma perspectiva para o *desenvolvimento de estudos a respeito de crianças, suas infâncias e de relações raciais por elas vividas, não pode deixar de considerar que, para ser fidedigna com a realidade estudada, precisa considerar a raça/etnia como componente de análise* (Pires, 2020, p. 142-143, grifo nosso).

A presença da cultura digital nas narrativas citadas foi intensa e revelou que *as crianças vivem suas infâncias permeadas pelos instrumentos dessa cultura, interagindo com diversos produtos que essas tecnologias proporcionam* (Silva, 2022, p. 162, grifo nosso).

[...] estar nas ruas é também um direito pelo qual a escola deve lutar, buscando se movimentar nessa direção ocupando-as com as *infâncias plurais em contextos urbanos periféricos*. É nesse sentido que desconfie: caminhar é encontrar! E saí a caminhar – na docência e na pesquisa. O que eu vou encontrar? (Gomes, 2023, p. 77, grifo nosso).

[...] a escola é um *lócus privilegiado para desvelar as representações da nossa sociedade e os lugares das infâncias, lugar em que passamos a perceber a diversidade* de diferenças raciais, de gênero, culturais, físicas, mentais, religiosas entre os seres humanos (Bellascuza, 2024, p. 147, grifo nosso).

Com base nessas citações, é possível notar que especialmente as autoras referenciadas – Pires (2020), Silva (2022), Gomes (2023) e Bellascuza (2024) – denotam o reconhecimento de que “a infância [...] é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e as condições socioeconômicas” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 71). As pesquisas evidenciam a existência de uma pluralidade de infâncias, assim como as peculiaridades desse conceito no território latino-americano.

Esse movimento de problematização de um padrão de infância é discutido densamente no estudo de Bellascuza (2024), no qual aborda a invisibilidade das crianças imigrantes e de suas infâncias no contexto de uma instituição de educação infantil. Na composição dessa linha de discussão, também se destacam os trabalhos de Pires (2020), cujo foco recai sobre as percepções das crianças negras acerca de seus pertencimentos étnico-raciais na educação infantil, e de Gomes (2023), que investiga a formação estética de docentes da educação infantil no território periférico urbano da Zona Leste de São Paulo. Ademais, no âmbito dessa discussão, Silva

(2022), ao desenvolver uma pesquisa com crianças em ambiente virtual, ressalta a presença da cultura digital na constituição das infâncias contemporâneas.

Outro aspecto analítico relevante consiste no modo como o conceito de criança é mobilizado nas discussões das investigações analisadas. Cabe dizer que as pesquisadoras ratificam o argumento de que “as crianças são interlocutoras válidas, além de sua idade cronológica” (Morales; Muñoz, 2024, p. 132, tradução nossa), conforme é compartilhado a seguir:

Como a criança habita o mundo com e através do seu corpo, uma prática instalacional tem o potencial de mobilizar inúmeras percepções e experiências estéticas desenvolvendo suas capacidades e qualificando-a como base para construção dos mais diversos conhecimentos em arte, que aproximam o ser brincante, instalante e poético das crianças. As crianças estão na experiência de corpo inteiro, elas sentem e pensam seu corpo por inteiro e de uma só vez (Silva, 2021, p. 274, grifo nosso).

Na perspectiva da imagem de criança como sujeito social, a criança passa a ser reconhecida como sujeito, não só com características específicas, mas, sobretudo com interesses específicos, inclusive por produtos e serviços (Silva, 2022, p. 61, grifo nosso).

Isso significa encarar a criança como um ser que possui uma história de vida em construção com seus pares, situada em sua própria cultura e ativa no processo de construção da própria existência (Bastos, 2023, p. 28, grifo nosso).

Compreendo, nesta direção, que o deslocamento para espaços de cultura e arte permitem às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças, conhecendo o território por meio dos olhares das crianças e suas narrativas de vida (Gomes, 2023, p. 64, grifo nosso).

Para além disso, também defendemos que as crianças são sujeitos de direitos, situados historicamente e produtoras de cultura. Consideramos sua atuação na sociedade compreendendo suas condições de existência, suas particularidades, necessidades e singularidades, uma vez que estabelecem relações com o meio e agem sobre a realidade a partir das relações que estabelecem (Bellascuza, 2024, p. 23, grifo nosso).

As crianças trazem questões em sua própria língua e à medida que se expressam apontam direcionamentos para pensar o currículo na educação infantil (Lima, 2021, p. 242, grifo nosso).

É possível verificar que as pesquisadoras tensionam a *estrutura dominante de compreensão da infância* (Wyness, 2012) ao evidenciarem que “as crianças, como grupo social, não só podem atuar, mas também interagir [...] com os demais grupos sociais, modificando, construindo e contribuindo com as trocas que se produzem na sociedade [...]” (Gaitán, 2006, p. 17, tradução nossa). Nessa perspectiva, destaca-se a tônica na relação intergeracional e no reconhecimento da ontologia das crianças como atores sociais, que devem ter os seus pontos de vista reconhecidos. De fato, as pesquisadoras ratificam a defesa de Morales e Muñoz (2019, p. 34, tradução nossa) de que a criança, “enquanto sujeito social e político, não somente habita o mundo de forma passiva, mas também o cria, o recria e o transforma”.

No entanto, especialmente nas investigações que tinham as crianças como foco, percebe-se o que Szulc e Shabel (2024, p. 8) denominam como uma “certa glorificação e exotização do dito pelas crianças”. Ou seja, desconsidera-se que o dito pelas crianças também é produzido dentro de determinadas circunstâncias e que elas, como atores sociais, estão em interdependência com os adultos.

Além disso, especificamente nas pesquisas de Lima (2021) e Scarlassara (2024), também são perceptíveis algumas incongruências entre o uso do conceito de infância e as discussões dos Estudos Sociais da Infância compartilhadas no decorrer do artigo, conforme denotam os trechos:

A infância protestava e dizia em voz alta: “Não quero Aprender!” e, por isso, era taxada por seu (des)comportamento. E nos dava a pensar sobre a missão da escola, qual o seu sentido existencial? Apenas ensinar? (Lima, 2021, p. 248, grifo nosso).

A criança é esse outro e sendo o outro como posso compreendê-la como outro e não como alguém à nossa imagem e semelhança? Como encontrar com a infância na perspectiva da alteridade? Que infância habita os currículos da educação infantil? Como escutar a verdade da infância entre nós? (Lima, 2021, p. 115, grifo nosso).

A primeira infância é a fase que abrange do nascimento até os seis anos de idade (Brasil, 2016). Esse período recebe destaque e atenção, pois é quando ocorrem inúmeras conexões neurais, chamadas de sinapses, em que o cérebro está trabalhando na sua capacidade máxima, permitindo que a criança adquira habilidades [...] (Scarlassara, 2024, p. 23, grifo nosso).

Para que o potencial do desenvolvimento infantil seja atingido adequadamente é necessário um ambiente favorável e estimulante, o que inclui possibilidades de interação social, experiências, descobertas e vivências motoras. Nesse contexto, é fundamental que sejam desenvolvidas as habilidades motoras globais e as funções executivas, desde a primeira infância, para fortalecer o desempenho escolar sendo os educadores fundamentais nesse processo [...] (Scarlassara, 2024, p. 98, grifo nosso).

No primeiro excerto, o qual pertence ao estudo de Lima (2021), percebe-se que os conceitos de criança e infância são abordados como sinônimos. Certamente, não era a “infância” que “protestava e dizia em voz alta: – Não quero aprender”, mas a criança. Ainda no âmbito desse estudo, também convém pontuar que a indagação “Como escutar a verdade da infância entre nós?” demarca a existência de uma verdade sobre a infância. Todavia, se entendemos que a infância é uma construção social, esse questionamento apresentado deve ser colocado sob suspeita.

Nos fragmentos extraídos de Scarlassara (2024), nota-se o entendimento do conceito de infância a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, na qual a criança é posicionada como um *protoindivíduo* (Wyness, 2012). Certamente, não são desconsideradas aqui a importância dos cuidados em relação aos bebês nem as possíveis contribuições de Scarlassara (2024) para a formação docente na creche. Todavia, a perspectiva conceitual de infância abordada pela pesquisadora evidencia a falta de compreensão da *ontologia relacional* (Spyrou, 2024) dos bebês. Dessa ótica, conforme alerta Wyness (2012, p. 83, tradução nossa), “a infância [vista] como

um processo de transição projeta as crianças para o futuro como indivíduos racionais e centrados”, desconsiderando que as crianças existem desde o nascimento e que exercem ação social.

Abordagens metodológicas das pesquisas e o uso dos conceitos de crianças e infância(s)

A análise das discussões metodológicas possibilitou observar que as pesquisadoras que desenvolveram investigações com crianças utilizaram abordagens participativas no processo de geração dos dados, com exceção de Bastos (2023) e Scarlassara (2024). Desse modo, a seguir são compartilhados excertos que evidenciam discussões sobre o lugar das crianças como participantes ativos das pesquisas:

Qual o lugar ocupado pelas crianças nessa investigação? [...] Nesta pesquisa endossamos a compreensão de que elas podem assumir o protagonismo e atuar como sujeitos investigativos, tal mudança de paradigma produz questões epistemológicas, teóricas [...] (Macedo, 2020, p. 113, grifo nosso).

Na pesquisa com crianças, a escuta sensível pressupõe envolvimento afetivo com os sujeitos, numa relação de confiança que sem respeito e empatia não pode ser viabilizada (Macedo, 2020, p. 98, grifo nosso).

Como as crianças participantes da pesquisa são de nacionalidades diferentes, em cada turma realizamos uma proposta. No caso da Venezuela, construímos um brinquedo chamado “Gurrúfio”, que é originário deste país. Na turma da criança vinda do Haiti, realizamos um carnaval haitiano com inúmeros tecidos e músicas típicas desta festa. No caso do Líbano realizamos uma festa árabe, com variados tecidos e músicas do país (Bellascuza, 2024, p. 101, grifo nosso).

As conversas se constituíram em encontros com as crianças. Encontros múltiplos, entre a pesquisa e elas, entre os pares, entre a pesquisadora e elas (Lima, 2021, p. 132, grifo nosso).

Inspiradas pela cartografia e desejosas em dar passagem à infância, traçamos um plano em meio aos desejos, inventando-o em função daquilo que suscitou o contexto a partir das próprias crianças (Lima, 2021, p. 120, grifo nosso).

No contexto educativo virtual, as crianças fizeram uso das linguagens imagéticas associadas à linguagem oral na produção das narrativas, o que se configura como outros modos de viver e narrar a experiência, marcada por certa imbricação dessas linguagens (Silva, S., 2022, p. 158, grifo nosso).

Perante o exposto, ressalta-se que, nesses estudos, as discussões metodológicas se materializaram no posicionamento ético e político das pesquisadoras em relação à escuta do ponto de vista das crianças sobre as temáticas abordadas. No tocante a isso, destaca-se o posicionamento de Macedo (2020) ao indagar sobre o lugar ocupado pelas crianças em sua pesquisa, elucidando o “protagonismo e atuação das crianças como sujeitos investigativos”. Por esse viés, também se evidenciam as estratégias metodológicas participativas de geração de dados propostas por Bellascuza (2024), cuja aproximação com as crianças em campo ocorreu com (e por meio de) artefatos

que evocaram memórias de crianças imigrantes sobre seus países de origem. O diálogo com as crianças também esteve presente na pesquisa de Lima (2021), assim como o uso de linguagens imagéticas para a produção de narrativas orais com as crianças figurou na abordagem participativa do estudo de Silva (2022).

No âmbito metodológico dessas investigações, os conceitos de criança e infância(s) não se encontraram restritos à discussão epistemológica, mas se apresentaram em ato por meio da promoção da escuta e da participação das crianças, mediante a experiência intergeracional do encontro com elas em campo. De fato, nas pesquisas referenciadas, é notória a afirmação da *ontologia das crianças* (Spyrou, 2024) como atores sociais capazes de fazer escolhas e de contribuir com seus posicionamentos sobre os temas tratados. Em contrapartida, conforme argumentam Szulc e Shabel (2024, p. 11), “[...] é preciso aprofundar o debate, perguntando-nos não apenas o que dizem as crianças, mas também quais crianças, onde, em que contexto, como, para quem [...] e a partir de qual perspectiva se interpretam tais ditos”. A discussão proposta pelas autoras sobre a contextualização das situações em que ocorre a produção do que é dito pelas crianças em campo não é abordada nas pesquisas analisadas.

Nesse prisma, evidencia-se que, em algumas pesquisas, a tônica da discussão encontra-se na centralidade das crianças como informantes privilegiados, que exercem agência de modo autônomo, como se pode observar nestes excertos:

A pesquisa com crianças nos convoca a compreensão da incondicional heterogeneidade das crianças em relação aos adultos. É preciso conceber de antemão que as crianças não podem ser meramente integradas, apropriadas ou reconhecidas a partir dos nossos pontos de vistas (Macedo, 2020, p. 97, grifo nosso).

As ações realizadas visaram garantir que as crianças participantes expressassem ideias, fizessem reflexões, se posicionassem diante das propostas, opinassem sobre como encaminhar, tornando-se partes constitutivas da pesquisa, ou seja, as crianças não foram “objeto” da investigação, mas “sujeitos” e protagonistas da pesquisa (Silva, 2021, p. 269, grifo nosso).

Os dizeres minoritários das crianças atravessam nossas comodidades metodológicas e (trans)criam nossos trajetos outrora enrijecidos e/ou pré-definidos? (Lima, 2021, p. 123, grifo nosso).

Foram elas, as crianças, que me ajudaram a refinar meu olhar para fora – para o território –, que é geográfico, educativo, cultural, artístico, além de periférico da zona leste paulistana (Gomes, 2023, p. 110, grifo nosso).

Com base na leitura, é perceptível a ausência da discussão sobre o *caráter relacional da agência das crianças* (Spyrou, 2024). Em pesquisas no âmbito da educação infantil que mobilizam os conceitos de crianças e infância(s), é imprescindível que haja o entendimento de “que a agência da criança não é uma propriedade do *self*, mas uma condição que é possibilitada por suas relações reunidas com outras forças humanas, não humanas e tecnológicas” (Spyrou, 2024, p. 62, tradução nossa).

Nessa direção, “quando a agência é vista como fundamentalmente relacional, a busca não é mais pelas capacidades essenciais da criança, mas sim pelo efeito de

suas relações com o mundo [...]” (Spyrou, 2024, p. 62, tradução nossa) em interdependência com outros sujeitos. Isso significa que a percepção de que a agência das crianças é relacional, conforme aponta Spyrou (2024), possibilita que os pesquisadores compreendam que “[...] as vozes das crianças [participantes das investigações] não conformam um uníssono e nem sempre constituem harmonias [...]” (Szulc; Shabel, 2024, p. 9).

Diante disso, Spyrou, Rosen e Cook (2019, p. 19, tradução nossa) argumentam que a compreensão da agência relacional das crianças pelos pesquisadores “[...] pode ajudar o campo a repensar o seu próprio objeto de investigação – a criança/infância – de maneiras que neutralizem [...] sua fixação com a criança agente”. A discussão sobre as ontologias relacionais, nas quais se encontra a agência social das crianças, constitui um desafio contemporâneo retratado pelos Estudos Sociais da Infância, o qual precisa ser incorporado aos trabalhos desenvolvidos na área da educação infantil.

Considerações finais

As discussões abordadas neste artigo foram orientadas pelo propósito de debater os modos como os conceitos de criança e infância(s) têm sido mobilizados, conceitual e metodologicamente, em pesquisas no campo da educação infantil. Foi evidenciada a urgência de que a *estrutura dominante de compreensão da infância* (Wyness, 2012) seja discutida, tendo em vista a superação de uma perspectiva desenvolvimentista de educação das crianças, porque, nesse ângulo, o conceito de infância “[...] se obtém por subtração, tornando-se uma categoria residual, cuja verdadeira importância está em função de um potencial futuro [da criança], [e] não de seu presente” (Gaitán, 2006, p. 22, tradução nossa).

Corroborando a discussão, convém ressaltar que, embora exista uma pluralidade de infâncias, não se pode esquecer que as crianças e suas infâncias são constituídas por marcadores sociais de gênero, raça/etnia, classe e localização territorial, frequentemente negligenciados nas pesquisas. Diante disso, conforme adverte Liebel (2019), o *padrão eurocêntrico de infância* precisa ser problematizado no âmbito das pesquisas na educação infantil. De fato, é fundamental que os pesquisadores entendam que “[...] a infância está irrevogavelmente relacionada ao que os adultos fazem e pensam” (Wyness, 2012, p. 29, tradução nossa). Assim, é necessário que, como pesquisadores, “[...] livrems a infância de [toda e] qualquer essência” (Wyness, 2012, p. 29, tradução nossa).

No que diz respeito ao conceito de criança, foco das discussões metodológicas das pesquisas analisadas, é essencial dar atenção especial ao posicionamento da criança como agente. Tal como alertam Spyrou, Rosen e Cook (2019), a agência das crianças deve ser discutida de modo relacional no âmbito das investigações, porque as crianças se encontram em relação de interdependência com outras pessoas e não constituem um grupo social à parte. Portanto, pensar a agência das crianças mediante as possibilidades que elas têm de fazer escolhas torna-se uma demanda fundamental para o avanço das investigações.

Após as análises elencadas no artigo, infere-se que: a) os conceitos de criança, infância e infâncias não podem figurar apenas de modo retórico nas pesquisas, mas precisam ser efetivamente discutidos e contextualizados em relação ao tema abordado; b) o conceito de infância como *categoria estrutural da sociedade* (Qvortrup, 2010) é profícuo para a ampliação do escopo de discussão das investigações; c) embora os pesquisadores reconheçam a existência de uma pluralidade de infâncias, esse argumento não deve ser destituído da discussão de quais crianças constituem essas infâncias; d) o conceito de infância *precisa ser pensado heurísticamente* (Liebel, 2019) pelos pesquisadores, para não se tornar fetichizado; e) *a estrutura dominante de compreensão da infância* (Wyness, 2012) deve ser problematizada nas abordagens metodológicas dos estudos, assim como na análise dos dados gerados em campo; f) os pontos de vista das crianças necessitam ser debatidos e contextualizados, a fim de evitar “[...] uma certa *glorificação e exotização dos dizeres infantis*” (Szulc; Shabel, 2024, p. 22, grifo nosso); e g) as pesquisas que abordam a formação docente na educação infantil e operam com os conceitos de criança e infância(s) têm de discutir os processos de interdependência entre crianças e adultos. Assim, o pesquisador “[...] estimula o campo de estudos a ultrapassar a conceituação de crianças em termos essencialmente monádicos – ou seja, como seres que têm (que ‘possuem’) agência [...]” (Spyrou; Rosen; Cook, 2019, p. 6, tradução nossa).

Por fim, ressalta-se que “[...] compreender as conexões e contradições entre as dimensões globais e locais da infância e as formas de vida das crianças no plano [...] material, assim como no plano da subjetividade, do pensar, sentir e atuar” (Liebel, 2019, p. 34, tradução própria), é um desafio contemporâneo a ser enfrentado pelos pesquisadores que investigam no campo da educação infantil.

Referências bibliográficas

-
- BASTOS, D. F. *Toda criança é Queer?: “ou isto ou aquilo”*. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- BELLASCUZA, N. M. *Onde estão as crianças imigrantes?: invisibilidade e exclusão no contexto da educação infantil*. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GAITÁN, L. M. *Sociología de la infancia*. Madri: Editorial Síntesis, 2006.

GOMES, L. V. *Caminhar é encontrar: inventário poético da formação estética pela periferia da zona leste paulistana*. 2023. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

HONIG, M. S. How is the Child constituted in childhood studies? In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 62-77.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2012.

LIEBEL, M. *Infancias dignas: o cómo descolonizarse*. Peru: IFEJANT, 2019.

LIMA, V. G. A. M. *Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil*. 2021. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

MACEDO, N. A. "Tá tudo aqui, o achado e o sumido": caminhos de uma investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

46

MALONE, K.; TESAR, M.; ARNDT, S. Reconfiguring childhoods and theories. In: MALONE, K.; TESAR, M.; ARNDT, S. (Eds.). *Theorising posthuman childhood studies*. Singapore: Springer, 2020. p. 29-55.

MORALES, S.; MUÑOZ, M. M. *Adultocentrismo: ¿qué piensan chicas y chicos?* Barcelona: Ediciones Octaedro, 2024.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PIRES, S. R. *Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si*. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

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

RODRIGUES, V. L. M. *De pinóquios a alunos: discursos que modelam a criança da educação infantil*. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SCARLASSARA, B. S. *Formação inicial para prática pedagógica com atividades de vida diária junto a bebês*. 2024. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2024.

SILVA, M. D. N. *Instalação artística na Educação Infantil: as experiências estéticas das crianças de uma EMEI em Belo Horizonte*. 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, S. M. *Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual*. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SPYROU, S. Thinking with ontology in childhood studies. In: BALAGOPALAN, S.; WALL, J.; WELLS, K. (Eds.). *The bloomsbury handbook of theories in childhood studies*. New York: Bloomsbury Academic, 2024. p. 59-71.

SPYROU, S.; ROSEN, R.; COOK, D. Introduction: reimagining childhood studies - connectivities... relationalities... linkages. In: SPYROU, S.; ROSEN, R.; COOK, D. (Eds.). *Reimagining childhood studies*. Dublin: Bloomsbury, 2019. p. 1-20.

SZULC, A.; SHABEL, P. Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional: desafios da pesquisa com crianças na América Latina. *Desidades: Revista Científica da Infância. Adolescência e Juventude*, v. 12, n. 38, p. 19-33, jan./abr. 2024.

TAFT, J. K. *The Kids Are in Charge: activism and power in Peru's movement of working children*. New York: NYU Press, 2019.

WYNESS, M. *Childhood and society*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

Rodrigo Saballa de Carvalho, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor e pesquisador da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) na Linha de Pesquisa dos Estudos sobre Infâncias. Também atua como líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Linguagens e Cotidianos de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

rsaballadecarvalho@gmail.com

Recebido em 22 de abril de 2025.

Aprovado em 3 de setembro de 2025.

O que pensam outros especialistas?

portos de vista

Proyecto de Aprendizaje Tutorado en educación infantil: de la universidad a las escuelas*

Irene Moya-Mata

Marta Oliver-Álvarez

Resumen

Este estudio presenta una experiencia de buena práctica de evaluación formativa y compartida mediante un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) en la formación de los maestros y las maestras de educación infantil. El objetivo es explorar las percepciones del estudiantado sobre la evaluación formativa en el PAT, así como su influencia en la adquisición de competencias profesionales durante su formación inicial. La experiencia se ha desarrollado durante el segundo semestre del tercer año en una asignatura obligatoria del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, con una muestra de 48 estudiantes. La investigación empleó un enfoque metodológico mixto, basado en dos preguntas del "Cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial en Educación Física", de Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos (2015), complementado con una reflexión escrita por parte del alumnado con preguntas abiertas. Los resultados muestran una satisfacción global del estudiantado con la propuesta, destacando la retroalimentación recibida durante las tutorías como un aspecto clave en la mejora de la elaboración de su trabajo. Como propuesta de mejora se apunta la necesidad de conocer previamente las características del grupo-clase en el que se realizará la intervención. En conclusión, la experiencia demuestra que el PAT es una valiosa práctica de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación infantil.

Palabras clave: evaluación formativa; educación superior; formación de docentes; educación infantil; tutoría.

* Este artículo se enmarca en el proyecto de innovación educativa "Aprendizaje auténtico en la formación inicial del profesorado: conectando con la escuela", desarrollado en la Universitat de València durante el curso académico 2023-2024.

Abstract

Tutored Learning Project in early childhood education: from university to schools

This study presents an experience of good practices in formative and shared assessment through a Tutored Learning Project (TLP) in the training of early childhood education teachers. The purpose is to explore students' perceptions of formative assessment within the TLP, as well as its influence on the acquisition of professional competencies during their initial training. Research was conducted during the second semester of the third year, in a compulsory course of the bachelor's degree in early childhood education, employing a sample of 48 students. The study used a mixed methodological approach, based on two questions from the "Questionnaire on methodology and assessment in initial training in physical education" by Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos (2015), complemented by a written reflection from the students with open-ended questions. The results reveal overall student satisfaction with the proposal, highlighting the feedback received during tutoring sessions as a key aspect for improving the development of their work. As a suggestion for improvement, it is recommended that the characteristics of the class group in which the intervention will be carried out be known in advance. In conclusion, the experience demonstrates that the TLP is a valuable formative and shared assessment practice in the initial training of early childhood teachers.

Keywords: formative assessment, higher education, teacher training, early childhood education, tutoring.

52

Resumo

Projeto de Aprendizagem Tutorada na educação infantil: da universidade às escolas

Este estudo apresenta uma experiência de boas práticas de avaliação formativa e compartilhada por meio de um Projeto de Aprendizagem Tutorada (PAT) na formação de professores e professoras da educação infantil. O objetivo é explorar as percepções dos estudantes sobre a avaliação formativa no PAT, bem como sua influência na aquisição de competências profissionais durante sua formação inicial. A experiência foi desenvolvida durante o segundo semestre do terceiro ano, em uma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Infantil, com uma amostra de 48 estudantes. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica mista, baseada em duas perguntas do "Questionário sobre metodologia e avaliação na formação inicial em Educação Física", de Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos (2015), complementada por uma reflexão escrita dos alunos com perguntas abertas. Os resultados mostram que os alunos estão satisfeitos com a proposta no seu conjunto, destacando o feedback recebido durante as tutorias como um aspecto fundamental

para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho. Como sugestão de melhoria, recomenda-se que se conheçam previamente as características do grupo-classe no qual a intervenção será realizada. Em conclusão, a experiência demonstra que o PAT é uma prática valiosa de avaliação formativa e compartilhada na formação inicial de professores da educação infantil.

Palavras-chave: avaliação formativa; ensino superior; formação de professores; educação infantil; tutoria.

Introducción

La formación permanente del profesorado es esencial para mejorar la calidad del sistema educativo y la mejora de la práctica docente de la práctica docente (Tejada Fernández, 2007). En este sentido, el desarrollo profesional de los y las docentes debe ser entendido como un proceso continuo que favorezca tanto su crecimiento personal como profesional (Imbernón, 2020). Diversos estudios han subrayado la relevancia de este proceso, especialmente cuando se basa en la colaboración y el intercambio de experiencias significativas en espacios educativos diversos, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo (Barrientos Hernán; López-Pastor; Pérez-Brunicardi, 2019; Pascual-Arias et al., 2022). La reflexión crítica y el compromiso con la mejora de la enseñanza son aspectos esenciales para la evolución profesional del docente (Imbernón, 2020).

Uno de los principales desafíos en la formación docente es la integración efectiva entre la teoría y la práctica (García-Monge *et al.*, 2020). En esta línea, los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) han demostrado ser una herramienta eficaz que facilita esta conexión, al permitir que las y los futuros docentes se enfrenten a situaciones reales antes de su inserción en el ámbito profesional. Los PAT no sólo mitigan la incertidumbre durante la transición entre la educación universitaria y la práctica profesional, sino que también mejoran la preparación de los y de las futuras docentes en formación (Bronkhorst et al., 2011). Asimismo, la cooperación entre la universidad y los centros educativos a través de los PAT favorece un aprendizaje significativo fundamentado en competencias, lo cual trae beneficio tanto del estudiantado universitario como del profesorado en ejercicio.

El presente artículo se estructura de la siguiente manera: inicialmente, se aborda el marco teórico sobre la evaluación formativa y los Proyectos de Aprendizaje Tutorados en la formación docente; seguidamente, se detalla la metodología empleada en la experiencia con el estudiantado de educación infantil; y, posteriormente, se presentan y analizan los resultados en relación con las percepciones del alumnado acerca de la evaluación formativa y la tutoría durante el PAT. Para finalizar, se discuten las implicaciones formativas junto con las conclusiones y propuestas de mejora para futuras implementaciones.

La evaluación formativa y compartida y el desarrollo de competencias profesionales

La evaluación formativa y compartida (EFyC) constituye un pilar esencial en los PAT, ya que proporciona retroalimentación continua y sistemática, lo que contribuye a la adquisición de un aprendizaje significativo (Molina Soria; Pascual-Arias; López-Pastor, 2022; Molina Soria *et al.*, 2023). Esta evaluación permite al alumnado conocer su estado de aprendizaje, y a través de la reflexión, mejorar su práctica docente en función de los objetivos educativos, además de desarrollar competencias clave como la planificación de contenidos, la organización de sesiones didácticas y la gestión del aula (Colomer *et al.*, 2018; Hortigüela Alcalá; Pérez-Pueyo; Abella García, 2015; Manrique Arribas, 2017; Molina Soria; Pascual-Arias; López-Pastor, 2022; Molina Soria *et al.*, 2023). En esta línea, autores como Hamodi Galán y Barba-Martín (2021) destacan que la EFyC además favorece la toma de decisiones y la valoración y la reflexión crítica del alumnado. Este enfoque evaluativo se caracteriza por ser un proceso de retroalimentación entre docentes y estudiantes, lo que permite cambios significativos en la enseñanza (Gutiérrez *et al.*, 2018), además de aumentar la motivación y el compromiso del estudiantado (Asún Dieste *et al.*, 2020). No obstante, también se han identificado ciertos desafíos, tales como la necesidad de una mayor coordinación entre los participantes y la carga de trabajo que implica este tipo de metodología (López-Pastor *et al.*, 2020; Manrique Arribas, 2017).

54

Los Proyectos de Aprendizaje Tutorizados en la formación docente

Los PAT se han establecido como una metodología didáctica innovadora que se ha consolidado en la formación inicial del profesorado, especialmente en el ámbito de la educación infantil. Según Meyer (2002), estos proyectos fomentan la integración del conocimiento teórico con la práctica pedagógica mediante el acompañamiento continuo de un tutor que guía al estudiantado en el desarrollo de intervenciones educativas reales o simuladas en contextos escolares. En este sentido, los PAT establecen un vínculo directo entre la universidad y los centros educativos, lo que fortalece la formación profesional de las y los futuros docentes

Uno de los aspectos clave de los PAT es su enfoque en la autonomía y la colaboración, ya que los estudiantes deben trabajar en equipos para analizar y resolver situaciones educativas concretas, con la supervisión de o tutora (Álvarez; González Mieres; García Rodríguez, 2007). Según Álvarez Rojo *et al.* (2004), los PAT presentan tres características fundamentales: fomentan el aprendizaje autónomo en distintos contextos bajo la supervisión del docente; se centran en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales a través de la experiencia práctica; y promueven la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje, con apoyo y orientación docente.

En el ámbito de la formación docente, los PAT ofrecen una vía para que el estudiantado experimente de manera directa la conexión entre la enseñanza en entornos universitarios y la práctica en escenarios educativos reales (Manrique Arribas, 2017). Esta metodología es especialmente relevante en la educación infantil y primaria, donde el contacto temprano con la realidad del aula permite al futuro profesorado desarrollar habilidades esenciales antes de incorporarse al mundo laboral.

Uno de los elementos innovadores de los PAT es la implementación de la tutorización compartida entre docentes universitarios y profesionales en ejercicio. Este modelo proporciona retroalimentación continua y facilita la integración del conocimiento teórico con la práctica pedagógica, lo que fortalece la preparación del estudiantado (Martínez-Mínguez; Moya Prados, 2017). Esta interacción fomenta un aprendizaje significativo y competencial tanto para el estudiantado universitario como para los docentes en ejercicio, quienes también pueden beneficiarse de nuevas perspectivas y estrategias didácticas.

Para la correcta planificación y ejecución de un PAT en la enseñanza, López Noguero (2005) propone una serie de pautas que incluyen la formación de grupos reducidos de no más de cinco integrantes para asegurar una participación equitativa, el diseño de proyectos que sean reales o que simulen situaciones auténticas del ámbito educativo, el establecimiento de revisiones periódicas con o tutora para garantizar la comprensión de los objetivos y requisitos del proyecto y la presentación de los resultados en sesiones grupales para una evaluación conjunta y reflexiva. En conclusión, los PAT representan una estrategia metodológica de gran valor en la formación docente, ya que fortalecen la conexión entre la teoría y la práctica, fomentan la autonomía del estudiantado y favorecen el aprendizaje colaborativo y reflexivo, elementos esenciales para la preparación de futuros profesionales de la educación.

Experiencias de PAT en la formación inicial del profesorado

Diversas experiencias han demostrado el éxito de los PAT en la formación inicial del profesorado, destacando su impacto en el aprendizaje cooperativo y en la evaluación formativa. Barba Martín, Martínez Scott y Torregro Egido (2012) resaltan que la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en un PAT ha sido valorada positivamente tanto por docentes como por estudiantes. Uno de los principales beneficios observados es la mitigación del efecto polizón, al fomentar la responsabilidad individual dentro del trabajo en grupo. Sin embargo, algunas estudiantes mostraron reticencias debido a experiencias previas negativas en actividades colaborativas.

Estudios como los de Nieva Boza, Martínez-Mínguez y Moya-Prados (2020) y de Nieva Boza, Aguilà González y Mas Parera (2024) tienen como finalidad analizar la percepción de los docentes de Educación Física en Infantil sobre su desarrollo profesional y personal a través de su participación en un PAT, así como identificar

los factores clave para la mejora de su formación permanente. Las conclusiones destacan que esta colaboración favorece el enriquecimiento de sus conocimientos teórico-prácticos, mejora su capacidad de observación y reflexión sobre su propia práctica y fortalece aspectos personales como la confianza, la motivación y la comunicación. Además, se resalta la importancia de integrar teoría y práctica y de utilizar procesos de evaluación formativa y compartida para lograr un aprendizaje significativo.

Desde la Universitat de València, el proyecto "Aprendizaje auténtico en la formación inicial del profesorado: conectando con la escuela" busca mejorar los procesos de enseñanza mediante la vinculación de las asignaturas con contextos educativos reales. El proyecto se centra en la innovación de los sistemas de evaluación y los contenidos didácticos con el propósito de optimizar las guías docentes, identificar buenas prácticas mediante investigación-acción y evaluar su impacto en la adquisición de competencias profesionales por parte del alumnado, en el contexto de un curso académico.

Y teniendo en cuenta las investigaciones como la de Brown (2015), que evidencian que involucrar al estudiantado en los procesos evaluativos mejora su propio aprendizaje; el objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones y el grado de satisfacción del estudiantado durante su formación inicial sobre la evaluación formativa mediante un PAT, para facilitar la adquisición de sus competencias profesionales y psicomotrices.

Contexto

El presente estudio se enmarca en la asignatura: Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil, impartida en el tercer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat de València, con una muestra total de 48 estudiantes matriculados en dos grupos docentes. La asignatura se estructuró en torno a la elaboración de una Unidad Didáctica (UD) de educación infantil, diseñada en grupos de 4-5 estudiantes. El propósito de la asignatura era llevar a la práctica una de sus sesiones en el contexto educativo real, tras haber realizado un ensayo previo con sus compañeros y compañeras en el gimnasio de la facultad. Para ello, el alumnado recibió una formación teórico-práctica sobre el diseño y desarrollo de sesiones de Educación Física en esta etapa, complementada con tres tutorías grupales durante el cuatrimestre en las que presentaban progresivamente diferentes partes del trabajo previamente acordado y recibían retroalimentación. Estas tutorías se centraron en la contextualización de la UD y sus aspectos formales, la integración de elementos curriculares y la planificación detallada de la sesión práctica. La simulación previa en el contexto universitario permitió que las y los estudiantes ajustaran y mejoraran su propuesta antes de su aplicación en el centro escolar. La evaluación de la asignatura se estructuró en un 40% correspondiente a la elaboración de la UD y aplicación de la sesión, un 40% basado en actividades prácticas desarrolladas durante el cuatrimestre, y un 20% asignado a una prueba de carácter teórico-reflexivo al final de la asignatura.

Diseño del estudio

El estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando instrumentos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos para analizar la experiencia del alumnado en la asignatura.

Instrumentos de evaluación y recogida de datos

Al finalizar la experiencia, se solicitó al alumnado que valoraran el proceso mediante un cuestionario y la reflexión escrita conjunta por parte de los grupos de trabajo. El cuestionario empleado fue diseñado a partir del "Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física", de Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos (2015), e incluyó las siguientes preguntas:

- Pregunta 3. ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de competencias profesionales?
- Pregunta 15. Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura.

Para las preguntas se utilizó una Escala Likert de 1 a 5 puntos (en el que 1 equivale a No/Nada, 2 a Poco, 3 a Algo, 4 a Bastante y 5 a Mucho; con la opción adicional de No sabe/No contesta-Ns/Nc).

Por otro lado, la reflexión escrita permitió un análisis más profundo de la experiencia. Para ello, el alumnado contaba con una serie de preguntas estructuradas que abordaban aspectos clave como la planificación y la ejecución de la sesión, la gestión del tiempo, el uso de materiales y espacios, la organización de los grupos, la gestión de imprevistos, su disposición como maestras y maestros y la percepción general sobre la práctica docente. Además, se incluyó un apartado abierto destinado a la exposición de conclusiones y reflexiones finales sobre el proceso de aprendizaje y el impacto de la experiencia en su formación.

Consideraciones éticas

El proyecto de innovación educativa que sustenta esta investigación fue aprobado por la *Universitat de València* y se implementó en conformidad con los estándares éticos aplicables en la investigación educativa. Todas las personas participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el uso que se daría a sus reflexiones y testimonios, y otorgaron su consentimiento informado de manera libre y voluntaria. Para garantizar la confidencialidad y privacidad, los datos y testimonios recogidos fueron anonimizados y codificados, eliminando cualquier información que pudiera identificar de manera directa o indirecta a las personas participantes. La investigación respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y la normativa vigente en materia de protección de datos personales.

Análisis de los datos

Los datos cuantitativos, recogidos mediante la Escala sobre Metodologías Participativas y Evaluación Formativa (EMPEF) (Castejón-Oliva; Santos-Pastor; Palacios-Picos, 2015) se analizaron a través del programa Excel de Microsoft.

En cuanto a los datos cualitativos, la estrategia de análisis utilizada fue el análisis temático (Braun; Clarke, 2006). En primer lugar, se realizó una lectura en profundidad de las reflexiones escritas por el alumnado con el objetivo de obtener una visión global de la información recopilada. Posteriormente, se identificaron y codificaron los fragmentos del texto que reflejaban aspectos clave de la elaboración del trabajo durante todo el proceso. Por último, se organizaron los códigos en dimensiones y categorías preliminares, las cuales fueron sometidas a un riguroso proceso de revisión e interpretación de los datos, con el propósito de garantizar que captaran con claridad y coherencia la percepción del alumnado.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la escala EMPEF, para valorar cómo percibe el alumnado la evaluación formativa mediante el PAT en la formación inicial en Educación Física, se presentan a partir de las competencias profesionales adquiridas, el grado de dificultad y dedicación de la experiencia, y la valoración y utilidad del PAT:

Competencias profesionales adquiridas

Respecto a la adquisición de competencias profesionales, el 47,9% del alumnado considera la evaluación como bastante favorable para la adquisición de competencias profesionales (Tabla 1).

Tabla 1 – Favorecimiento de la evaluación del PAT en la adquisición de competencias profesionales

Pregunta 3. Favorecimiento de la evaluación del PAT en la adquisición de las competencias profesionales							
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
Frecuencia	2	3	11	23	9	0	48
Porcentaje	4,2%	6,3%	22,9%	47,9%	18,8%	0,0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados coinciden con estudios precedentes, como los de Martínez-Mínguez (2016) y Nieva Boza, Martínez-Mínguez y Moya-Prados (2020), en los cuales el alumnado considera la evaluación entre algo y bastante favorable para la adquisición de competencias profesionales.

Por otro lado, los resultados indican que el estudiantado se encuentra entre medianamente satisfecho (41,67%), seguido de bastante satisfecho (27,08%) con la evaluación llevada a cabo en el PAT (Tabla 2).

Tabla 2 – Grado de satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura

Pregunta 15. Señala la satisfacción global en relación con la evaluación del PAT							
	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Muy	Ns/Nc	Total
Frecuencia	3	8	20	13	3	1	48
Porcentaje	6,25%	16,67%	41,67%	27,08%	6,25%	2,08%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos difieren en parte con los hallazgos del estudio de Nieva Boza, Martínez-Mínguez y Moya-Prados (2020), siendo la evaluación del PAT de bastante satisfacción por parte del alumnado, en las dos universidades en donde se ha realizado la experiencia docente; frente a nuestro estudio que estaría en segunda opción este grado de satisfacción.

En cuanto a los resultados, las reflexiones escritas se analizaron y se estructuraron en tres dimensiones, las cuales hacen referencia a la preparación y planificación de la sesión, a su ejecución en el contexto escolar y a los aprendizajes derivados de la realización del trabajo de la asignatura (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Dimensiones y categorías cualitativas del estudio

Dimensiones	Categorías	Descripción
Preparación y planificación de la sesión	Tutorías como apoyo formativo	Aportación de las tutorías en la mejora progresiva del trabajo
	Beneficios de la puesta en práctica previa	Impacto del ensayo previo en la facultad en la confianza y fluidez del alumnado
Ejecución en el contexto escolar	Adaptación a las particularidades del grupo de clase	Desafíos en la respuesta a la diversidad del alumnado
	Organización y uso del tiempo	Necesidad de planificación y ajuste al espacio y materiales disponibles
Impacto formativo y ajustes de mejora	Aprendizaje significativo y conexión universidad y escuela	Aplicación de la teoría en un contexto real y su impacto formativo
	Dificultad y aspectos de mejora	Necesidad de una claridad en las instrucciones y ajustes en la temporalización

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan detallados los resultados para cada una de las categorías:

1) Preparación y planificación de la sesión

Un aspecto destacado en la preparación del trabajo fue el papel de las tutorías como apoyo formativo. A lo largo del curso, las sesiones de tutoría permitieron a los y a las estudiantes aclarar dudas y ajustar aspectos a la planificación. Esto se ve reflejado en uno de los comentarios:

Aunque han surgido algunas dificultades, las tutorías han sido muy útiles para corregir errores y redirigir el trabajo para hacerlo correctamente. Sin estas tutorías, difícilmente habríamos realizado correctamente el trabajo, la ayuda, los consejos y la orientación de los docentes han sido muy valiosos para nosotras.

Precisamente, como indican Martínez-Mínguez (2016), una evaluación formativa eficaz debe basarse en una retroalimentación regular que informe al estudiantado en que punto de su aprendizaje se encuentra y que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el ensayo previo realizado en la facultad fue considerado de gran valor por parte del alumnado. La ejecución previa de la sesión permitió a los y las estudiantes ganar confianza, anticipar posibles problemas y generar alternativas:

Destacamos que haber ensayado previamente nos ha ayudado a conocer lo que sí funcionaba en el aula, en qué podíamos profundizar e incluso en aquello que se podía adaptar para mejorar la dinámica con nuestro alumnado de Infantil en el centro escolar.

Por otro lado, las propuestas de mejora que destacamos son sobre todo las que nos sugirieron los compañeros y docentes al poner en práctica la sesión en clase.

2) Ejecución en el contexto escolar

Durante la ejecución de la sesión práctica en el contexto escolar, se evidenció la importancia de adaptarse a las particularidades del grupo-clase, especialmente en lo que respecta a las características específicas del alumnado con necesidades educativas especiales. Como una de las participantes mencionó:

Hemos sabido controlar bastante bien al grupo, teniendo en cuenta los dos alumnos con TEA, pero tuvimos problemas a la hora de hacer los grupos, ya que no conocíamos a los niños ni sus características.

Este aspecto resalta la necesidad del estudiantado universitario de conocer al alumnado del centro escolar antes de llevar a cabo la intervención. Esta dificultad ya había sido señalada con anterioridad por Martínez-Mínguez (2016) y Martínez-Mínguez *et al.* (2019), quienes sugirieron como posible solución la asistencia previa a sesiones de observación con el mismo grupo-clase con el que posteriormente se trabajaría, además de que puedan familiarizarse con las instalaciones y los materiales disponibles.

Otro aspecto destacado fue la organización y el uso del tiempo. El alumno universitario señaló que, a pesar de las limitaciones de espacio y material del centro, supieron ajustarse bien de manera efectiva. Esto coincide con los resultados expuestos por Martínez-Mínguez (2016, p. 248), que una de las ventajas del PAT es que “les permite darse cuenta de que en su ejercicio profesional se deben tomar decisiones rápidas ante situaciones que no han estado previamente programadas”. Sin embargo, también reconocieron que el tiempo disponible para la sesión fue limitado, lo que afectó a la ejecución de algunas actividades.

3) Impacto formativo y ajustes de mejora

Desde el punto de vista formativo, esta experiencia permitió una conexión significativa entre la teoría universitaria y la práctica en el contexto escolar. En línea con Cano (2012), una de las características clave de estas metodologías es la introducción de experiencias educativas que faciliten esta unión, fortaleciendo el vínculo universidad-escuela. Los y las estudiantes destacaron que la oportunidad de llevar la teoría a la práctica en un entorno real de enseñanza fue altamente enriquecedora, lo que les permitió un aprendizaje más contextualizado. Como señaló uno de los grupos:

Asimismo, consideramos que llevar una de nuestras sesiones a la práctica en un colegio con alumnado de la edad correspondiente ha sido una gran oportunidad, ya que ahí hemos podido llevar a la realidad lo que hemos trabajado pudiendo ponernos en la piel del docente y utilizar las herramientas que conocimos.

En línea con lo señalado por Manrique Arribas et al. (2010), esta oportunidad representa una de las ventajas más significativas de los PAT, ya que le brinda al alumnado la oportunidad de interiorizar lo aprendido dentro de su desarrollo profesional. Mediante estas experiencias, comienzan a interpretar su aprendizaje desde una perspectiva práctica e integrada, lo que favorece la consolidación de los conocimientos adquiridos en la universidad.

Por otro lado, se identificaron dificultades y aspectos de mejora. Entre ellos, se destacó la necesidad de mayor claridad en las instrucciones iniciales del trabajo, debido a que el trabajo fue extenso y complejo. Asimismo, el tiempo entre tutorías fue señalado como un factor limitante, ya que las sesiones no siempre permitían avanzar lo suficiente en los ajustes propuestos previamente. Estas cuestiones concuerdan con las propuestas de mejora planteadas por Pascual-Arias, López-Pastor y Hamodi Galán (2019), por lo que creemos necesario tenerlas en cuenta en futuras implementaciones.

Conclusiones

Los resultados muestran que tanto la estructura del PAT como la experiencia práctica y real con los niños y las niñas de educación infantil son percibidas positivamente por el alumnado universitario para implementar procesos formativos que le ayuden en su proceso de aprendizaje. En particular, destacan la importancia de establecer un vínculo real con el contexto en el que trabajarán en el futuro como un componente significativo y necesario para su formación. Además, reconocieron el acompañamiento mediante tutorías como un elemento clave para su mejora continua a largo de todo el proceso, permitiendo ajustar sus trabajos atendiendo a las correcciones. Sin embargo, como desafíos para futuras implementaciones, expusieron que sería recomendable incorporar observaciones previas en las escuelas, ajustar la temporalización de las tutorías y mejorar las instrucciones del trabajo desde el inicio del mismo.

Esperamos que estos resultados sean de interés para la comunidad de docentes y investigadores y investigadoras comprometidas con la mejora de la formación inicial del profesorado. Asimismo, pueden servir de referencia para fortalecer la relación entre los ámbitos académico y profesional.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, B.; GONZÁLEZ MIERES, C.; GARCÍA RODRÍGUEZ, N. La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1-12, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6275>. Acceso en: 02 jul. 2025.

ÁLVAREZ ROJO, V. et al. *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS, 2004.

ASÚN DIESTE, S. et al. Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, [S. l.], v. 37, p. 85-92, 2020. Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/98226/files/texto_completo.pdf. Acceso en: 02 jul. 2025.

BARBA MARTÍN, J. J.; MARTÍNEZ SCOTT, S.; TORREGO EGIDO, L. El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 123-144, ene./abr. 2012. Disponible en: <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/c0840d43-eb57-4a47-bd31-e7389731ab81/content>. Acceso en: 02 jul. 2025.

BARRIENTOS HERNÁN, E.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-BRUNICARDI, D. ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje

en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, [S. l.], v. 36, p. 37-43, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>. Acceso en: 12 ene. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acceso en: 20 feb. 2025.

BRONKHORST, L. H. et al. Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 27, n. 7, p. 1120-1130, Oct. 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.008>. Acceso en: 20 feb. 2025.

BROWN, S. *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*. Londres: Palgrave-Macmillan, 2015.

CANO, E. (Ed.). *Aprobar o aprender: estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona, 2012.

CASTEJÓN-OLIVA, F. J.; SANTOS-PASTOR, M. L.; PALACIOS-PICOS, A. Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Madrid, v. 15, n. 58, p. 245-267, jun. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/542/54239641004.pdf>. Acceso en: 18 ene. 2025.

COLOMER, J. et al. Evaluating knowledge and assessment-centered reflective-based learning approaches. *Sustainability*, [S. l.], v. 10, p. 3122, 2018. [Preprint]. Disponible en: <https://doi.org/10.20944/preprints201808.0151.v1>. Acceso en: 15 ene. 2025.

GARCÍA-MONGE, A. et al. Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia "teoría-práctica". *Retos*, [S. l.], v. 37, p. 563-571, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74168>. Acceso en: 18 ene. 2025.

GUTIÉRREZ, C. et al. Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias. *Estudios Pedagógicos*, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 223-239, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>. Acceso en: 15 ene. 2025.

HAMODI GALÁN, C.; BARBA-MARTÍN, R. A. (Coord.). *La evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en educación superior*. Madrid: Dextra, 2021.

HORTIGÜELA ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, A.; ABELLA GARCÍA, V. ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 88-104, 2015. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/936a/d5ebf49536264c1df538e5341c5833c9f445.pdf>. Acceso en: 20 ene. 2025.

IMBERNÓN, F. Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, [S. l.], v. 33, p. 49-67, jun. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.25145/j.urricul.2020.33.04>. Acceso en: 10 ene. 2025.

LÓPEZ NOGUERO, F. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea, 2005.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, [S. l.], v. 37, p. 620-627, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243328>. Acceso en: 15 ene. 2025.

MANRIQUE ARRIBAS, J. C. El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorados en la formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 36-41, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.696>. Acceso en: 20 ene. 2025.

MANRIQUE ARRIBAS, J. C. et al. El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado: una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, [S. l.], v. 14, p. 39-57, ene./mar. 2010. Disponible en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/285/276>. Acceso en: 20 ene. 2025.

64

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L. Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, [S. l.], v. 29, p. 242-250, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>. Acceso en: 20 ene. 2025.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L. et al. Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 59-84, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>. Acceso en: 20 ene. 2025.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L.; MOYA PRADOS, L. La opinión de los estudiantes: la tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de educación física en los graduados en educación infantil. *Didacticae*, v. 2, p. 71-88, 2017. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20191/22350>. Acceso en: 20 ene. 2025.

MEYER, V. Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve: a case study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SUSTAINABILITY OF WATER RESOURCES, 7., 2002, Western Australia. Proceedings... Western Australia: Murdoch University, 2002.

MOLINA SORIA, M. et al. Effects of the implementation of tutored learning projects and formative and shared assessment systems in pre-service teacher

education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 240-257, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5827>. Acceso en: 02 jul. 2025.

MOLINA SORIA, M.; PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles Educativos*, [S. l.], v. 44, n. 177, p. 96-112, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60222>. Acceso en: 02 jul. 2025.

NIEVA BOZA, C.; AGUILÀ GONZÁLEZ, S.; MAS PARERA, M. T. La importancia de los proyectos de aprendizaje tutorados en la formación permanente de los docentes de Educación Física. *Retos*, [S. l.], v. 51, p. 1282-1292, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.47197/retos.v51.97879>. Acceso en: 23 ene. 2025.

NIEVA BOZA, C.; MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L.; MOYA-PRADOS, L. Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Psicomotor Co-Tutorados (PAPCo-T): percepciones del estudiantado sobre adquisición de competencias profesionales. *Sportis Scientific Technical Journal*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 327-346, mayo 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6109>. Acceso en: 02 jul. 2025.

PASCUAL-ARIAS, C. et al. La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 81-99, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>. Acceso en: 21 ene. 2025.

PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; HAMODI GALÁN, C. Proyecto de innovación docente: la evaluación formativa y compartida en educación: resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 29-45, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>. Acceso en: 21 ene. 2025.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], v. 43, p. 1-12, 2007. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1806Tejada.pdf>. Acceso en: 21 ene. 2025.

Irene Moya-Mata, doctora en Investigación y Desarrollo por la Universidad Católica de Valencia (UCV), es profesora titular en el departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universidad de Valencia (UV), donde desarrolla su actividad docente y científica en el ámbito de la formación del profesorado y la Educación Física. Pertenece al grupo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad (AFES). Forma parte de diversos proyectos de investigación e innovación educativa vinculados a la mejora de la formación inicial docente.

irene.moya@uv.es

Marta Oliver-Álvarez es estudiante de doctorado en Didácticas Específicas en Educación Física en la Universitat de València (UV), con un contrato FPU/2020. Forma parte del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música en la UV y pertenece al grupo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad (AFES).

marta.oliver@uv.es

Recebido em 24 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 05 de maio de 2025.

Relações de gênero na educação científica de crianças pequenas: uma proposta de metodologia de pesquisa*

Paula Teixeira Araujo

Anna Cecília de Alencar Reis

Emerson Izidoro dos Santos

Resumo

Este artigo apresenta e analisa uma metodologia de pesquisa, cujo objetivo é identificar como essa metodologia pode ser utilizada para provocar e capturar a construção das infâncias no espaço da educação infantil, quando as crianças estão envolvidas em atividades relacionadas a ciências, tecnologia e gênero. O estudo foi realizado com 32 crianças, entre 5 e 6 anos, em uma escola pública de Guarulhos, São Paulo (SP). No manejo dos desafios de pesquisa sobre e com as crianças, fundamentada nos estudos sociais da infância, identificamos procedimentos, estratégias e instrumentos metodológicos advindos de uma proposta de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção. Resguardados os procedimentos éticos, utilizamos registros fotográficos, caderno de campo, gravação de vídeo e áudio, com o objetivo de garantir a escuta ativa das crianças. Como resultado, verificamos que a metodologia favoreceu essa escuta ativa e a participação infantil, o que possibilitou a criação de repertórios imaginativos, científicos e de gênero e, por conseguinte, a ampliação de experiências das infâncias.

Palavras-chave: metodologia de pesquisa; educação científica; relações de gênero; educação infantil.

* Este artigo resulta da pesquisa de doutoramento da primeira autora (Araujo, 2024), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus* Guarulhos-SP, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

Gender relations in the science education of young children: a research methodology proposal

This study presents and analyzes a research methodology in which the objective is to identify how it can provoke and capture the construction of childhoods within the context of early childhood education, when children are engaged in activities involving science, technology, and gender. The study was conducted with 32 children, aged between 5 to 6, at a public school in Guarulhos, São Paulo (SP). In addressing the challenges of research on and with children, grounded in the social studies of childhood, we identified procedures, strategies, and methodological tools derived from a qualitative research proposal, specifically intervention research. Photographic records, field notes, video and audio recordings were used, all based on ethical procedures to ensure children's voices were heard. Consequently, we found that the methodology supported active listening and children's participation, enabling the creation of imaginative, scientific, and gender-related repertoires, thereby enriching childhood experiences.

Keywords: research methodology; scientific education; gender relations; early childhood education.

Resumen

Relaciones de género en la educación científica de niños pequeños: una propuesta de metodología de investigación

El presente artículo presenta y analiza una metodología de investigación cuyo objetivo es identificar cómo puede utilizarse dicha metodología para que se provoque y se capture la construcción de la infancia en el ámbito de la educación infantil, cuando los niños participan en actividades relacionadas con la ciencia, la tecnología y el género. El estudio se llevó a cabo con 32 niños, en edades entre 5 y 6 años, en una escuela pública de Guarulhos, São Paulo (SP). En el manejo de los desafíos de la investigación sobre y con los niños, fundamentada en los estudios sociales de la infancia, identificamos procedimientos, estrategias e instrumentos metodológicos derivados de una propuesta de investigación cualitativa, del tipo investigación-intervención. Respetando los procedimientos éticos, utilizamos registros fotográficos, cuaderno de campo, grabación de video y de audio, con el objetivo de garantizar la escucha activa de los niños. Como resultado, verificamos que la metodología favoreció esta escucha activa y la participación infantil, lo que permitió la creación de repertorios imaginativos, científicos y de género y, por consiguiente, la ampliación de experiencias de las infancias.

Palabras clave: metodología de investigación; educación científica; relaciones de género; educación infantil.

Introdução

O ponto de partida deste estudo está na concepção de infância enquanto construção social e cultural (Corsaro, 2011) e no reconhecimento de que as representações de Ciências e Tecnologia (C&T), também compreendidas como construções sociais e culturais, são acessadas pelas crianças em espaços formais e não formais, contribuindo no processo de constituição das infâncias contemporâneas e, particularmente, o modo como as meninas e os meninos se veem (ou não) representados nesses espaços.

O objetivo é apresentar e analisar uma metodologia de pesquisa com crianças pequenas no contexto da educação infantil. Para isso, buscamos identificar como essa metodologia pode contribuir para provocar e demonstrar a construção das infâncias nesse espaço, em articulação com atividades de C&T. Propomos, ainda, sistematizar o conjunto de procedimentos, estratégias e instrumentos da metodologia, a fim de reunir informações sobre as formas de viver a infância nesse contexto. Assim, reconhecemos que as expressões são diversas e plurais, pois as infâncias, como construções culturais, sociais e econômicas, que variam conforme a história e a geografia, são manifestadas de diferentes formas pelas crianças nos modos de ser e estar no mundo (Abramowicz; Moruzzi, 2010).

As crianças ocupam papel central nesta investigação. As mudanças de perspectivas advindas dos estudos sociais da infância têm gerado novas possibilidades e questionamentos a respeito de como produzir conhecimento sobre e com as crianças. Nesse sentido, lançamos a seguinte questão: como uma metodologia de pesquisa pode contribuir para provocar e demonstrar a construção das infâncias no contexto de práticas de educação científica na educação infantil sob uma perspectiva de gênero?

Consideramos que um dos caminhos para atingir o objetivo do estudo é constituir um percurso teórico-metodológico que encontre maneiras de aprender a ouvir, e não apenas ver, a criança sob o ângulo do adulto, já que é impossível não assumir essa posição como sujeito-pesquisador. Por isso, nosso segundo ponto está imbricado no questionamento: “como entender o que as crianças falam, com/em seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança?” (Demartini, 2002, p. 14).

Preocupamo-nos com as especificidades da pesquisa com as crianças no contexto da educação infantil e com as implicações do lugar do pesquisador. Destacamos que este estudo pretendeu ser sobre e com as crianças, reconhecendo as adversidades de atuar em um campo no qual muitas descobertas acerca de métodos mais adequados vêm surgindo. As escolhas foram guiadas pelos variados e complexos aspectos atinentes aos estudos, sobre relações de gênero e de educação científica, com crianças da primeira infância. A busca pautou-se no reconhecimento do caráter ético e político e no comprometimento em garantir a participação das crianças como sujeitos ativos no processo de compreender se há e quais são as especificidades na forma como meninas e meninos demonstram interesse e propriedade sobre temas relacionados a C&T.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento norteador das ações realizadas no espaço educacional infantil, estabelecem a necessidade e a importância de as crianças terem acesso a práticas que tratam de temas científicos e tecnológicos (Brasil. MEC, 2010). Por isso, entendemos a Educação em Ciências como um direito das crianças desde a pequena infância, fundamentada nos eixos norteadores Brincadeiras e Interações, bem como nas discussões tocantes a relações de gênero, conforme previsto pelas DCNEI.

Nas próximas seções, abordaremos metodologias de pesquisa com crianças pequenas no espaço da escola e estabeleceremos um diálogo entre C&T, gênero e infância. O percurso metodológico será (re)construído, com reflexões sobre os procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa desenvolvida em uma turma de educação infantil. No encaminhamento final, consideraremos, sob a perspectiva dos estudos de gênero, as possibilidades e os desafios referentes ao processo de construção das infâncias na educação infantil, quando as crianças estão envolvidas em atividades de C&T.

Metodologia de pesquisa com crianças no espaço da escola

Realizar investigações envolvendo crianças exige do pesquisador o reconhecimento da assimetria das relações de poder estabelecidas na oposição entre adulto e criança, bem como a busca por reduzir os efeitos imediatos dessa assimetria no contexto analisado. Historicamente, a questão de obediência/subordinação da criança ao adulto definiu o conceito de infância, o que impactava na não valorização do denominado “ouvir a criança” (Quinteiro, 2019) e o modo de produzir pesquisas com elas.

No curso de uma pesquisa, o desafio de ouvir as crianças está em dar visibilidade não somente as falas, mas também a gestos, expressões, desejos, saberes, interesses, gostos, sentimentos e expectativas. A escuta e a legitimação das linguagens infantis¹ são elementos-chave nas investigações que envolvem crianças, ou seja, parte do processo consiste em aprender a escutá-las. Além disso, o pesquisador deve selecionar e/ou propor estratégias teórico-metodológicas capazes de interrogar as lógicas infantis em relação à problemática de pesquisa.

A produção de estudos que exploram aspectos epistemológicos, ontológicos e teórico-metodológicos direciona as preocupações do pesquisador para conhecer as crianças e compreender as infâncias em suas múltiplas possibilidades e diversidades, construindo modos de capturar as suas vozes e entendendo-as enquanto sujeito e objeto de pesquisa (Faria; Demartini; Prado, 2002).

¹ Ao longo do texto, utilizamos o adjetivo “infantil” com o intuito de indicar que se trata de produções e construções realizadas pelas próprias crianças, e não de atribuir-lhes sentido negativo ou reducionista. No caso específico da expressão “linguagens infantis”, estamos considerando as 100 linguagens da criança (Malaguzzi, 1999) para destacar a diversidade das expressões. Assim, ao empregar o adjetivo, buscamos valorizar a potência criadora e interpretativa delas e reconhecer que há formas próprias de comunicação e de produção de sentidos.

Para delinear o processo, salientamos as questões propostas por Delgado e Müller (2005), que tratam da elaboração de metodologias investigativas voltadas para o estudo das crianças e suas culturas. Parafraseando as autoras: Quais estratégias metodológicas permitem aos pesquisadores conhecerem os modos de ser e estar no mundo das crianças? Como aproximar-se das crianças de forma a ter aceitabilidade e credibilidade em seus grupos? A essas inquietações acrescentamos outras: De que maneira é possível produzir uma metodologia que valorize as múltiplas formas de expressão das crianças, no contexto da escola de educação infantil, e que contribua para construir o conhecimento e as experiências de meninas e meninos no âmbito da educação científica? Como a educação científica pode ampliar os repertórios e os modos de viver a infância no território da escola?

Neste artigo, assumimos a pesquisa-intervenção como uma metodologia que permite explorar fenômenos em contextos complexos, desenvolvendo conhecimentos com e para crianças e jovens (Castro; Besset, 2008). A educação infantil apresenta múltiplos cenários a serem investigados. Ao entendê-la como espaço de construção de saberes e ampliação de repertórios, por meio de uma organização pedagógica preocupada em não antecipar os modelos escolarizantes, elaboramos uma metodologia de pesquisa que reconhece os desafios e as potencialidades desse espaço na construção de experiências vinculadas a temas de C&T. Destacamos que o pesquisador intervém no meio e que o pesquisado age conjuntamente, no processo investigativo, sem desconsiderarmos a relação assimétrica e seus efeitos (Castro; Besset, 2008).

A escolha de realizar a pesquisa no espaço da escola objetivou identificar e problematizar as relações assimétricas já mencionadas, além de possibilitar a convivência com as crianças nos lugares que ocupam normalmente, a fim de acompanhar o que elas gostam de fazer no cotidiano, suas rotinas, seus interesses, suas organizações, e os programas educativos desenvolvidos para e com elas. Vale ressaltar que compreendemos a escola como mais um espaço de vivência das crianças, tendo em vista que elas se relacionam, convivem e produzem saberes e culturas em outros ambientes, como parques, igrejas, praças, casas, vizinhanças etc.

Para capturar as manifestações das crianças na pesquisa-intervenção empreendida no espaço da escola, adotamos estratégias iniciais para reduzir as assimetrias. Inspiramo-nos em Corsaro (2011) ao apresentar caminhos para realizar pesquisas não somente sobre, mas também com as crianças, contemplando-as em suas vidas, com desejos e necessidades próprias, o que permitiu a observação e o estudo das interações de meninos e meninas em torno de temáticas específicas. Nesse sentido, é necessário compreender e reforçar o espaço da escola como um local seguro em que todos os sujeitos tenham seus desejos, saberes, valores e interesses ouvidos e respeitados.

Ao reconhecermos isso, pautados na concepção de criança enquanto agente e sujeito de direito com perspectiva singular, devemos utilizar ferramentas que possibilitem agir contra a naturalização das diferenças estabelecidas entre adultos e crianças (Castro; Besset, 2008; Corsaro, 2011; Souza, 2016). Ademais, pesquisador e sujeito de pesquisa coparticipam do processo, sendo necessário que “[...] o adulto

desista um pouco, como em um faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto” (Ades, 2009, p. 132).

Diálogos entre infâncias, C&T e gênero no contexto da educação infantil

Apoiado nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, este estudo compreende as “crianças pequenas como aquelas que possuem de 0 a 6 anos e as infâncias como construções culturais, sociais, econômicas, que variam conforme a história e a geografia” (Moruzzi; Tebet, 2010, p. 33). Logo, as crianças são influenciadas pelo contexto social, não sendo possível universalizar o modo de ser desse grupo. Isso se deve às manifestações das crianças, que são plurais e marcadas pelas múltiplas possibilidades de ocorrerem no mundo, em virtude dos atravessamentos das categorias de gênero, étnico-raciais, geracionais, de nacionalidades, entre outras (Abramowicz; Moruzzi, 2010). Esses atravessamentos impactam a construção de sentidos por meninas e meninos, influenciados por vivências em práticas diárias, brincadeiras, invenções e fantasias, bem como a construção de culturas (Gobbi, 2010). As culturas da infância – que consistem na “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmento, 2003, p. 54) – também são influenciadas por outras culturas.

72

O contexto público e coletivo da educação infantil é visto como um espaço de garantia de direitos que articula ações educativas e de cuidado, no qual se busca ampliar o universo infantil mediante as descobertas do mundo. Embora não exclusivamente, é na educação infantil que deve ser garantido o acesso sistemático aos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas diferentes expressões culturais, artísticas, científicas e tecnológicas, valorizando a produção das culturas da infância, em um cenário de promoção da equidade de oportunidades e livre de discriminações, como previsto pelas DCNEI (Brasil. MEC, 2010).

A instituição também contribui para a aprendizagem do que é ser menino/homem e menina/mulher em nossa sociedade.

No processo cotidiano de educar e cuidar, os estereótipos e mensagens pejorativas relacionados ao gênero e à raça vão sendo impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, ser branco e ser negro (Finco; Oliveira, 2011, p. 67).

Apesar da existência da realidade que transforma diferenças em desigualdades, Finco e Oliveira (2011) apontam que as crianças buscam maneiras de manifestar seus desejos, encontrando formas de se expressar e transgredir. Assim, nosso interesse de pesquisa foi mobilizado reconhecendo o potencial autoral das crianças em meio aos contextos de produção das próprias culturas de pares, que contêm valores, procedimentos e estratégias de reprodução interpretativa da cultura geral.

Consideramos que gênero é uma categoria analítica que nos permite identificar e problematizar as relações de gênero. Segundo Louro (2008), o processo de construção dos gêneros ocorre continuamente ao longo da vida e se constitui, no âmbito da cultura, por meio de inúmeras aprendizagens e práticas sociais, culturais e linguísticas, sendo a escola um dos espaços que contribuem fortemente nesse processo. Bonilha e Lima (2021) reforçam a importância de a instituição escolar assumir um papel ativo perante as questões de gênero, uma vez que ela também contribui, de forma intencional ou não, no processo de construção das subjetividades por meio das experiências vivenciadas pelas meninas e pelos meninos.

Concordamos com Barbosa (2009) sobre a relevância de compreender a educação infantil enquanto um espaço que deve abordar temas sociais e culturais de maneira ampla e não simplista. Temas como arte, literatura, ciências e lógica, assim como atividades físicas, visitas a museus, entre outras, devem fazer parte da abrangente e diversificada prática cultural e educacional ofertada nesse espaço, oportunizando diferentes aprendizagens sobre a vida, as culturas, o meio físico e a comunidade (Barbosa, 2009).

A investigação destaca a importância de incluir as ciências e as tecnologias no repertório de atividades da educação infantil. O contexto atual das CGTs é marcado pela baixa representatividade feminina em áreas específicas, como as Ciências Exatas, ou naquelas denominadas Stem – sigla para definir Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Unesco, 2018). Diversos estudos e ações têm se ocupado em entender e problematizar os motivos para essa desigualdade de gênero permanecer, enquanto outros objetivam propor ações para reverter tal cenário (Schiebinger, 2008; Unesco, 2018). Entre os resultados e apontamentos encontrados, algumas pesquisas indicam a necessidade de observar ações realizadas desde a primeira infância acerca dessas temáticas (Unesco, 2018; Fleer, 2021). Por isso, questionamos: o que as meninas e os meninos pensam sobre alguns temas relacionados a C&T?

Tomamos o conceito de Ciências como uma “linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural” (Chassot, 2003, p. 91). Tal percepção assume uma perspectiva de ciência enquanto cultura, o que, para nós, favorece o diálogo com as culturas da infância e com as especificidades das propostas de C&T voltadas às crianças pequenas. De acordo com Ruffino (2012), é possível instituir esse diálogo na medida em que as crianças estabelecem relações entre essas culturas, por meio das interações com o mundo natural e tecnológico. Por isso, a autora destaca que os pontos-chave de análise dessas relações são: “a observação, a linguagem, o registro e as estratégias de ação entre os pares e com os materiais” (Ruffino, 2012, p. 46).

Um dos aspectos culturais da ciência são as representações sociais de quem a produz e consome. Goldschmidt, Goldschmidt Junior e Loreto (2014), analisando as produções de alunos do ensino fundamental e de professores em formação inicial, identificaram que cerca de 80% dos desenhos associavam a figura do cientista ao gênero masculino. Para Felipe (2019), compete aos professores promover um olhar crítico e sensível sobre os produtos culturais e educacionais voltados para as crianças, uma vez que revelam formas de ser homem e mulher, meninos e meninas, em

diferentes contextos e práticas sociais. Em vista dessa problemática, entendemos que os conhecimentos científicos e tecnológicos, no contexto da educação infantil, adquirem um viés de letramento e que, diferentemente dos adultos, as crianças constroem o conhecimento sobre essas temáticas por outra lógica.

O objetivo de propor o contato das crianças com essas temáticas consiste em favorecer a imaginação, as interações, as descobertas e as brincadeiras em contato com outras representações, incluindo as de gênero. Portanto, a escola constitui um “espaço de resistência, de ampliação das discussões e de visões de mundo, onde o contato com as ciências possibilita tal perspectiva, uma vez que estimula a criação e a inventividade a partir das histórias e elementos curiosos” (Araujo, 2024, p. 68). Além disso, constitui direito das crianças o acesso às culturas científicas e tecnológicas.

Percurso metodológico

Com o objetivo de apresentar e analisar a metodologia construída no contexto da pesquisa de doutoramento (Araujo, 2024), este artigo sistematiza as fases do estudo e faz uma proposição metodológica de pesquisas com crianças, abordando a entrada ao campo por parte da pesquisadora, a construção das atividades de C&T e as condições que influenciaram o emergir das manifestações das crianças, na ótica das relações de gênero, enquanto elas participaram dessas atividades. Para este texto, apresentamos as seguintes etapas: i) leitura fluida do percurso metodológico e da tese para a identificação das atividades produzidas; ii) identificação e sistematização, em quadros, dos procedimentos, estratégias e instrumentos empregados na investigação; e iii) identificação e seleção de dados que expressam as manifestações das crianças nas atividades de C&T.

A pesquisa foi realizada ao longo de 2022 com uma turma de Estágio II da Educação Infantil, composta por 32 crianças (13 meninas e 19 meninos), entre 5 e 6 anos de idade, em uma escola² municipal localizada na periferia de Guarulhos, São Paulo (SP), envolvendo, também, nove graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), todas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Adotou-se uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção (Castro; Besset, 2008). Os instrumentos de registro e procedimentos metodológicos foram: fotos, gravação de vídeos e áudios de trechos específicos, caderno de campo, fotos de desenhos e proposição de atividades investigativas. Os instrumentos de registro de imagem e som foram disponibilizados semanas antes do início das propostas investigativas, o que propiciou momentos de manuseio e exploração dos equipamentos (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011).

As temáticas abordadas nas intervenções – céu, fundo do mar, espaço – foram definidas com base nos interesses do grupo de crianças e exploradas em atividades planejadas para promover interações, experimentações e construções das crianças,

² Não identificada por questões éticas.

e compuseram duas etapas. Na etapa de aproximação, entre fevereiro e julho, ocorreu o acompanhamento da turma, semanalmente, durante todo o período na escola. A etapa da realização de propostas investigativas estendeu-se de agosto a setembro, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa³ (CEP), com duração aproximada de uma hora em cada dia, duas ou três vezes por semana. Foram realizadas três devolutivas entre outubro e dezembro, sendo a primeira com as crianças, a segunda com as crianças e os familiares e a última com os familiares e a comunidade escolar, apresentando produções realizadas com as crianças, alguns resultados preliminares e aspectos do estudo.

Os procedimentos éticos buscaram contemplar todo o percurso da pesquisa, antes, durante e após o contato com as crianças. Com o intuito de respeitar o desejo das crianças de participarem ou não do estudo, destacamos continuamente que elas poderiam desistir quando quisessem, sem a necessidade de uma justificativa. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) foi lido e discutido com os familiares na primeira reunião e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) foi apresentado às crianças em uma roda de conversa sobre a pesquisa. Por tratar-se de uma investigação realizada no período em que a turma estava na escola, todas as 32 crianças foram convidadas a participar; porém, apenas 27 foram autorizadas (10 meninas e 17 meninos). As cinco crianças não autorizadas (três meninas e dois meninos) não tiveram os dados considerados no processo de análise. A fim de garantir a organização e o controle dessas informações, elaboramos um quadro contendo o nome completo, o pseudônimo escolhido pelo participante, a foto para identificação e a autorização de participação (ou não) do adulto e da criança.

A análise dos dados da tese foi orientada por três aspectos: i) a produção da cultura de pares; ii) as manifestações de interesse e conhecimentos pelos temas científicos; e iii) as relações de gênero, tendo como base referências dos estudos sociais da infância. Como o foco deste artigo é demonstrar como a metodologia adotada pôde favorecer e identificar as manifestações das crianças a fim de provocar a construção de infâncias na relação C&T e gênero, destacamos enquanto resultado a própria construção metodológica da tese e as produções das crianças. No próximo tópico, apresentaremos a descrição de algumas intervenções (tempo e espaço), contextualizando as falas e as ações dos participantes em relação às estratégias e propostas metodológicas implementadas.

Construção das infâncias no interior de pesquisas em Educação: estruturando e analisando uma proposta metodológica

Ao reconhecer as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15), surge o interesse em entender como esse processo pode ser provocado e capturado por

³ Parecer nº 5.168.254 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 52506421.5.0000.5505, aprovado em 2021.

meio de metodologias de pesquisa com crianças. Com o intuito de contribuir com um desenho metodológico em um contexto educacional, apresentamos um dos caminhos encontrados por intermédio da sistematização e uma análise dos procedimentos, das estratégias e dos instrumentos usados em articulação com as manifestações das crianças nas atividades de C&T, obtendo-se o total de quatro fases.

Fase 1 – Planejamento

A Fase 1 contemplou o planejamento, envolvendo diferentes sujeitos e instituições, e durou aproximadamente um ano. As etapas que constituem essa fase abarcam estudo teórico e levantamento de materiais, seleção da escola, solicitações de aprovação da pesquisa e planejamento inicial da proposta pedagógica, organizadas conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Sistematização da primeira fase da pesquisa – Planejamento

Fase 1 – Planejamento		
Procedimentos	Estratégias	Instrumentos
Grupo de estudo com graduandas de Pedagogia (Unifesp – Campus Guarulhos-SP)	Reuniões <i>on-line</i> para planejar propostas-piloto	Relatórios
Escolha da unidade escolar municipal de Guarulhos	Critérios: i) contato preestabelecido entre universidade e escola; ii) professora experiente em atividades científicas com crianças	Roteiro para realizar o contato com a professora e gestores contendo informações sobre a pesquisa
Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos	Requerimento para solicitação	Formulário
Aprovação do CEP	Cadastro e ajustes do projeto na Plataforma Brasil	Plataforma digital

Fonte: Elaboração própria.

O planejamento da proposta-piloto teve o objetivo de exercitar a criação de estratégias e contextos relacionados a temas científicos com crianças pequenas, além de exemplificar e auxiliar o processo de compreensão das instituições envolvidas. Essa versão foi atualizada após o levantamento de temas de interesse dos participantes, identificados na etapa seguinte. Nesse período, selecionamos materiais que abordam temáticas de C&T com protagonismo feminino. Um deles foi a série *O show da Luna*, animação protagonizada por uma menina que investiga temas científicos, destinada ao público da primeira infância e exibida pela TV Brasil. Outro exemplo foi a história de Mae Carol Jemison, primeira mulher afro-americana

a ir ao espaço em setembro de 1992⁴, que inspirou a produção de uma boneca de pano representando a astronauta, confeccionada por uma das graduandas, para tratar do tema espacial com as crianças.

Essas escolhas decorrem do reconhecimento da importância de ampliar a representação feminina nos espaços de produção de C&T, em contraposição a discursos veiculados em produtos culturais, como os filmes de curta-metragem analisados por Reznik, Massarani e Moreira (2019, p. 768), que identificaram a predominância de homens brancos em um levantamento de curtas do Festival Anima Mundi entre 1993 e 2013.

Dos 79 filmes em que aparecem cientistas, os homens estão presentes em setenta filmes (89%), enquanto as mulheres aparecem em apenas dez (13%). Com relação ao número de cientistas que aparecem em cada filme, identificamos 78 cientistas homens e dez cientistas mulheres no total, sendo que em apenas dois filmes há presença de cientistas de ambos.

Consideramos, assim, as possíveis contribuições dessas pedagogias no processo de constituição das identidades que se desenvolvem ao longo da vida (Guizzo; Beck; Felipe, 2013; Reznik; Massarani; Moreira, 2019). Nesse sentido, corroboramos o destaque de Moraes e Felipe (2024) sobre o direito das crianças à equidade de gênero como um aspecto relevante na construção de uma infância mais justa e plural.

O planejamento intencional teve como foco o levantamento e a seleção de materiais capazes de apresentar novas representações de quem faz ciência, ressaltando o protagonismo feminino – o que consideramos uma ação metodológica que poderia provocar outras referências estéticas e simbólicas para as crianças.

Fase 2 – Aproximação

A Fase 2 teve como finalidade a imersão no campo. Durou aproximadamente um semestre e contemplou os processos de caracterização dos ambientes e dos sujeitos envolvidos, além do contato inicial e da aproximação com as crianças, como retrata o Quadro 2.

⁴ Informações complementares sobre Mae Jemison disponíveis em *National Women's History Museum* (Mathias, [2025]).

Quadro 2 – Sistematização da segunda fase da pesquisa – Aproximação

Fase 2 – Aproximação		
Procedimentos	Estratégias	Instrumentos
Caracterização: município, bairro e escola*	Leitura de documentos, diálogo com gestores, professoras e crianças, observação da rotina da escola	Sites, livros, documentos oficiais, artigos, caderno de campo, entrevistas e fotos da unidade
Solicitação de autorização para familiares	Explicação da pesquisa, leitura dos termos RCLE e Tale em reunião e diálogo para tirar dúvidas	Caderno de campo, termos RCLE e Tale
Solicitação de autorização para as crianças	Roda de conversa	Caderno de campo e gravações
Caracterização da comunidade/escola	Registro sobre dados socioeconômicos da comunidade/escola	Caderno de campo e entrevistas abertas com a professora e gestores sobre o perfil da comunidade
Observação participante	Observação da dinâmica das crianças, interesses, interação entre pares e com adultos	Caderno de campo e fotografia e gravações
Escolha de pseudônimo pelas crianças	Roda de conversa e trocas individuais a pedido da criança	Caderno de campo

Fonte: Elaboração própria.

* Nota: Utilizamos, enquanto delimitador do processo de caracterização da unidade escolar, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil. MEC, 2009), organizados em sete dimensões que apontam aspectos específicos a serem considerados.

Cada etapa de caracterização foi fundamental para compreender o contexto e a cultura em que as crianças estavam inseridas. Para ouvir ativamente as crianças, precisamos compreendê-las como “pertencentes a um dado grupo social, quer dizer, de uma escola, de uma rua, crianças de um grupo de brincadeiras, de uma classe etc.” (Faria; Demartini; Prado, 2002, p. 11). Para a aproximação horizontal com as crianças, é necessário que elas aceitem o pesquisador como um participante do grupo (Corsaro, 2011). Em vista disso, adotamos o método reativo, em que a pesquisadora se colocou em posição de reagir apenas ao contato estabelecido pelas próprias crianças. Participar das brincadeiras e dos jogos propostos pela/para a turma também contribuiu para a aproximação. Nesse processo, identificamos (des) interesses, afeições e linguagens usadas pelas crianças habitualmente, conforme destacado no trecho:

Durante uma atividade de criação com elementos diversos, proposta pela professora, percebi que, aos poucos, *as crianças começaram a me incluir espontaneamente em suas brincadeiras*. A primeira iniciativa partiu da “Frozen”. *Sem dizer uma palavra, ela se aproximou e colocou em minha blusa um crachá com seu nome*. Recebi o gesto com um sorriso, sinalizando minha abertura e disponibilidade. Logo após, outras crianças se aproximaram,

curiosas, perguntando o que era aquilo. Expliquei que havia recebido um presente da Frozen. *A partir desse momento, mais crianças passaram a me oferecer novos adereços: outros crachás com nomes e desenhos, pulseiras feitas de papel crepom e fitas adesivas coloridas, dois anéis feitos com fitas – um para cada mão.* Por fim, uma das crianças aproximou-se cuidadosamente e colocou em minha cabeça uma coroa construída com peças de monta-monta. Ao verem a cena, várias crianças sorriram (Trecho extraído do caderno de campo – grifos nossos).

Assim, a estratégia de aproximação horizontal com a turma foi efetiva, na medida em que foi possível observar que as crianças passaram a incluir, aos poucos, a pesquisadora em brincadeiras criadas entre os pares. O movimento previsto por essa estratégia também proporcionou situações de negociação. O uso do caderno de campo era constantemente solicitado por algumas crianças que queriam realizar seus registros, sendo necessário um diálogo para estabelecer em que momento isso era ou não possível. Essa estratégia propiciou, ainda, identificar ocasiões em que um grupo de meninas recusou a interação com a pesquisadora e formou um grupo bem fechado, escondendo os próprios desenhos em uma das atividades, impedindo a visualização do que elas estavam produzindo. Assim, os procedimentos empregados contemplaram também o recuo da pesquisadora, em alguns momentos, a fim de “tentar compreender o que realmente significavam as vozes, os desejos e as recusas das crianças por meio de seus silêncios, gestos e expressões” (Moraes; Felipe, 2024, p. 12).

A escolha do pseudônimo pelas crianças se revelou como uma ferramenta que auxilia a identificar os interesses e as referências culturais. Os meninos optaram por Superman, Spiderman, Thanos, Hulk, Naruto, Sonic e o seu rival, Knuckles, entre outros. As meninas optaram por Mulher Maravilha, Ariel, Bela Adormecida, Frozen, Rapunzel, Hello Kitty e Sereia. Notamos que as escolhas estão alinhadas ao gênero de cada personagem, o que possibilita o diálogo com o conceito de *scripts* de gênero. Esse conceito indica uma espécie de roteiro com um conjunto de normas e prescrições, carregado de expectativas sociais, culturais e históricas, produzido com o intuito de nortear os comportamentos dos sujeitos – às vezes mais sutil, outras mais explícito, mas quase sempre negociável (Felipe, 2019). Os *scripts* geram regulações em nossas ações desde a primeira infância, reforçados pela heteronormatividade⁵. Entretanto, as crianças atuam ativamente, tanto para atender o que é esperado delas quanto para burlá-los (Moraes; Felipe, 2024). Assim, além das seleções dos nomes, identificamos outras situações que criaram estratégias que romperam essas fronteiras, a exemplo do uso de adereços de cabelo de uma menina por dois meninos, enquanto andavam pela sala divertindo-se.

Sabemos que as interações entre os pares desempenham um papel na construção das identidades das meninas e dos meninos, sendo essa a primeira

⁵ De acordo com Louro (2009), a heteronormatividade é a reiteração compulsória da norma heterossexual, um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, que adquire consistência (também invisibilidade) exatamente porque é repetido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais (saúde, educação, jurídico, midiático). Ou seja, pressupõe desejos e atitudes heterossexuais como padrão de normalidade, como se não existissem outras sexualidades ou como se estas fossem erradas.

diferenciação social das relações de pares, que ocorre com base no gênero (Corsaro, 2011). Por isso, as lentes de gênero foram adotadas desde o início do processo de observação da turma. A etapa de observação contribuiu para identificarmos a existência de nuances em torno dos interesses por temáticas científicas, por parte dos meninos e das meninas, e a forma como as crianças se organizavam em grupos, na construção e no compartilhamento dos espaços durante as brincadeiras e na escolha de materiais e brinquedos. Um elemento-chave é a estratégia de aproximação entre as crianças e a adulta-pesquisadora, possibilitando a expressão e o interesse das crianças em se aproximarem e recuarem, quando desejado. Da mesma maneira, as observações produzidas permitiram a caracterização da turma, a identificação dos repertórios e dos desejos das crianças, influenciando na fase seguinte, na reformulação do planejamento das atividades de C&T.

Fase 3 – Adequação

A Fase 3 contou com intenso período de observação e identificação de interesses da turma, além do replanejamento das práticas e da aprovação da professora, conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3 – Sistematização da terceira fase da pesquisa – Adequação

Fase 3 – Adequação		
Procedimentos	Estratégias	Instrumentos
Levantamento de temas de interesse da turma	Registro de diálogos, desenhos, brincadeiras e demais expressões de interesse	Caderno de campo e registros fotográficos
Definição da ordem dos temas a serem abordados	Roda de conversa para apresentar as opções de temas e cada criança escolher o de maior interesse	Cartaz com imagens dos ambientes: céu, fundo do mar, espaço
Gravações prévias para teste e adaptação aos instrumentos	Disponibilização dos equipamentos em locais de fácil acesso às crianças	Câmeras, gravadores de áudio e caderno de campo
Aprovação da proposta	Escrita e envio do planejamento para a professora da turma	Versão final do planejamento

Fonte: Elaboração própria.

Com base na observação das brincadeiras, das conversas e do cotidiano das crianças, notamos o interesse das meninas e dos meninos por elementos diversos, como a Lua, foguetes, espécies marinhas, fundo do mar, mapas, planetas, estrelas, aviões, animais, plantas etc. Algumas expressões foram observadas por parte dos meninos, como brincadeiras simulando lançamento de foguetes feitos de canudo plástico e papel ou ainda o desenho espontâneo de planetas, nomeados de acordo com as suas características: o azul é o planeta Água, o laranja, o planeta Fogo, o amarelo, o planeta Queijo, e o planeta Terra, com as cores azul e verde.

Após a definição dos temas a serem abordados, realizada pela mediação da professora regente e da pesquisadora, e a adequação das propostas, convidamos as crianças para decidirem a ordem dos ambientes que seriam explorados. Para isso, realizamos uma etapa introdutória, com duas fases de exploração do território. A primeira fase ocorreu no jardim da escola, em referência a uma história frequentemente solicitada à professora, com o auxílio de uma lupa – apelidada de “O espião” pela Mulher Maravilha. A segunda envolveu o uso do *Google Maps*, permitindo às crianças observarem a escola e seu entorno de uma outra perspectiva, ampliando o olhar sobre o espaço em que estavam inseridas. Em ambas as propostas, meninas e meninos interagiram e produziram narrativas, desenhos e brincadeiras com os elementos apresentados (lupa e mapa). Na semana seguinte, em uma roda de conversa, perguntamos se as crianças gostariam de conhecer mais sobre o espaço, o fundo do mar e o céu. A resposta foi imediata e cada uma escolheu o ambiente que gostaria de conhecer primeiro, registrando o voto em um cartaz que ficou exposto na sala durante todo o processo. Esse registro permitiu que as crianças revissem o processo, relembassem suas escolhas e, se desejassem, alterassem seus votos.

A maioria dos meninos, 9 dos 17 autorizados, apresentou um significativo repertório ao eleger a temática espacial: “Júpiter e Marte”, “no espaço tem cripto” e “o espaço sideral”, enquanto duas meninas apresentaram repertório semelhante. Seis meninas citaram argumento religioso, “conhecer Jesus”, optando pelo céu. Destacamos que a observação das diferenças de interesse entre meninas e meninos não implica uma visão hierarquizante dos conhecimentos demonstrados ou a busca por uma homogeneização desses interesses. O foco da investigação estava em compreender de que forma certos discursos, que envolvem elementos científicos e tecnológicos, despertam curiosidades e se manifestam nas narrativas e brincadeiras infantis.

A fase de adequação possibilitou o diálogo com as crianças sobre os interesses e as curiosidades delas acerca dos ambientes selecionados, suscitando questões de gênero mais específicas, como um maior interesse dos meninos pelo tema espacial, dialogando com Fleer (2021), ao identificar um engajamento distinto de meninas e meninos da mesma faixa etária em torno de determinados assuntos.

Fase 4 – Implementação das práticas e devolutivas

A Fase 4 representa a etapa de propor as investigações temáticas, criando um contexto em que os temas científicos e tecnológicos fossem experienciados coletivamente. A sistematização dessa fase consta no Quadro 4:

Quadro 4 – Sistematização da quarta fase da pesquisa – Proposição das atividades investigativas e devolutivas

Fase 4 – Proposição das atividades investigativas e devolutivas		
Procedimentos	Estratégias	Instrumentos
Implementação das atividades de C&T (temas Fundo do mar, Espaço e Céu)	Construção de atividades lúdicas e investigativas, com representatividades femininas e com temáticas de interesse da criança*	Elementos audiovisuais, boneca de pano, adaptações e criações de histórias; instrumentos de gravação e caderno de campo
Devolutiva: crianças	Apresentação de registros do processo realizado	Fotos, vídeos e materiais confeccionados pela turma
Devolutiva: crianças e familiares	Visita à evento de fomento à pesquisa e à criatividade, produzido pelo município, no qual crianças e familiares puderam acompanhar e valorizar parte das atividades desenvolvidas	Fotos e desenhos produzidos pela turma
Devolutiva: familiares e escola	Apresentação do processo e diálogo sobre a pesquisa	Fotos, produções das crianças e relatório parcial

Fonte: Elaboração própria.

* As atividades serão descritas no Quadro 5.

82

A proposta de abordagem dos temas buscou estabelecer um diálogo com o direito das crianças ao contato com a natureza, tendo como conexão a exploração dos ambientes (céu, fundo do mar e espaço), de modo a favorecer a criatividade e o processo de compartilhamento de histórias e descobertas coletivas. A cada dia de realização da proposta, iniciamos com uma roda de conversa relembrando o dia anterior para, em seguida, apresentarmos o novo ambiente a ser investigado. As ações foram executadas em pequenos grupos, formados de acordo com o desejo e o interesse das crianças. Ao final de cada tema, as crianças foram convidadas a desenhar o que mais gostaram. Como exemplo das interações registradas, listamos, no Quadro 5, algumas observações sobre os temas “fundo do mar” e “espaço”, a fim de destacar as manifestações construídas pelas crianças nas atividades.

Quadro 5 – Sistematização de elementos envolvidos nas propostas sobre o “mar” e o “espaço”

(continua)

Tema	Observações prévias (Fase 3)	Atividades de C&T desenvolvidas	Manifestações das crianças	Participação e questões de gênero
Fundo do mar	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras de fundo do mar. Ex.: Meninas e meninos fogem de tubarões e encontram tesouros e piratas. 	<p>Dia 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa. - Cenário na sala (submarino, projeção do mar, ilustração de espécies marinhas e sons). - Criação de crachás pelas crianças. - Definição de personagens para a viagem ao fundo do mar. - Exploração lúdica e imaginativa do cenário e da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de animais marinhos, submarinos e sereias no crachá. Ex.: “Eu vou ser o cavalo-marinho” (Bela Adormecida); “E eu vou ser o cavalo-marinho da Frozen” (Frozen). - Permanência prolongada na brincadeira. Ex.: Imitam o movimento de peixes; simulam pilotar o submarino e nadar entre o cenário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas os meninos criam crachás com o submarino. - Apenas as meninas produziram crachás com sereias.
		<p>Dia 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de protótipo de submarino (materiais de baixo custo). - Desenho sobre a semana do fundo do mar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criam nomes e histórias em relação ao protótipo. Ex.: barco marinho (Frozen); carro de água (Pescador Caranguejo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sereias representadas somente por meninas. - Meninas e meninos representam submarinos.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Mulher Maravilha expressava o desejo de conhecer a Lua enquanto estava no balanço e observava a Lua. 	<p>Dia 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contação de história sobre a astronauta afro-americana com auxílio da boneca de pano. - Confeção do protótipo de foguete de canudo plástico e papel. - Lançamento em espaço aberto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre tema espacial. Ex.: Sonic II afirma que o foguete não consegue parar na Lua, por isso o foguete precisa ficar girando em torno dela. Ex.: Flash fala sobre a temperatura e iluminação do Sol impedirem o foguete de chegar lá. - Meninas e meninos compartilham memórias e produtos culturais com astronautas homens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora precisa questionar se as meninas querem falar sobre o tema. - Questionamento sobre a astronauta parecer um menino por conta do cabelo curto (da boneca e da imagem). - Meninas e meninos reinterpretam, elegendo a professora como uma possível astronauta.

Quadro 5 – Sistematização de elementos envolvidos nas propostas sobre o “mar” e o “espaço”

(conclusão)

Tema	Observações prévias (Fase 3)	Atividades de C&T desenvolvidas	Manifestações das crianças	Participação e questões de gênero
<p>Espaço</p>	<p>– Brincadeiras de lançamento de foguete confeccionado pelos meninos.</p>	<p>Dia 2:</p> <p>– Produção do foguete de garrafa PET e lançamento em espaço aberto com auxílio de uma bomba de pressão.</p> <p>– Desenho sobre a semana com o tema espaço.</p>	<p>– Meninos manuseiam livros infantis disponíveis na sala com elementos como a Lua, as estrelas e o Sol.</p> <p>– Demonstração de interesse pelo tema:</p> <p>– Mulher Maravilha diz: “Ó, tia, é hoje que a gente vai transformar a nossa escola em um espaço?” (abrindo os braços, como se estivesse mostrando algo grandioso).</p> <p>– Engajamento: discussão sobre qual é o destino do foguete produzido pelo quarteto (Mulher Maravilha, Rapunzel, Naruto e Flash II). As meninas repetem “Planeta Anão!”, enquanto os meninos reafirmam “Saturno!”.</p>	<p>– Meninos e meninas solicitam a boneca durante o processo de confecção e lançamento do foguete e no momento de brincadeiras.</p> <p>– No parque, após a proposta: um grupo de meninos explora de forma espontânea o material, após a conclusão da proposta espacial planejada, reproduzindo o lançamento do foguete repetidamente, enquanto outros dois brincam com a boneca e com outro foguete, dando-lhes outros significados no contexto.</p> <p>– Na sala, após a proposta, as meninas demonstraram interesse pelo tema com diferentes linguagens. A.L.* desenhou foguete e planetas, Frozen fez estrelas e Bela Adormecida brincou com a Barbie viajando no foguete confeccionado.</p>

Fonte: Elaboração própria.

* A.L. são as iniciais do nome de uma menina que optou em ser identificada pelo próprio nome.

Os exemplos demonstram o quanto “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 22). Assim, apesar da sub-representação social do papel feminino nas áreas de C&T, conforme exemplificado com o estudo citado (Reznik; Massarani; Moreira, 2019), as crianças são capazes de reinterpretar e criar histórias e significados em parte de suas produções.

Destacamos o quanto parcela significativa das meninas insere elementos da fantasia nos respectivos desenhos, como no caso da sereia, presente no imaginário e nas falas das meninas desde o momento de escolha dos pseudônimos, quando duas escolheram ser representadas por essa personagem. Vale destacar que, no primeiro dia do tema “mar”, Sereia diz ter sereias no mar e Thanos afirma prontamente que sereias não existem. Diferentemente das meninas, não observamos a presença de sereias nos registros dos meninos que aceitaram compartilhar as suas produções.

A seguir, apresentamos um esquema que sintetiza as principais manifestações das crianças nas atividades implementadas na Fase 4, demonstrando como suas construções possibilitaram novos conhecimentos, que foram atravessados por questões de gênero.



Figura 1 – Manifestações das crianças nas atividades de C&T

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos que o desenho do percurso metodológico pode colaborar na construção de estudos futuros ao demonstrar caminhos para ver, ouvir e valorizar as manifestações das crianças, provocando a ampliação das experiências infantis com base na apropriação e na produção de linguagens infantis em contato com temas de gênero e C&T. A sistematização, portanto, contribui para indicar caminhos de

promoção da educação científica, atendendo tanto o direito das crianças de brincar e interagir com temas científicos quanto os seus desejos.

Reflexões finais: como a metodologia possibilitou a construção das infâncias?

Este artigo investigou como uma metodologia de pesquisa pode provocar e capturar a construção das infâncias no espaço da educação infantil, quando as crianças se envolvem em atividades relacionadas a C&T e gênero. Concordamos que “ser criança é viver a experiência da infância, experiência essa que se diferencia a partir do meio onde esta criança está imersa” (Souza, 2016, p. 45). Por isso, os procedimentos, as estratégias e os instrumentos empregados buscaram não apenas capturar essas vivências e experiências, mas também ampliá-las.

A multiplicidade de linguagens que as crianças usam para se expressar pôde ser capturada por meio dessa metodologia. A sistematização do estudo em quatro fases demonstrou o modo como captamos as manifestações infantis e a criação de contextos que estimulam novas descobertas por meio de atividades de C&T. A escolha intencional de materiais, a presença sensível e preocupada da pesquisadora, a mediação nas atividades, os interesses das crianças e a valorização de suas produções exemplificam o modo pelo qual se buscou propor um espaço de investigação científica e de tensionamentos das representações sociais, como no caso da figura de cientista ou da presença de personagens como a sereia e a astronauta.

A metodologia, portanto, demandou ver e ouvir as crianças em suas especificidades, como suas relações com a ciência, as construções de gênero e os modos de interação e reprodução. Ao reconhecemos e valorizarmos as múltiplas formas de expressão das crianças, visualizamos como elas produziram sentidos próprios acerca das temáticas abordadas, demonstrando suas preferências e potencialidades de criação, interpretação e ressignificação. Observamos como as crianças se engajaram com as temáticas de C&T e criaram, por meio de suas manifestações, maneiras de vivenciar a infância no território escolar.

As representações de gênero e de C&T são construções sociais acessadas desde a primeira infância e contribuem para o processo de constituição dos (des)interesses das crianças. Sugerimos como possibilidade de ampliação deste estudo a utilização da metodologia para o desenvolvimento de novas pesquisas de educação científica articuladas aos estudos de gênero, com vistas a identificar diferentes níveis de interesse de meninas e meninos enquanto produtores de culturas.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. *O plural da infância: aportes da Sociologia*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar. Pedagogia).
- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.
- ARAUJO, P. T. *Ciências e tecnologia na educação infantil: relações de gênero em intervenções lúdicas na primeira infância*. 2024. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024.
- BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.
- BONILHA, L. B.; LIMA, L. P. Gênero e educação infantil: uma pesquisa documental de políticas públicas federais. *Revista Diversidade e Educação*, [Rio Grande], v. 8, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.
- CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau; Faperj, 2008. (Infância e Adolescência no Contemporâneo, 6).
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, abr. 2003.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabrielle Magalhães Regius dos Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005.
- DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-14.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FELIPE, J. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Org.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FLEER, M. When preschool girls engineer future imaginings of being and becoming an engineer. *Learning, Culture and Social Interaction*, [S. l.], v. 30, part B, 100372, Sept. 2021.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* [Brasília, DF: MEC], 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&id=7158&Itemid=. Acesso em: 1 out. 2025.

88

GOLDSCHMIDT, A. I.; GOLDSCHMIDT JÚNIOR, J. L.; LORETO, É. L. Concepções referentes à Ciência e aos cientistas entre alunos de anos iniciais e alunos em formação docente. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 29, n. 92, p. 132-164, jan./abr. 2014.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (Org.). *Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2009. p. 85-94.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e Filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MATHIAS, M. *Mae Jemison*. In: NATIONAL Women's History Museum. [Washington, DC, 2025]. Disponível em: www.womenshistory.org/education-resources/biographies/mae-jemison. Acesso em: 2 out. 2025.

MORAES, J. T.; FELIPE, J. Scripts de gênero e as performances das crianças que reverberam no contexto da educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 1-25, 2024.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Instituições. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Org.) *O plural da infância: aportes da Sociologia*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 21-35.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)*. Brasília, DF: Unesco Brasil, 2018.

O SHOW da Luna! Criação e direção: Celia Catunda e Kiko Mistrorigo. Brasília, DF: TV Brasil; São Paulo: TV PinGuim, 2014.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 728-747, jul./set. 2019.

REZNIK, G.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Como a imagem de cientista aparece em curtas de animação? *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 753-777, jul./set. 2019.

RUFFINO, S. F. *O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil*. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SCHIEBINGER, L. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro. v. 15, supl., p. 269-281, jun. 2008.

SOUZA, C. R. A ciência no espaço educacional da criança: do fazer ciência à ciência do fazer. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 10, n. 1, p. 42-51, 2016.

Paula Teixeira Araujo, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus* Guarulhos, é coordenadora de programas educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos-SP.

paula.teix.araujo@gmail.com

Anna Cecília de Alencar Reis, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus* Guarulhos, é pós-doutoranda em Educação na University of Ottawa, Canadá.

annaceareis@gmail.com

Emerson Izidoro dos Santos, doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *Campus* Bauru-SP, é professor da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus* Guarulhos-SP.

emerson.izidoro@unifesp.br

Recebido em 11 de março de 2025.

Aprovado em 22 de agosto de 2025.

Vivências literárias: o círculo de leitura como expressão da singularidade na educação infantil*

Andreina de Melo Louveira Arteman

Renata Junqueira de Souza

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as vivências e experiências (Vigotski, 2010) de crianças na educação infantil, pelo viés da literatura infantil e das práticas de ensino que colaboram com a formação leitora. Caracterizada como pesquisa-ação, a proposta apresenta uma prática metodológica realizada com 18 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, de uma turma de pré-escola de uma instituição pública, considerando os momentos que envolvem desde a escolha do livro literário e a organização do espaço até a construção de várias conversas como componentes dessa vivência. Ao possibilitarmos ambientes em que os procedimentos metodológicos favorecem a interação da criança com o texto literário, optamos pelo recorte do Círculo de Leitura (Cosson, 2021), por compreendermos que as relações tecidas nesse momento viabilizam experiências coletivas e individuais. Os registros foram feitos por meio de observação e de escrita em cartazes daquilo que as crianças construíram em relação às especificidades do procedimento. Como resultado, percebemos crianças participativas, motivadas para desempenhar as funções do Círculo de Leitura, dispostas a ouvir e a aprender com seus pares, bem como notamos crianças que ampliaram seus conhecimentos prévios e buscaram autonomia em suas ações de leitura.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; círculo de leitura; infância.

* Este artigo é um recorte da tese de doutorado *Vivências literárias e procedimentos metodológicos com crianças da educação infantil: entre proferições, contações de histórias e estratégias de leitura* (Arteman, 2025), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *Campus* Presidente Prudente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 67769822.1.0000.5402, e não contou com financiamento por agências de fomento.

Abstract

Literary experiences: the reading circle as an expression of singularity in early childhood education

The present study seeks to ponder over the experiences (Vigotski, 2010) of children in early childhood education, from the perspective of children's literature and teaching practices that contribute to reading education. Characterized as action research, the proposal presents a methodological practice carried out with 18 children, aged between 5 and 6 years old, from a preschool class at a public institution, considering the moments that involve everything from the choice of the literary book and the organization of the space to the construction of several dialogues as components of this experience. By enabling environments in which methodological procedures encourage children to interact with literary texts, we opted for the reading circle approach (Cosson, 2021), as we understand that the relationships forged at this stage enable collective and individual experiences. Records were made through observation and the development of posters regarding what the children constructed in relation to the specificities of the procedure. As a result, we observed partaking children motivated to perform the functions of the reading circle, willing to listen and learn from their peers, as well as children who expanded their prior knowledge and sought autonomy in their reading activities.

Keywords: early childhood education; children's literature; reading circle; childhood.

Resumen

Expresiones literarias: el circuito de lectura como expresión de la singularidad en la educación infantil

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las vivencias y las experiencias (Vigotski, 2010) de niños en la etapa de educación infantil, desde la perspectiva de la literatura infantil y las prácticas de enseñanza que colaboran con la formación lectora. La propuesta, caracterizada como investigación-acción, presenta una práctica metodológica llevada a cabo con 18 niños, con edades comprendidas entre 5 y 6 años, de una clase de preescolar de una institución pública, considerando los momentos que abarcan desde la elección del libro literario y la organización del espacio hasta la construcción de varias pláticas como componentes de dicha expresión. Al posibilitar entornos en los que los procedimientos metodológicos favorecen la interacción del niño con el texto literario, se optó por el segmento del Círculo de Lectura (Cosson, 2021), al comprender que las relaciones entabladas en ese momento dan lugar a experiencias colectivas e individuales. Los informes se hicieron mediante la observación y la escritura en carteles de lo que los niños construyeron con relación a las especificidades del procedimiento. Como resultado, se percató que había niños participativos, motivados para desempeñar las funciones del Círculo de Lectura, dispuestas a escuchar y aprender con sus compañeros, así como se notaron niños que ampliaron sus conocimientos previos y buscaron autonomía en sus acciones de lectura.

Palabras clave: educación infantil; literatura infantil; círculo de lectura; infancia.

Palavras iniciais

Pensar sobre o ensino infantil como etapa que inicia o processo de educação formal das crianças, no âmbito da educação básica, constitui um campo de discussões teóricas e práticas que abordam aspectos do cuidar e do educar como elementos centrais do fazer docente.

Neste artigo, apresentamos uma prática que envolve o texto literário e o Círculo de Leitura, com o objetivo de contribuir para a consolidação de uma educação infantil que tenha, na sua centralidade, os direitos específicos das infâncias nas instituições educacionais, como o direito de brincar, de aprender e de ter acesso a bens culturais, a fim de permitir que a criança, enquanto sujeito, construa ativamente, no seu cotidiano, sua subjetividade e sua compreensão acerca do mundo (Vieira; Baptista, 2023).

Tomamos como princípio a premissa de que são as interações e as brincadeiras que orientam as práticas pedagógicas com as crianças, uma vez que a educação literária é uma possibilidade na primeira infância. As vivências com o texto literário condizem com a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, de uma experiência estética e com o direito das crianças de estarem incluídas no contexto da cultura escrita por meio de práticas que:

Art. 9º [...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...] (Brasil. CNE. CEB, 2009, p. 19).

Cabe elucidar que a literatura infantil brasileira se desenvolveu atrelada ao campo pedagógico. Sua inserção nas escolas teve, inicialmente, como princípio, a moralização das crianças sob o prisma do utilitarismo (Lajolo; Zilberman, 2007). Desse modo, literatura infantil e educação infantil, em suas constituições, foram marcadas por práticas que se transformaram à medida que as infâncias se consolidaram como construção social.

Por reconhecermos a necessidade de assegurar as especificidades desses dois objetos, apresentamos, neste artigo, o recorte de uma pesquisa de doutoramento, em que as vivências literárias foram propiciadas para as crianças por meio de procedimentos metodológicos diversos. As intervenções aconteceram em novembro de 2022, com o Círculo de Leitura, em consonância com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. Após apresentação do projeto para a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), solicitamos à instituição, que era o local de atuação da professora pesquisadora, a autorização para que o projeto fosse desenvolvido com uma turma da pré-escola, composta por 18 crianças, com idades entre 5 e 6 anos. Para que as crianças pudessem participar como sujeitos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos pais e/ou responsáveis de cada uma, bem como a autorização para o uso das imagens.

Ainda como parte das etapas metodológicas, aplicamos um questionário¹ para oito professoras que atuavam na educação infantil da referida instituição, o qual era constituído por dois blocos: i) questões objetivas para mapear o perfil pessoal e profissional; e ii) questões dissertativas para que as docentes discorressem acerca de sua formação leitora, das concepções de educação infantil e de literatura infantil e do contexto em que desenvolviam sua prática com a literatura infantil.

No segundo bloco, uma das perguntas questionava como as professoras escolhiam um livro para a vivência com a turma. Do grupo, seis docentes relataram que a escolha se dava com base no “conteúdo” e no “tema” dos projetos que estavam em andamento na escola. Não houve menção a uma experiência estética em que as crianças pudessem interagir com o texto, apenas a conteúdos que permitissem ensinar algo.

A partir da análise das respostas, percebemos práticas em que a literatura infantil era utilizada de forma didatizante. Nesse sentido, Perrotti (1986) afirma que a literatura pode se afastar da sua relação estética com o sujeito quando se propõe a ensinar valores e comportamentos, quando tenta formatar a apreciação do leitor de acordo com a apreciação de outrem. Esses dados se mostraram relevantes para que os procedimentos metodológicos com o texto literário fossem selecionados e vivenciados com as crianças.

Colomer (2007, p. 117) salienta que “[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. Essa perspectiva versa acerca da presença dos livros para as crianças como uma possibilidade de ampliação do acesso à linguagem. Nesse sentido, reiteramos que a vivência do Círculo de Leitura, da qual as crianças participaram, dialoga com essa abordagem e proporciona o acesso à linguagem escrita em uma organização que respeita as especificidades da educação infantil.

Com suporte nos pressupostos legais estabelecidos pela DCNEI, de 2009, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, a educação infantil é caracterizada como uma proposta que não objetiva a preparação para as etapas subsequentes; todavia, estabelece como princípio o direito das crianças de terem acesso aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil. CNE. CEB, 2009). Por conseguinte, ao preconizarmos as vivências literárias, reconhecemos que elas integram o processo de apropriação da cultura escrita como prática social e que são ações pedagógicas que respeitam a etapa, desde o planejamento e a escolha dos livros até a valorização dos sentidos elaborados pelas crianças.

No planejamento da vivência, adotamos um procedimento metodológico (Souza; Arteman; Souza, 2022) que pode ser compreendido como caminhos que a professora busca em relação à formação do leitor literário na educação infantil. Dessa forma, definimos, discutimos e analisamos o Círculo de Leitura, escolhido por tratar-se de uma prática de compartilhamento entre texto e criança, capaz de promover o hábito de ler, a formação do leitor e o gosto pela leitura literária.

¹ O instrumento e as respostas das docentes estão disponíveis na tese de Arteman, (2025).

Por meio das discussões tecidas por Cosson (2021), para a vivência literária com crianças de 5 e 6 anos, selecionamos o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, com ilustrações de Julie Vivas, publicado em 1995 pela editora Brinque-Book e ganhador do selo de livro altamente recomendável pela Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ). O texto apresenta a narrativa de uma personagem criança que, a partir das relações estabelecidas com outras personagens adultas, busca entender como a memória, algo próprio da experiência humana, é constituída e nos atravessa enquanto sujeitos. Alguns aspectos foram norteadores para escolha, como a estrutura da narrativa, a linguagem literária que amplia o repertório das crianças e a qualidade gráfica que envolve as ilustrações em um diálogo com o texto verbal e possibilita ao leitor a elaboração de sentidos singulares, sem a premissa de um conteúdo.

Diante do exposto, este artigo está organizado em duas seções, além desta introdução e das palavras finais: a primeira contempla a discussão acerca da educação literária na educação infantil e a segunda apresenta a prática do Círculo de Leitura desenvolvido com as crianças e a obra de Fox (1995).

Educação literária na infância

Ao discutirmos as especificidades da educação infantil, refutamos a crença de que essa etapa tem como objetivo antecipar ou preparar as crianças para o ensino fundamental. Consideramos, com base na perspectiva de Baptista (2017), que as práticas construídas com as crianças pequenas devem, sobretudo, primar por uma formação de sujeitos de linguagem e participantes de uma sociedade que é marcada pela cultura escrita. Nesse sentido, a interação da criança com o texto literário propicia o seguinte direcionamento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reconhecem que, entre os bens culturais a que as crianças têm direito, está a linguagem verbal, constituída pelas linguagens oral e escrita. Ainda segundo as DCNEI, a garantia de uma educação infantil de qualidade requer práticas educativas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças acerca da linguagem verbal, e ampliar suas possibilidades de forma que a oralidade, a leitura e a escrita se tornem instrumentos fundamentais para a expressão de ideias, de sentimentos e da imaginação infantil (Baptista, 2017, p. 4).

Por conseguinte, o modo como essa interação é possibilitada por meio do texto literário na escola constitui o campo da educação literária e o diferencial de uma prática que valoriza a literatura e respeita as crianças da educação infantil. Compreendemos que as interações construídas nas conversas evidenciam o diálogo entre leitor, texto e autor. A prática desenvolvida com as crianças integra a perspectiva da educação literária em conformidade com os aspectos discutidos por Munita (2024), pois, quando há intencionalidade docente para que a criança interaja com o texto literário e avance na possibilidade de interpretar e elaborar sentidos e quando o ambiente permite o encontro da criança com o livro literário como objeto da cultura escrita, a mediação é evidenciada.

Dessa maneira, a vivência experienciada por meio do procedimento metodológico, o Círculo de Leitura, conflui para uma relação de apreciação, e não de didatização, da literatura infantil. Quando as crianças dizem, elas narram suas perspectivas em relação ao acontecido, e essa é uma das possibilidades mais profícuas no desenvolvimento da linguagem.

As práticas literárias ofertadas pelos docentes podem oferecer uma oportunidade valiosa para as crianças – ainda não leitoras no sentido convencional – vivenciarem experiências que as aproximem da interação com textos. Cabe ressaltar que, por estarem na educação infantil, as crianças se relacionam com a linguagem escrita como prática social, e não como conteúdo. Essa premissa coaduna com a discussão tecida por Soares (2018) acerca das muitas facetas da alfabetização. A autora destaca que a alfabetização é compreendida como o processo de “[...] aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2018, p. 16). Portanto, ao propormos a interação das crianças com a literatura, partimos da premissa de que é um processo de apropriação da linguagem escrita como prática social.

Ao permitirmos que as crianças explorem a cultura escrita no ambiente escolar por meio da literatura, reconhecemos que a linguagem desempenha um papel fundamental na nossa constituição como sujeitos.

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras (Cosson, 2021, p. 15).

A intencionalidade pedagógica que permeou as atividades com o Círculo de Leitura é norteadada pela premissa de que é a partir das relações e das interações com os outros e com os objetos culturais (aqui, o livro infantil) que a educação se estabelece como prática transformadora.

Ao voltarmos à discussão de Munita (2024) sobre a mediação do texto literário na formação do leitor, verificamos a defesa de dois grandes objetivos: a competência interpretativa e a promoção de hábitos leitores capazes de estabelecer uma relação prazerosa e envolvente com os textos. Assim, oportunizamos o acesso à linguagem literária por meio da interação e da mediação. As atividades desenvolvidas e planejadas no Círculo de Leitura visaram atingir os dois objetivos.

O autor explica que a competência literária implica superar um ensino de literatura unicamente baseado no conhecimento ou no prazer, para que o professor, responsável pela mediação, vislumbre durante a leitura a perspectiva de um processo de formação cuja função é fazer com que as crianças participem efetivamente de uma experiência na recepção do discurso literário. Por exemplo, ao expressarem suas percepções sobre o texto sem que haja uma postura engessada na conversa, na premissa de que, por meio da elaboração da palavra, as crianças pensam o texto e se constituem como leitoras.

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação literária se constitui por meio da intencionalidade na mediação, a fim de ampliar as possibilidades de

construção de significações pelas crianças em relação ao texto literário, tornando-se um meio propulsor do seu desenvolvimento. Compreendemos que esse processo impulsiona e estimula a construção de atitudes do leitor literário. Assim,

[...] a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças (Giroto; Souza, 2014, p. 94).

Ao promovermos vivências que permitam esse modo de apreciar a literatura no campo da educação literária, enfatizamos o diálogo como meio de apropriação da linguagem, e não de aquisição de um código. Dessarte, a condução das atividades na escola para interação das crianças com o texto literário, enquanto linguagem oral e escrita, ocupou-se em preservar as especificidades da educação infantil, sem constituir-se em uma relação de submissão ao ensino fundamental, ou seja, sem que a leitura tivesse como pretexto a alfabetização no sentido de codificar e decodificar o sistema alfabético.

Nessa perspectiva teórica, as relações criança/texto literário/mediador contemplam aspectos da educação literária enquanto processo de apropriação, que difere de uma perspectiva de aquisição da linguagem e possibilita um olhar de garantia dos direitos das crianças para a primeira etapa da educação básica.

Considerando o desafio de apoiar as crianças para que se tornem participantes competentes das mais variadas formas de interação verbal, cabe à educação infantil criar oportunidades, para que as crianças, desde bebês, brinquem com a língua oral e com a língua escrita. E, ao brincar, sob a mediação de uma professora adequadamente formada e capacitada, serem estimuladas a formular hipóteses, testá-las, ampliar seus conhecimentos sobre essas linguagens e empregá-las em situações variadas de uso, nos diferentes contextos em que as crianças convivem umas com as outras e com os demais grupos geracionais (Baptista, 2017, p. 5).

No que concerne ao diálogo entre educação infantil e educação literária, ressaltamos que a mediação é parte essencial para a formação de leitores desde a mais tenra idade. Ao escolhermos o Círculo de Leitura como procedimento metodológico na educação infantil, ponderamos a necessidade de deslocar a prática que compreende o acesso à literatura como aquisição de habilidades de leitura e escrita para a construção de um espaço privilegiado para a experiência estética. A seguir, apresentamos a atividade com o Círculo de Leitura desenvolvida com as crianças da educação infantil.

Vivências do Círculo de Leitura com crianças da educação infantil

A narrativa escolhida para a vivência do Círculo de Leitura, o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Fox (1995), apresenta uma história que aborda a

constituição humana a partir da memória, tão bem definida pelo pai do protagonista, Guilherme, como algo de que nos lembramos. As observações da capa, com ilustrações em aquarela de Julie Vivas, permitiram-nos um primeiro contato com o menino antes de lermos e conhecermos a narrativa: um garoto com cerca de 8 anos, que morava ao lado de um asilo e nutria uma afeição por seus moradores, reconhecendo-os como amigos. Entre eles, sua “velhinha” predileta era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, pois ela também tinha quatro nomes, assim como ele. Certo dia, Guilherme escuta seus pais conversarem sobre a condição de esquecimento de Dona Antônia, e ele, curioso, decide entender o que é a memória.

A partir dessa passagem do texto, o garoto inicia sua pesquisa e sai perguntando aos outros moradores do asilo: “O que é uma memória?”. Sua investigação o leva ao Sr. Cervantes, que define memória como algo antigo; a Sra. Silvano lhe diz que memória é algo quente; o Sr. Valdemar comenta que é algo que faz chorar; a Sra. Mandala, ao contrário, diz que memória é algo que nos faz rir; por fim, o Sr. Possante afirma que memória é algo que vale ouro. Então, Guilherme Augusto interpreta cada uma das definições que lhe foram dadas e decide organizar uma cesta com objetos capazes de estimular a memória de Dona Antônia. Durante o diálogo entre o menino e a velha senhora, Dona Antônia começa a relembrar seu passado ao manusear os itens da cesta: ela se lembra da infância, da família e dos acontecimentos engraçados e tristes. Ao segurar o último objeto – uma bola de futebol –, lembra-se de como conheceu Guilherme, o menino que está ajudando-a a recuperar a memória.

Com respostas poéticas, que suscitam questionamentos mais profundos sobre a existência, a história dialoga com nossa humanidade comum e, ao contemplar a memória como inerente ao ser humano, evidencia seu lugar em nossa constituição. Entendemos a memória como uma construção social que, a partir do coletivo, tem implicações no individual.

Ao apresentarmos o conceito de memória, estabelecemos um diálogo com o campo da narrativa e compreendemos, com suporte em Oliveira (2012, p. 157), que

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidades individual e coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante na consolidação do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução e representação de si, para si e para os outros (mesmo que tal consolidação seja sempre provisória e sujeita a mudanças).

De igual modo, o conceito de infância também é uma construção, uma vez que está inserido em diferentes contextos. Por conseguinte, compreendemos o referido termo como uma categoria plural, *infâncias*, partindo da premissa de que as crianças não compartilham da mesma infância. Para isso, referenciamos o princípio de que as crianças sempre existiram; no entanto, o conceito de infância é uma construção social que se consolidou a partir dos séculos 17 e 18 (Ariès, 2011; Pinto; Sarmiento, 1997).

Esses conceitos não são o foco do nosso texto, porém, dialogam com a premissa de que, ao manifestarem suas percepções acerca do texto literário, as crianças expressam suas infâncias e, ao comporem a vivência no coletivo, nesse caso, por

meio da participação no Círculo de Leitura, constroem repertório e têm suas memórias ampliadas como parte de um grupo.

Assim, objetivamos apresentar práticas que colaboram com a formação leitora dos sujeitos na educação infantil, visando pensar nas infâncias a partir das vivências e experiências (Vigotski, 2010) pelo viés da literatura infantil. Essa vivência contempla uma intencionalidade pedagógica desde a escolha do livro, passando pela organização do espaço, até a mediação, que valoriza os sentidos elaborados pelas crianças perante o texto literário.

Nesse ínterim, adotamos a perspectiva do Círculo de Leitura, de Cosson (2021), para organizar as atividades. A vivência com o Círculo é um “[...] modo privilegiado de compartilhar textos, que [...] demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto, em [...] um movimento de aprendizagem colaborativa” (Cosson, 2021, p. 23-24).

Embora a obra *Como criar círculos de leitura* (Cosson, 2021) – na qual o autor define e exemplifica o Círculo de Leitura – não tenha como foco específico a educação infantil, reconhecemos sua proposta como uma possibilidade significativa para promover a interação da criança com o texto literário, por meio da organização sugerida por Cosson (2021) e do planejamento elaborado pelo professor. Para tanto, algumas adaptações e ajustes foram realizados, a fim de assegurar as especificidades da educação infantil.

A turma que participou da vivência era composta por 18 crianças que tinham entre 5 e 6 anos de idade; o recorte apresentado neste artigo, faz parte da intervenção realizada na pesquisa de doutorado.

Com efeito, o Círculo de Leitura é uma possibilidade de leitura compartilhada, definido por Cosson (2021, p. 25) como “[...] uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e de socialização[...]”. Essa atividade pode compor as bases de formação do leitor literário, bem como desse olhar que respeita a infância e, por meio dos grupos, valoriza a criança na sua subjetividade.

A vivência foi planejada mediante as estratégias de leitura, entendidas como procedimentos que possibilitam ao leitor compreender o que lê, bem como atribuir possíveis significados na experiência de leitura (Giroto; Souza, 2010), com o intuito de ativar os conhecimentos prévios, como forma de organizar as crianças para a interação com o texto. Para Souza e Modesto-Silva (2020, p. 20), “é o conhecimento prévio que favorece o uso da estratégia ‘conexão’ e permite a relação entre o que as crianças sabem e os elementos verbais e visuais da narrativa”. Diante disso, ativamos os conhecimentos prévios das crianças, apresentando-lhes uma caixa cujo conteúdo era composto por suas fotografias.

A “caixa de memórias”, organizada pela professora, foi um recurso trabalhado para ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a suas próprias memórias, ou seja, a constituição daquelas crianças enquanto sujeitos. Ao apresentar uma fotografia de quando era criança, a docente aproximou os alunos de algo que lhes é comum: a infância como tempo da constituição humana. Elas expressaram reações como: “Você, professora? Criança?”. Esse espanto pode ser analisado como

uma tentativa de compreender conceitos mais complexos, como a passagem do tempo e as transformações que vivenciamos ao longo da vida. Reconhecer no adulto a criança é uma possibilidade de ampliar as percepções acerca da memória. Nesse momento K² olhou a fotografia e perguntou: “Depois você já virou professora?”. Como se o tempo estivesse em outra chave de análise.

Antes disso, recuperamos a memória de situações vividas nos meses anteriores por meio de fotografias impressas da turma, como as brincadeiras no parquinho. N comentou que ainda não sabia escrever seu nome, mas que agora já conseguia. Compartilhar esse momento foi importante para que as crianças pudessem ter a percepção da passagem do tempo, em alusão aos momentos iniciais do ano letivo, do uso dos espaços da instituição e das vivências com a turma. Uma conquista mencionada nessa conversa foi em referência à escrita do nome, novamente evidenciando o vínculo entre memória e construção da identidade.

Na ativação dos conhecimentos prévios, K disse que se “lembrava de brincar com o chocalho, quando era bebê”. Já N relatou: “quando era pequeno, gostava de muita bolacha e tirava a bolacha do meu primo”. AJ comentou que “gostava de chupar chupeta”, e outras crianças também mencionaram gostar. A professora, então, contou que, quando criança, tomava mingau na mamadeira. As crianças se divertiram com o compartilhamento das experiências e algumas relataram ainda tomar suco na mamadeira. K se levantou e foi até a professora para dizer que não mamava mais na mamadeira, pois já conseguia beber no copo. Ao questionar a turma, a partir da temática da mamadeira, se alguém se lembrava de como mamava quando era bebê, a maioria respondeu que era no peito da mãe. No entanto, W disse que não mamou no peito da mãe, porque ela não tinha leite.

Depois de apresentarmos a fotografia da professora, mostramos as imagens das crianças de quando eram bebês, explorando a “caixa de memórias”. Para isso, solicitamos previamente às famílias que enviassem os registros pelo WhatsApp ou em formato impresso, de modo a favorecer a conversa com os alunos. Essa etapa teve como objetivo a ativação dos conhecimentos prévios, trazendo para o diálogo memórias das infâncias em sala de aula, de forma fluida, conforme era a intenção.

Ao mostrar as fotos enviadas pelas famílias, a primeira imagem apresentada foi a de R. Entre dúvidas e suposições sobre quem aparecia na fotografia, a turma reconheceu, e R demonstrou entusiasmo e alegria; todos riram e disseram coisas como: “que fofinha”. O mesmo ocorreu com a fotografia de L, que apareceu ainda bebê. Ao observá-la, K disse: “eu queria apertar a bochecha dele”. W olhou sua própria foto e fez uma tentativa de recuperar sua experiência de quando era bebê, dizendo: “eu fazia assim, ó”, e começou a engatinhar pela sala.

As crianças tentavam adivinhar de quem era a fotografia assim que a professora a exibiu. Elas expressavam alegria ao apreciar as imagens, reconhecendo nelas um elo com uma infância comum – o tempo de ser criança –, e, também, por se tratar de um momento de compartilhamento afetivo com o grupo.

² Utilizaremos as iniciais dos nomes das crianças que participaram da prática como princípio ético na pesquisa. Para as crianças cujos nomes começam com a mesma letra acrescentaremos a inicial do primeiro sobrenome.

Ao concluir essa primeira atividade, a professora explicou que aquelas fotografias nos ajudavam a lembrar nosso passado, sendo suportes da nossa vida, capazes de preservar memórias, assim como alguns objetos, roupas ou outros itens que costumamos guardar como recordação. Ao ouvir a explicação da professora, AJ disse que, em sua casa, ainda há o berço de quando era bebê, que atualmente serve para seu irmãozinho dormir.

Na sequência, para abordar a narrativa de Guilherme Augusto, optamos por proferir o texto de Mem Fox às crianças. Com base em Bajard (2014), que conceitua a proferição como a emissão vocal do texto por meio da voz do mediador, realizamos a leitura em voz alta para as crianças.

Ao fim da proferição, conversamos com as crianças sobre o procedimento do Círculo de Leitura, explicando que elas seriam divididas em grupos para refletirem juntas sobre a história. Para que as crianças da educação infantil pudessem participar, selecionamos funções que possibilitassem a interação com o texto literário e respeitassem as especificidades dessa etapa. Privilegiamos, por exemplo, atividades em que elas pudessem desenhar, uma vez que ainda não escreviam de forma convencional. Outro modo de realizar a interlocução entre a escrita e as crianças se deu pelo registro do que elas falavam, momento em que a professora atuou como escriba da turma.

No Círculo de Leitura proposto por Cosson (2021), cada grupo de participantes desempenha um papel específico (questionador; iluminador de passagem; conector; dicionarista; sintetizador; pesquisador; analista de personagem; e registrador). Para as crianças da educação infantil, selecionamos os seguintes papéis: analista de personagem, conector e questionador. As atividades referentes a cada função foram desenvolvidas no dia posterior à proferição; no entanto, tivemos o cuidado de nos reunir com cada um dos grupos, retomando a história, recontando-a ou relendo-a. As falas apresentadas nesse recorte foram registradas por meio de gravação de áudio e pela escrita em cartazes, que foram retomados na finalização do procedimento.

De acordo com Cosson (2021, p. 98), o *analista de personagem* é conceituado como uma função que “se preocupa mais com as ações das personagens do que com as palavras usadas pelo narrador”. O grupo responsável por essa função foi composto por seis crianças; cada uma escolheu uma personagem para representá-la por meio da linguagem do desenho, refletindo sobre suas características a partir de uma apreciação, conforme revela a Figura 1.



Figura 1 – Registro do grupo “analista de personagem”

Fonte: Elaboração própria.

102

Sr. Possante foi a personagem escolhida por L para o desenho. Ao pensar nas características, disse que “ele gostava muito de brincar com o menino, gostava de tomar café e que tinha ido morar no asilo porque sua casa estava velha”. Suas percepções foram construídas a partir da interação com a narrativa e do modo como as ilustrações acompanham a história. Ao inferir que a personagem foi morar no asilo porque sua residência estava velha, L demonstra uma percepção de que as casas dos moradores do asilo não eram mais viáveis; por isso, a ida para o novo lar.

K escolheu o Sr. Valdemar. No seu desenho, há a referência do chapéu, como apresentado na ilustração do livro. Ao pensar sobre a personagem, descreve que “ele não queria mais morar na sua casa, por isso foi para o asilo, e gostava de brincar com seu amigo, que era o menino”. Como percebemos, a escolha de morar no asilo aparece em mais uma análise.

A Sra. Mandala foi escolhida por H. Ele observou a personagem e disse: “ela sentava e descansava, ela acordava, tomava banho, almoçava e gostava de cantar”. As ações mencionadas por H são fruto do que ele imaginava sobre o cotidiano da Sra. Mandala no asilo. Aqui, é importante retomar o aspecto do analista de personagem, que não se prende às palavras que o narrador apresenta na história.

B escolheu Dona Antônia e afirmou que “ela gostava de ficar sentada ouvindo uma história e falava com Guilherme que era mais nova”. Ao trazer a relação entre as personagens, B infere que a relação do menino e de Dona Antônia é antiga, pois são amigos.

S analisou o Sr. Cervantes e ponderou: “ele gostava de sentar para beber água e de contar histórias de zumbis”. Nesse ponto, podemos notar uma aproximação com a temática que desperta o interesse da criança, revelando uma afinidade entre B e Sr. Cervantes.

Sra. Silvano foi selecionada por T, que, ao pensar sobre a personagem, desenhou-a em frente a um piano, conforme a ilustração do texto, e afirmou: “ela gostava de cantar e brincar de boneca”. Mais uma vez, a aproximação dos gostos da criança com a personagem surgiu na apreciação.

Em suma, ao analisarmos como as crianças abraçaram a função de *analista do personagem*, percebemos que elas estabeleceram importantes conexões entre os moradores do asilo e seus avós, principalmente com as ilustrações do livro, revelando, em seus diálogos, um afeto muito particular com a narrativa da obra infantil. Isso demonstra uma forma de pensar em que a literatura nos aproxima enquanto sujeitos, especialmente dos personagens e de suas ações.

Um outro grupo ficou responsável pela segunda função do Círculo de Leitura, o papel de *conector*, que é “o responsável por estabelecer conexões entre o texto e outros textos (intertexto) e entre o texto e o mundo (contexto)” (Cosson, 2021, p. 90). Algumas conexões feitas pelos alunos podem ser observadas no registro do Quadro 1.

Quadro 1 – Registro do grupo “conector”

L	Da barriga do Guilherme eu lembro quando minha mãe estava grávida de mim.
R	Minha avó usa bengala e um chapéu (referência da Sra. Abdala).
TS	Minha avó usa cadeira de rodas.
Professora	Na página da Sra. Silvano, B disse que o Bob Esponja toma café. As crianças lembraram da história de João e o pé de feijão, do gigante.
P	Lembrei da história da galinha que adotou um rato (em referência ao texto literário vivenciado em outro momento).

Fonte: Elaboração própria.

Nesse grupo, as crianças estabeleceram conexões com suas avós, sobretudo pelo uso do chapéu, da bengala e da cadeira de rodas. Outras histórias também foram rememoradas, como “João e o pé de feijão”, no trecho em que o Sr. Possante é caracterizado com a voz de gigante. Os alunos citaram ainda “A galinha que criava um ratinho”, na passagem em que Guilherme retira um ovo no galinheiro. As conexões que as crianças estabeleceram podem ser caracterizadas como interações com o texto; todavia, elas acontecem por uma mediação, que tem como intenção a formação de leitores literários e a busca por práticas literárias que valorizem os conhecimentos, as vivências e a fala das crianças.

O Quadro 2 traz as perguntas elaboradas por seis crianças do grupo, cuja função era de *questionador*. Nessa atribuição, elas precisam elaborar questões sobre o texto para os colegas. As perguntas apresentadas foram: AJ: “Será que tem um bebê na barriga do Guilherme? Por causa do barrigão...”; N: “Por que tem uma bicicleta com duas rodas atrás e uma na frente, e o assento?”; N: “Por que o Sr.

Possante estava segurando as calças?"; H: "Por que elas estão no chão?" (com base na observação da ilustração em que a Sra. Silvano parece estar no chão); D: "Por que Guilherme está com os olhos fechados e brincando?"; AJ: "Será que uma pessoa pode conversar com galinhas?"; N: "Lá é o fundo?" (em observação da ilustração da casa); H: "Na última página, a cadeira está vazia por que ela (Dona Antônia) morreu?". Nesse momento, duas crianças já inferem que a cadeira está vazia porque ela saiu com seu amigo.

Quadro 2 – Registro do grupo "questionador"

J	Será que tem um bebê na barriga do Guilherme? Por causa do barrigão (p. 4).
N	Por que tem uma bicicleta com duas rodas atrás e uma na frente, e o assento? Por que o Sr. Possante estava segurando as calças? (p. 4 e 7)
HG	Por que elas estão no chão? (p. 11).
D	Por que Guilherme está com os olhos fechados e brincando? (p. 11).
AJ	Será que uma pessoa pode conversar com galinhas? (p.18).
N	Lá é fundo! (ao observar a ilustração da casa, p. 23).
HG	Na última a cadeira está vazia porque ela, dona Antônia, morreu.
AJ e HG	Ela (Dona Antônia) saiu com seu amigo.

Fonte: Elaboração própria.

104

Podemos verificar, por meio das questões elaboradas, as contribuições que o texto verbal proporciona para crianças da educação infantil que ainda não estão alfabetizadas convencionalmente, já que elas o utilizam para estabelecer relações entre seus conhecimentos anteriores, a narrativa proferida pela docente e as imagens em aquarela da obra. Sendo assim, esse diálogo possibilitou que a função do Círculo de Leitura fosse cumprida, mediante a motivação e a atenção do grupo.



Figura 2 – Registro da socialização dos grupos com a turma

Fonte: Elaboração própria.

As atividades (analista de personagem, conector e questionador) foram realizadas com os grupos no dia seguinte à proferição; já a socialização com toda turma ocorreu no terceiro dia. No momento final, conforme retrata a Figura 2, a professora pôde dar voz aos grupos, mostrando as ilustrações das personagens e o que foi elaborado pelos grupos componentes do Círculo de Leitura, o que possibilitou a todos participarem da conversa. Ela também leu as conexões feitas pelo grupo, e outras crianças complementaram com suas próprias conexões, apresentando livros diferentes, por exemplo, "A cesta de Maricota" (lembrando-se da cesta de Guilherme e da galinha Maricota). Em seguida, foram lidas as perguntas produzidas pelas crianças: algumas foram respondidas, outras debatidas e uma, em especial, provocou gargalhadas: "Será que tem um bebê na barriga do Guilherme? Por causa do barrigão...".

Palavras finais

O Círculo de Leitura, enquanto procedimento, configura-se como uma experiência estética para as crianças, visto que possibilita a interação com o texto literário a partir dos sentidos que elas constroem e expressam mediante a linguagem. Assim, registrar o que as crianças falam é uma forma de tornar visível, para elas mesmas, suas percepções enquanto sujeitos. É uma possibilidade de interação com a linguagem por meio da palavra, daquilo que foi registrado e retomado como elaboração das crianças. As associações que estabeleceram com suas experiências evidenciaram que esse procedimento não se limita a uma prática isolada, mas exige também o comprometimento docente na mediação literária, como ação que garante a vivência literária prevista nos documentos oficiais, como as DCNEI e a BNCC.

Quando retomávamos a leitura dos cartazes e nomeávamos as frases, as crianças demonstravam satisfação por terem participado, reconhecendo-se na linguagem escrita. Desse modo, elucidamos que essa prática é uma maneira de assegurar o direito das crianças à linguagem escrita, permitindo que se constituam como sujeitos de linguagem. O encontro com os textos e a oportunidade de as crianças manifestarem suas hipóteses, questionamentos e apreciação são maneiras de reconhecê-las como sujeitos que constroem sentidos nas interações. Ademais, contribuímos para a consolidação da premissa de que as crianças pensam sobre os textos literários, podendo analisar personagens, rejeitar situações e ampliar sua capacidade inventiva. Nesse viés, López (2018) versa acerca da importância do simbolizar com a presença dos livros na vida das crianças como capacidade de pensamento para inventar e reverter o estado das coisas.

Ao possibilitarmos que as crianças elaborem sentidos ao texto, compreendemos que elas expressam seu repertório com base em seus contextos, manifestando suas singularidades e uma infância vívida. Essa prática, portanto, constitui um esforço para que as crianças, na educação infantil, experienciem a cultura escrita como sujeitos capazes.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARTEMAN, A. M. L. *Vivências literárias e procedimentos metodológicos com crianças da educação infantil: entre proferições, contações de histórias e estratégias de leitura*. 2025. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2025.

BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Questões da Nossa Época, v. 51).

BAPTISTA, M. C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. *Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec*, Belo Horizonte, v. 12, n. 18, p. 1-8, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

106

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda Aquino. Ilustrações de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. *Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres*. Curitiba: CRV, 2014. p. 93-111.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Fundamentos).

LÓPEZ, M. E. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACHADO, A. M. *A galinha que criava um ratinho*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2019.

MUNITA, F. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Solisluna, 2024.

OLIVEIRA, A. J. B. Os conceitos de educação, história, memória e identidade como constructos sociais. *Revista LES: Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 17, n. 26, p. 147-170, jan./jun. 2012.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica).

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, R. J.; ARTEMAN, A. M. L.; SOUZA, J. R. Procedimentos metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. (Org.). *A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura*. Presidente Prudente: CdeA Campos, 2022. p. 17-42.

SOUZA, R. J.; MODESTO-SILVA, K. A. A. Estratégias de leitura na educação infantil. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Org.). *Para compreender textos: o ensino das estratégias de leitura*. Presidente Prudente: Educação Literária, 2020. p. 13-34.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. *Educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Andreina de Melo Louveira Arteman, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *Campus* Presidente Prudente, é professora de educação infantil na Rede municipal de Dourados-MS e coordenadora pedagógica da Rede estadual de ensino de Dourados-MS. É integrante do grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (Proleli).

andreinadml@gmail.com

Renata Junqueira de Souza, doutora em Letras e livre-docente em Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *Campus* Presidente Prudente, é professora sênior de Língua Portuguesa e Literatura Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (Proleli).

renata.lit.junqueira@gmail.com

Recebido em 14 de março de 2025.

Aprovado em 18 de julho de 2025.

Narrativas do corpo criança em contextos de aventura: os desafios da verticalidade corporal*

Déborah Helenise Lemes de Paula
Marynelma Camargo Garanhani

Resumo

Este artigo objetiva analisar como adultos e crianças se relacionam em situações de verticalidade corporal. Para isso, apoiamos-nos nos estudos da criança e nos estudos do corpo de David Le Breton. Os princípios ético-metodológicos e a triangulação (das diferentes fontes de dados, dos instrumentos de pesquisa e dos percursos) foram os procedimentos que orientaram a investigação, composta por quatro crianças (com idades de 4 a 6 anos) e suas famílias. Os dados, produzidos em ambiente *on-line* e interpretados pela análise temática, mostraram que as crianças buscavam pela verticalidade corporal quando saíam da zona de conforto para a de expansão. Pelos desafios, suspendiam seus corpos do chão e, em virtude das ordens corporais instituídas, criavam contextos de aventura no espaço da casa e/ou recorriam ao corpo adulto para a experiência. Os adultos aceitavam, incentivavam ou proibiam as ações das crianças pela presença corporal e/ou pela relação de poder. Assim, as narrativas corporais das crianças, que envolvem verticalidade corporal, possibilitaram a elas uma construção identitária como atores sociais, marcada pelo contrato com os adultos, os quais assumiram diferentes papéis conforme o contexto de aventura.

Palavras-chave: criança; adulto; verticalidade corporal.

* Este artigo recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior via Programa de Excelência Acadêmica e consiste em um recorte da tese de doutorado *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança* (Paula, 2023), aprovada pelo Comitê de Ética (nº: 4.294.923) e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Abstract

Narratives of the child's body in adventure contexts: the challenges of body verticality

This study seeks to analyze how adults and children relate to each other in situations of body verticality. For this purpose, we rely on child studies and David Le Breton's studies of the body. Ethical and methodological principles and triangulation (of different data sources, research instruments, and paths) were the procedures that guided the research, which involved four children (ages 4 to 6) and their families. The data produced through a survey with children in an online environment and interpreted through thematic analysis showed that children sought body verticality when they left their comfort zone and entered their expansion zone. Through the challenges, they suspended their bodies from the ground and, by virtue of the physical orders established, created contexts of adventure within the home and/or resorted to the adult body for the experience. Adults accepted, encouraged, or prohibited children's actions through their physical presence and/or power relations. Thus, children's body narratives, which involve body verticality, enabled them to construct their identity as social actors, marked by their contract with adults, who assumed different roles depending on the context of adventure.

Keywords: child; adult; body verticality.

Resumen

Narrativas del cuerpo infantil en contextos de aventura: los desafíos de la verticalidad corporal

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se relacionan adultos y niños en situaciones de verticalidad corporal. Para ello, nos apoyamos en los estudios de los niños y en los estudios del cuerpo de David Le Breton. Los principios ético-metodológicos y la triangulación (de las diferentes fuentes de datos, los instrumentos de investigación y los recorridos) fueron los procedimientos que orientaron la investigación, compuesta por cuatro niños (de 4 a 6 años) y sus familias. Los datos, producidos en un ambiente online e interpretados por análisis temático, mostraron que los niños buscaban la verticalidad corporal cuando salían de la zona de confort hacia una zona de expansión. Ante los retos, suspendieron sus cuerpos del suelo y, debido a los órdenes corporales establecidos, crearon contextos de aventura en el espacio de la casa y/o recurrieron al cuerpo adulto para la experiencia. Los adultos aceptaron, alentaron o prohibieron las acciones de los niños por la presencia física y/o por la relación de poder. Así, las narrativas corporales de los niños, que implican la verticalidad corporal, les permitieron construir una identidad como actores sociales, marcada por el contrato con los adultos, quienes asumieron diferentes roles según el contexto de la aventura.

Palabras clave: niño; adulto; verticalidad corporal.

Começo de conversa: pode entrar! A casa é nossa

Este estudo tem como objetivo analisar como adultos e crianças se relacionam em situações de verticalidade corporal. Para isso, apresentamos dados da pesquisa de De Paula (2023), que buscou compreender de que modo as crianças constroem percursos para habitar o espaço da casa.

E por que “habitar”? Pois “o modo básico da criança se relacionar com o mundo, isto é, o habitar, é por meio do corpo em movimento, via pela qual ela acessa os primeiros códigos sociais” (De Paula, 2023, p. 61). Essa compreensão nos conduz a uma concepção de criança aqui apresentada como corpo criança.

O conceito de corpo criança parte da ideia de que a criança não apenas possui um corpo, mas que ela é corpo. Isso significa que não estamos falando do corpo *de* alguém, mas o corpo que *é* alguém: a criança. E

[...] quem habita o corpo criança é um ator singular, exemplar único, fruto de um território cultural e social específico, um corpo situado num espaço – tempo, que cresce e se desenvolve de forma muito particular quando confrontada aos outros grupos geracionais, como juventude ou adulta. (De Paula, 2023, p. 30).

Portanto, o corpo não é concebido como algo separado da criança, mas como sua presença no mundo. Essa concepção busca superar a visão fragmentada do corpo como acessório ou objeto de intervenção do adulto, isto é, como apêndice do humano. Para isso, o corpo criança é interpretado com base em uma compreensão *biocultural*, ou seja, “híbrido, formado pelo vínculo entre natureza e cultura, sem que haja entre elas uma relação hierárquica, mas sim ciclicidade e reiteração” (Garanhani; De Paula; Camargo, 2024, p. 9).

Nessa concepção, o corpo criança, tanto em sua fisiologia quanto em seu modo de agir, é entendido como uma construção social, moldada pelas relações com o outro, pelas dinâmicas culturais e pelos processos de (in)corpo(ração) de normas e ordens corporais.

Assim como há uma ordem social, há uma ordem corporal – e desvios a essa ordem. A ordem corporal inicia e revela a ordem social. A escola primária é o lugar inicial da imposição da ordem corporal: o estar sentado, o olhar o professor, o não falar, o aguardar a vez, o conter os gestos, o controle das necessidades fisiológicas. Esta ordem corporal é, por sua vez, a base da ordem que a sala de aula exige – e a ordem na sala de aula é a base da ordem que a sociedade exige. (Fernandes; Barbosa, 2016, p. 73 e 74).

Entretanto, o corpo criança não age de forma passiva diante das imposições das ordens corporais. Ele negocia, aceita e/ou ressignifica essas normas, demonstrando sua agência. Essa capacidade de agir e transformar o mundo ao seu redor reforça seu papel como ator social, em uma (atuação) que é corporificada.

Em síntese, ao reconhecermos o corpo criança como ator social, entendemos que ele não apenas recebe as imposições corporais centradas e definidas exclusivamente pelos adultos, normalmente legitimadas por grupos sociais dominantes, mas se constitui como agente ativo, sendo que os movimentos do corpo

se configuram como um eixo no processo de significação, exploração e apropriação do mundo.

Esse corpo, produto e produtor do universo social e cultural, expressa uma identidade particular das crianças, o que as diferencia de outros grupos geracionais, por exemplo, a ação da criança na verticalidade corporal, tratada como objeto de estudo neste texto.

Assim, a expressão corpo criança transcende a ideia de posse de um corpo para designar uma identidade única e situada, que materializa a maneira da criança de participar, brincar, opinar, questionar, interpretar, construir estratégias, negociar e agir no mundo.

Ao considerarmos essas reflexões, propomo-nos a confabular com Luana, Cachorro, Pedro e João – crianças participantes da pesquisa de De Paula (2023) – sobre como formularam percursos no espaço da casa por meio do corpo em movimento. Esses percursos envolveram desafios, traduzidos, pelo estudo de De Paula (2023), como verticalidade corporal, isto é, ações do corpo criança em movimento que se faziam do chão para o alto ou do alto para o chão, em diferentes alturas.

Para Sloterdijk (2013), a verticalidade é uma condição existencial, visto que os seres humanos estão sempre sujeitos às tensões verticais. “Para entender o que são tensões verticais temos que saber que todas as culturas, inclusive suas subculturas, são edificadas a partir de diferenças norteadoras” (Brüseke, 2011, p. 163), ou seja, é uma polarização de forças que puxam o ser humano para cima e para baixo.

Entre estes polos negativos e positivos surge uma dinâmica que exerce sobre o homem uma influência orientadora que é, ao mesmo tempo, tensa. Orientadora, porque define claramente a direção a ser tomada, tensa, porque exige do homem um esforço – e permanentes exercícios – para superar um estado dado a favor de uma superioridade ainda não alcançada. (Brüseke, 2011, p. 163).

Nesse sentido, existe uma força que nos exige esforço e nos empurra para a superação ou a autossuperação de um estado anterior. Algo que, para o autor, ocorre em um movimento de repetição, exercício e prática, o que significa a melhoria da qualificação do ator na execução de uma mesma operação (Sloterdijk, 2013).

Um exemplo para essa compreensão pode ser encontrado no trabalho de Aggerholm e Larsen (2017), ao abordarem como a verticalidade opera no *Parkour*¹. Os autores identificaram três elementos centrais: *challenge* (desafios de movimento que o praticante cria no espaço da cidade, colocando seu esforço para superá-los); *break* (desafio quebrado, ou seja, superado, resultado do esforço e da repetição); e *clean* (aperfeiçoamento do movimento como consequência da repetição e do esforço).

Essas ideias nos ajudaram a compreender o conceito de verticalidade corporal na ação das crianças. Ao observarmos os percursos do corpo criança em movimento no espaço da casa, identificamos uma recorrência dos movimentos em ascendência,

¹ Prática corporal que busca superar obstáculos com agilidade, fluidez e eficiência.

por meio da execução de mortais, saltos, escaladas e equilíbrios em altura, os quais se repetiam com emoções, disputas, afetos, enfim, diferentes relações. Isso nos permitiu compreender a verticalidade corporal como movimentos

[...] frutos da ação física ascendente e resultado de um confronto cultural e social. Enfim, movimentos de natureza *biocultural*, que se traduzem pelo tensionamento entre as zonas de conforto e de expansão, entre o permitido e o não permitido, entre o medo e o desejo pelo novo. (De Paula, 2023, p. 131).

Contudo, não se pode pensar na verticalidade corporal das crianças sem mencionar como os adultos relacionam-se com elas em situações que envolvem altura e, conseqüentemente, riscos de potencial lesão física.

Estudos como o de Sandseter, Kleppe e Kennair (2023) mostram que o risco de lesão física é uma das principais razões para pais e professores(as) interromperem, regularem ou interferirem nas brincadeiras das crianças.

Consideramos que esses argumentos justificam nossas análises, as quais buscam triangular a relação entre crianças e adultos nas experiências que envolvem altura. Para isso, organizamos o estudo em quatro seções: na primeira, introduzimos o tema abordado; na segunda, apresentamos o caminho metodológico; na terceira, trazemos análises sobre as ações das crianças na relação com os adultos; e, na quarta, expomos as considerações finais.

Confabular com crianças: procedimentos metodológicos da pesquisa

113

Para confabularmos com as crianças, um modo poético que escolhemos para dizer que esta é uma pesquisa *com* crianças, adotamos procedimentos metodológicos de natureza descritivo-interpretativa, apoiadas em Graue e Walsh (2003). Para nossas interpretações, optamos pela triangulação, pois, conforme argumenta Sarmiento (2021), é necessário que o(a) pesquisador(a) utilize a triangulação de métodos para reduzir a distância entre adultos e crianças na investigação, evitando interpretações equivocadas.

Assim, com base em André (1983), fizemos a triangulação das diferentes fontes de dados, dos instrumentos/procedimentos de pesquisa e dos percursos, o que consistiu em triangular diferentes fichas de percurso para compor a análise de um dado.

Em razão da pandemia de covid-19, a pesquisa ocorreu em ambiente *on-line*, entre novembro de 2020 e outubro de 2021, tendo a casa como campo investigativo, já que esse foi o principal espaço ocupado pelas crianças no período.

As crianças e suas famílias foram selecionadas por meio da rede social digital Instagram, escolhida por identificarmos pais que, frequentemente, postavam vídeos dos filhos explorando o espaço da casa.

O campo definido nos levou à necessidade de estabelecermos critérios de seleção das crianças e de suas famílias para a investigação: crianças entre 4 e 6

anos, de famílias com mais de um filho, seguidoras e seguidas pela pesquisadora² no Instagram; com perfis públicos e não voltados à produção de conteúdo (evitando postagens fabricadas); e com vínculo prévio (virtual ou presencial) com a pesquisadora, garantindo que os vídeos eram feitos pelos próprios familiares. Esses critérios justificam-se como forma de evitar a inclusão de vídeos de perfis falsos, nos quais não haveria consentimento das crianças para a participação na pesquisa.

Ao definirmos os participantes, realizamos uma reunião *on-line* com três famílias para apresentar os objetivos do estudo, a duração, a forma de geração dos dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião, também foi acordada a necessidade do assentimento das crianças, ou seja, além da autorização dos pais, as crianças precisariam concordar com sua participação.

Por tratar-se de uma pesquisa *on-line* e visando garantir os princípios éticos, o assentimento das crianças foi obtido em duas etapas: primeiro, por meio dos pais, que conversaram com elas sobre a pesquisa e verificaram seu desejo de participar; em seguida, por meio de uma videochamada feita pela pesquisadora com as crianças, para reafirmar o assentimento. Durante esse processo, uma das crianças se recusou a conversar com a pesquisadora, indicando que não consentia sua participação, o que foi integralmente respeitado.

Por fim, participaram da investigação duas famílias e quatro crianças: Pedro e João, gêmeos de 5 anos da família Brincalhona, e Luana e Cachorro, de 6 e 4 anos, respectivamente, da família Coelho. Em respeito à indicação do Comitê de Ética, os nomes das crianças e das famílias foram negociados com elas, durante o processo de produção de dados. No momento da devolutiva da pesquisa às crianças, realizada em 2023, o tema foi retomado e elas optaram por manter os nomes escolhidos.

A família Brincalhona era formada por seis pessoas: o pai (engenheiro), a mãe (professora), uma filha adolescente, uma filha de 10 anos e, por fim, Pedro e João, que fizeram parte da pesquisa. Eles viviam em um sobrado projetado pelo pai. Já a família Coelho era composta por cinco pessoas: o pai (empresário), a mãe (professora), um bebê e os irmãos Luana e Cachorro. Eles moravam na parte inferior de uma residência compartilhada com os avós das crianças, os quais viviam na parte superior do sobrado. Ambas as famílias são consideradas de classe média.

Para a produção dos dados, utilizamos: vídeos, recursos de áudio e de mensagem de texto no WhatsApp, conversas por videochamada, visita monitorada *on-line* e entrevista *on-line*. Os dados gerados por esses instrumentos/procedimentos foram transcritos em um diário de campo.

Os vídeos, produzidos pelas famílias, constituíram os instrumentos principais da pesquisa e objetos de nossa análise. Eles foram organizados em *fichas de percurso*, inspiradas no estudo de Alessi (2017), que propôs a *ficha do episódio* para a pesquisa com crianças.

As fichas de percurso tinham como objetivo dar visibilidade às ações das crianças e foram organizadas com os seguintes elementos: *frames*, ou seja, quadros fixos compostos por fragmentos dos vídeos, que capturavam e organizavam as

² Usaremos a expressão “pesquisadora” no singular para nos referirmos à produção de dados e no plural quando nos referirmos às nossas reflexões.

sequências de movimentos das crianças em imagens, representações gráficas (mapas dos movimentos do corpo que as crianças traçavam na casa) e leitura cartográfica (descrição narrativa dos vídeos).

Os outros instrumentos/procedimentos serviram como suporte para a comunicação e a aproximação entre pesquisadoras, crianças e pais; para a compreensão do contexto das cenas dos vídeos enviados pelas famílias; e para o entendimento da dinâmica da família e das crianças em suas experiências de movimento no espaço da casa.

Para triangular os dados, optamos pela análise temática como metodologia (Souza, 2019). Na descrição detalhada dos percursos das crianças, identificamos três grandes temas de análise: “desafios corporais na construção do percurso, geometria da casa na construção do percurso, relação com o outro na construção do percurso” (De Paula, 2023, p. 127).

No primeiro tema, fez-se presente a verticalidade corporal, na qual centraremos nossas análises neste estudo.

(In)cômodos: a verticalidade corporal das crianças na relação com a ação dos adultos

Nesta seção, mostraremos análises de como os adultos e o corpo criança atuam em situações que envolvem percursos com os movimentos ascendentes, por meio da leitura cartográfica de algumas fichas de percursos do estudo de De Paula (2023).

O cenário da pesquisa nos permitiu entender que os movimentos em ascendência se constituem como parte das culturas infantis, ou seja, uma ancestralidade compreendida como o elo entre passado e presente, em um movimento de contiguidade (Oliveira, 2021). Eles eram experimentados recursivamente e levavam as crianças a um estado lúdico, por meio de desafios. Identificamos que esses desafios eram lúdicos, pois as crianças, ao vivenciarem experiências que despertavam uma variedade de emoções, conflitos e contradições, seja pelo prazer, seja pelo medo, engajavam-se profundamente com a experiência, em um momento de plena entrega, alcançando um estado lúdico.

Essas conclusões foram geradas na interpretação da análise de cenas da pesquisa de De Paula (2023), nas quais as crianças estavam plenamente engajadas, em um estado de entrega em seus percursos, em que a intensidade e o esforço eram expressos pelo rosto contraído, pela respiração acelerada, por risadas, choramingos ou outras onomatopeias.

A repetição foi outro elemento que caracterizou a verticalidade corporal das crianças, interpretado por nós, apoiadas em Sarmento (2004), como recursividade, isto é, um tempo vivido e revivido, mas sem que houvesse sempre a mesma estrutura de ação, sendo que, a cada repetição, novos sentidos eram dados pelas crianças para a experiência.

Observamos, ainda, a criação de desafios pelas crianças, com movimentos ascendentes, em que elas transitaram da não posse (não domínio) à posse (domínio)

de movimentos cada vez mais aperfeiçoados, refinados e elaborados. Uma complexidade dada aos movimentos na relação com o espaço era traduzida em ações de autossuperação, ou seja, uma busca aparente por um movimento *melhor*, mais desafiador, aquilo que Sloterdijk (2013) chama de tensão vertical.

Entretanto, notamos que as crianças não estavam imunes às relações sociais estabelecidas com seus familiares, especialmente com a mãe e o pai, marcadas pelas ordens corporais instituídas no seu ofício de criança, que constitui um conjunto de ações esperadas das crianças, baseadas em práticas definidas por grupos sociais dominantes (Sarmiento, 2011), sobretudo pelos adultos.

Conforme será apresentado, a tensão que emerge dessa relação entre adultos e crianças se manifestou em confrontos, apoios, emoções, transgressões, resistências e/ou subordinações às ordens adultas, condicionadas ao contexto cultural.

A relação entre adultos e crianças: a ação do adulto nas experiências de verticalidade corporal do corpo criança

Na relação entre adultos, crianças e verticalidade corporal, identificamos três ações dos adultos, as quais analisaremos, mas sem excluir o papel das crianças no processo: os afetos que envolvem adultos e crianças; a proteção das crianças por meio do controle dos seus movimentos e de suas ações; e o adulto como mobilizador da experiência.

Para explicitar as ações de afeto que envolvem adultos e crianças, apresentamos a leitura cartográfica do percurso nomeado: *Ficando em pé em você*.

A mãe está deitada lateralmente no sofá. Cachorro está em pé, em cima das pernas da mãe e ao mesmo tempo apoiado na parede. Em certo momento, Cachorro tira as mãos da parede tentando manter o equilíbrio sobre o corpo da mãe. Quando solta as mãos, emite um som "uou". A mãe pergunta: "O que você está fazendo aí?", e ele responde: "Ficando de pé em você". Então, ele emite várias risadas enquanto se equilibra. Em certo momento, a postura que era estática desestabiliza e ele diz novamente: "uou", desequilibra. Nesse desequilíbrio diz: "opa" e emite várias risadas, enquanto cai sobre o corpo da mãe e apoia sua cabeça nela. A mãe diz algo, difícil de compreender, assim Cachorro olha para ela e pergunta: "quê?". Ela responde: "lindo". Ele sobe novamente no corpo da mãe, de forma vagarosa, buscando estabilidade para se equilibrar. Diz algumas vezes, "opa, opa" e apoia-se novamente na parede para ajudar no equilíbrio e conquistar a verticalidade. Diz novamente "opa" e comemora sua conquista com o som "uou". Repete algumas vezes "uou", enquanto agita braços e tronco buscando manter o equilíbrio. Desequilibra levemente e apoia-se na parede novamente, repete a ação algumas vezes e diz: "parece que estou equilibrando lá no sofá". Então, cai novamente sentado na perna da mãe e nesse cair emite várias risadas. (De Paula, 2023, p. 171).

No início da vida, a relação corporal entre mãe e criança tem um importante papel que afeta ambos, pois o corpo representa o primeiro vínculo social que a criança estabelece com o mundo. Mayall (1998) destaca que o corpo da criança é o foco da atenção adulta, nos primeiros anos de vida, e que o adulto participa do processo civilizatório do corpo criança. Entretanto, essa relação corporificada muda ao longo

do tempo, assumindo novos contornos, conforme a criança se desenvolve, o que possibilita a exploração de outras formas de interação social. Já as mães assumem novas funções na relação com o corpo da criança, e pode ocorrer de essa relação ficar centrada na missão de civilizar os corpos das crianças (Mayall, 1998), pois há um conjunto de expectativas sociais, impostas aos pais, que sobrepujam vínculos que mobilizem relações, como a do percurso mencionado. Ainda assim, quando os adultos se mostram receptivos e abertos, novas conexões e experiências podem ser construídas.

No percurso apresentado, mãe e filho investiram tempo na relação corporal. O vínculo estabelecido resultou na atuação da mãe como suporte físico e afetivo de Cachorro. Este, por sua vez, criou um desafio marcado pela disponibilidade corporal da mãe, que, conforme Garanhani (2004), remete-nos à abertura do adulto para estabelecer laços significativos com as crianças; em outras palavras, é colocar seu corpo acessível e aberto para que as relações se estruturem.

Ao observarmos o percurso, identificamos que havia um desafio construído por Cachorro no corpo da sua mãe. Consideramos um desafio, pois ele saiu de um movimento que já dominava, ao afirmar que parecia estar equilibrando-se no sofá, para outro ainda não dominado: o equilíbrio no corpo da mãe. Nessa situação, ponderamos que ele escolheu explorar o movimento no corpo da mãe, compartilhando com ela seu desafio. Em nosso entendimento, isso gerou uma “recompensa íntima, totalmente pessoal” (Santin, 2003, p. 48) para ambos.

Cachorro compartilhou o percurso com a mãe quando comparou o equilíbrio no corpo da mãe ao que realizava no sofá. Essa fala revelou que ele tinha uma experiência prévia, mas que, nessa situação, escolheu envolver a mãe como participante ativa de sua atividade social. Isso nos chamou a atenção, pois Mayall (1998) afirma: em geral, são as crianças que participam da agenda social dos adultos. No entanto, na cena, foi a mãe quem se engajou na atividade social de Cachorro, invertendo a lógica.

O envolvimento da mãe, ao chamar Cachorro de “lindo”, durante um desequilíbrio, evidenciou o quanto ela foi seduzida pela criança para a ação. Além disso, as expressões demonstradas por Cachorro, por meio de onomatopeias e sorrisos, mostraram seu prazer, o que parece ter mobilizado a mãe a permanecer na atividade, pois há certo encantamento no adulto quando a criança demonstra sua felicidade.

Assim, consideramos que as experiências, as quais envolvem verticalidade corporal, poderão produzir relações de afeto, entendidas aqui como a possibilidade de um ser atravessado pelo outro, deixando marcas em suas memórias corporais.

No percurso nomeado *Eu tô com medo de cair*, visualizamos o pai da família Brincalhona disponibilizando seu corpo como suporte para o percurso de João.

Há uma escada de construção civil apoiada entre a parede e o guarda-corpo da escada, no teto há uma entrada que leva ao sótão. O pai da família Brincalhona está apoiado com uma das mãos na escada e os pés no guarda-corpo, com a outra mão segura João pela roupa. Este, por sua vez, está subindo a escada em direção ao sótão. João já está quase no alto quando o pai diz: “sobe”. Enquanto

João sobe um degrau o pai afirma: “segura”. Ao subir mais um degrau e enquanto olha para cima, observando o buraco no teto, João diz: “eu tô com medo de cair”. O pai responde: “É, que bom que você tá com medo, sobe”. Ao fundo ouve-se Pedro dizendo: “papai, cuidado para não cair”. Ouve-se um barulho e a mãe que está filmando diz: “ai, cabeça”. O pai fala: “segura ali em cima” e mostra onde ele deve segurar. João sobe mais um degrau, bem lentamente, expressando em seus movimentos seu medo e olha para o sótão dizendo “uau”. O pai segura-o embaixo da axila, impulsionando a criança para cima e diz: “sobe mais um”. João responde: “não” (sua respiração está ofegante). A mãe repete as palavras do pai: “sobe mais um” e novamente ele responde: “nãooo”. O pai insiste: “coloca o pé ali, só mais um degrau”. João emite sons de admiração “uauuu, que legal”. O pai então pergunta: “tá satisfeito?”, enquanto João inicia a descida repetindo “legal”. O pai pergunta novamente: “tá satisfeito?”, e a criança responde: “sim”. João solta uma das mãos da escada, e o pai a recoloca para que a criança segure na escada enquanto desce. O pai continua o diálogo auxiliando João a descer: “então tá bom, deu uma adrenalina? Desce um por um. Segura aqui (nesse momento coloca o braço do João onde ele quer que a criança segure) ... coloca o pé... vai descendo”. Enquanto desce pé por pé, João fica olhando para baixo o tempo todo e, auxiliado pelo pai, João diz: “é legal”. A mãe pergunta: “é legal filho?” Ele tenta apoiar o pé no guarda-corpo, como o pai, para continuar a descida, mas o pai da família Brincalhona intervém e não deixa, com sua perna bloqueia a perna do João para que ele continue descendo pela escada e diz: “vai descendo um por um”. João diz: “ai, é muito grande”, referindo-se à altura de um degrau para o outro. Ele continua descendo ajustando sua postura, enquanto o pai também ajusta a sua em função dos movimentos da criança. Ao chegar no final utiliza o guarda-corpo como apoio para as mãos e diz: “sótão é legal hein, só que eu não conheci todo sótão”. (De Paula, 2023, p. 178).

Alanen (2009), com suporte em Sayer (1992), destaca que as relações geracionais, que buscam garantir o bem-estar social da criança, não são, em geral, simétricas; ao contrário, nelas predominam assimetrias. Entendemos que as atitudes adotadas pelo pai da família Brincalhona foram marcadas por essa assimetria, uma vez que são esperadas, por parte do adulto, atitudes que garantam a segurança da criança, com base tanto em sua experiência como em seu papel social parental. Assim, a assimetria manifestou-se no gerenciamento dos riscos e no controle dos movimentos da criança, em prol de sua segurança.

Diferentemente do percurso anterior, percebemos que a disponibilidade corporal do pai teve como objetivo proteger João; para isso, ele usou seu próprio corpo. A narrativa mostrou, inclusive, que os movimentos do seu corpo acompanharam os de João e foram ajustados à medida que a criança subia a escada. Ao mesmo tempo, pudemos perceber que o pai controlava quais movimentos o filho deveria realizar, ao dizer “sobe mais um degrau” e “desce um por um” ou, então, ao segurar o braço de João e impedi-lo de apoiar-se no guarda-corpo da escada.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de João acatar as instruções dadas pelo pai, possivelmente, por medo de cair. Mayall (1998) discute que as crianças tendem a aceitar o controle dos adultos em situações que envolvem perigo físico, e foi essa atitude que visualizamos em João, pois, em outras situações, ele questionou as ordens corporais impostas pela família. Entretanto, nessa ocasião, aceitou as

ordens do pai sem questionar. Ele resistiu às investidas do adulto somente quando seu medo se sobrepôs, negando o incentivo de subir. Essa ação nos revela que ele foi capaz de confrontar suas habilidades de movimento diante dos constrangimentos da ordem adulta.

Além disso, a relação estabelecida entre pai e filho evidenciou que a percepção de risco é subjetiva (Le Breton, 2009) e marcada por questões geracionais (Santos, 2021). Assim, enquanto o pai entendia que o risco poderia ser gerenciado, João reconhecia os limites do seu corpo e agia com prudência.

Para De Paula (2023, p. 173), o “lugar que o adulto assume, na relação corporal com as crianças, não se arquiteta numa relação sempre fluída, sem tensões em que o adulto se submete aos desejos do corpo criança em movimento”. Na realidade, os papéis que os pais exercem sobre seus filhos são moldados por uma agenda social predeterminada. Essa consideração nos levou a entender que as atitudes do pai foram contraditórias, pois, ao mesmo tempo que incentivou o avanço de João, também comemorou sua prudência, ao dizer: “que bom que você tá com medo, sobe” (De Paula, 2023, p. 178). Essa dualidade em suas ações revela conflitos vividos pelos adultos ao tentarem equilibrar sua posição social diante da experiência da criança, ou seja, a proteção e a segurança em contraposição à liberdade para experimentar riscos.

A análise nos permite concluir que, nas relações com as crianças em situações que envolvem verticalidade corporal, os adultos tendem a controlar os movimentos do corpo criança, por entenderem a verticalidade corporal como uma atividade perigosa.

O corpo criança em movimento: sua relação com a verticalidade corporal

Nesta seção, apresentaremos três ações das crianças que envolvem verticalidade corporal: o cuidado de si, a aprendizagem de movimentos e a resistência à ordem adulta. Daremos ênfase à ação das crianças, todavia, sem excluir o papel dos adultos.

Iniciaremos com o percurso *Ó o mortal*:

Pedro está deitado na cama e João está saltitando em cima dela. O pai cutuca Pedro e pede para que ele saia da cama, ele desce e vai em direção à cabeceira da cama. O pai fala para João: “vai lá. Ei, vamos mortal, a mamãe tá filmando, dá um mortal João”. João saltita e realiza um giro lateralizado. O pai, que está na beirada da cama com um travesseiro na mão diz para o filho: “uauuuu, super golpe” e usa o travesseiro para protegê-lo para que ele não caia. João dá um sorriso e o pai fala: “vai lá Pedro”. João se levanta rapidamente e desce da cama, vai em direção à cabeceira e abre espaço para o irmão. Pedro realiza alguns saltos na cama e se lança num giro frontal no ar. Ele aterriza e suas pernas vão sobre o travesseiro, que escapa da mão do pai. O pai, diz: “uouu, boa! Vai lá” e ajuda Pedro a se levantar. Pedro comenta: “vou ficar com o travesseiro. O pai responde: “não, não, meu escudo” e coloca-se em postura de proteção a João que já se prepara para realizar seu movimento. Pedro puxa o travesseiro da mão do pai que não o solta e diz para que ele pegue outro. Enquanto isso, João está saltando na cama esperando para realizar novamente o movimento. Pedro desce da cama girando, se desloca pelo chão, pega o travesseiro que

está no chão e sobe na cama. O pai diz para João: "girou". João realiza um novo mortal e apoia uma das mãos no colchão ao girar. O pai menciona: "uou". João se levanta e o pai pergunta para Pedro: "cadê seu giro?". Pedro está em cima da cama, com o travesseiro na mão. O pai ordena: "Pedro, voadora no ar". Pedro abraça o travesseiro e faz outro mortal frontal. O pai comenta: "uou". João está em cima da cama saltando e o pai diz para ele: "e o giro chutando?". Não há espaço para que ele realize o movimento, pois Pedro continua deitado. O pai cutuca e diz a Pedro: "levanta! é a vez do mano agora". Pedro continua deitado. O pai pede: "dá licença" e ao mesmo tempo o empurra, delicadamente, para que ele desça da cama, diz: "se não machuca, vai, vai". Pedro continua resistindo. Novamente o pai repete: "dá licença" e começa a fazer cócegas em Pedro que ri e diz "nãooo". João, que estava observando a cena se aproxima do irmão e sobe em cima dele dizendo: "sai". Pedro ri e grita "aaaa" e, ainda, responde ao irmão que o mandou sair: "tchau". O pai percebe a ação de João e grita: "bolinho, bolinho" então os dois (pai e João) deitam em cima de Pedro que se diverte com a situação. João desce da cama numa cambalhota e volta para ela dizendo: "minha vez". O pai continua fazendo cócegas em Pedro e diz "levanta ae". Pedro comenta "para, para" (rindo) até que o pai consegue tirá-lo da cama. O pai diz: "vai João, pula agora" e ele recomeça a saltar na cama. Pedro luta para voltar para a cama, enquanto o pai o segura. O pai comenta: "cambalhota João: *one, two, three*, vai". João para de saltar e diz: "mas... segura..." referindo-se ao seu irmão que tenta subir na cama. O pai responde: "tá seguro, vai". Pedro, continua tentando voltar para a cama, em meio a risadas diz para o pai: "me solta, me solta". O pai continua segurando-o e diz para Pedro: "deixa o mano". João volta a saltar na cama e faz, mais uma vez, um salto mortal lateralizado. O pai menciona: "muito bem". Pedro sobe na cama com o travesseiro. (De Paula, 2023, p. 129).

Nesse percurso, identificamos que as crianças nutriam certa fascinação pelo salto mortal, evidenciada tanto em seus percursos quanto em outros momentos da pesquisa. Um exemplo ocorreu durante a visita monitorada *on-line*: Pedro, ao apresentar a casa para a pesquisadora, solicitou que o irmão segurasse o celular e, em seguida, realizou o salto, mostrando o que costumava fazer na cama dos pais.

O interesse pelo salto mortal também apareceu na família Coelho. Durante a entrevista *on-line*, o pai, ao referir-se a um colchão que ficava na sala de estar da casa, comentou que as crianças costumavam realizar esse salto nele.

Esses dados nos permitem dizer que o salto mortal estava presente no cotidiano das crianças, e o fascínio por esse movimento poderia estar relacionado ao desafio que ele mobilizava, de um movimento complexo, o qual exigia habilidades e desafiava quem ousava experimentá-lo.

A análise desses dados nos levou a inferir que uma das formas pelas quais o corpo criança aborda a verticalidade corporal é por meio de desafios, confrontando espaço, habilidades de movimento e relações com o outro.

Ainda nesse percurso, chamou-nos a atenção que o pai buscou controlar a sequência de ações das crianças, como se observa na fala: "Levanta, é a vez do mano agora" (De Paula, 2023, p. 135).

No entanto, se, por um lado, o adulto adotou atitudes de controle, por outro, as crianças não acataram passivamente a ordem adulta. João, por exemplo, ao invés de realizar o mortal solicitado, executou um giro lateral, levando, inclusive, o pai a

modificar sua solicitação. Assim, em vez de pedir novamente o pulo para a criança, ele disse: “E o giro chutando?” (De Paula, 2023, p. 135). Pedro, por sua vez, usou o corpo para contestar as normas, como quando tentou tirar o travesseiro da mão do pai ou ao deitar-se na cama e recusar-se a sair, o que gerou uma série de ações não previstas. Isso mostrou que as experiências que envolvem verticalidade corporal não são estáticas nem totalmente controladas pelo adulto, mesmo que este tente, pois elas fluem na relação entre o corpo, o espaço e o outro.

Além disso, as ações das crianças nos levaram a ponderar: o corpo criança, quando envolve verticalidade corporal, utiliza-se de si como forma de agência (Arenhardt, 2016; Fingerson, 2009), tanto para o exercício do poder quanto para controlar e/ou manter uma ação, a partir de suas intenções.

Outro aspecto desse percurso, ao ser triangulado com outros dados da pesquisa, diz respeito à dimensão espacial e ao cuidado de si. Durante uma conversa *on-line*, a pesquisadora perguntou às crianças como se realizava um salto mortal; então, ocorreu o seguinte diálogo:

João: só girar no ar, pular e girar no ar.

Pesquisadora: ah! Boa.

João: pular bem alto, mas não faz isso na cama elástica porque se não dói.

Pedro: é.

João: dói as costas.

Pesquisadora: é? Tá bom, vou fazer só na cama.

Pedro: melhor no colchão.

Pesquisadora: por que é melhor no colchão?

João: porque amolece nossas costas.

(Conversa *on-line*, 14/09/2021) (De Paula, 2023, p. 136).

Interpretamos que houve uma escolha do espaço para realizar o mortal. Mesmo que, do ponto de vista ginástico, a cama elástica seja reconhecida como ideal para acrobacias, Pedro e João demonstraram preferência pela cama, ou melhor, pelo colchão da cama, “porque amolecia as costas”. A forma como eles analisaram a situação reflete, para nós, a competência das crianças em avaliar e gerenciar riscos para mitigar a possibilidade da dor, bem como em utilizar estrategicamente o espaço. Ao buscarem segurança e conforto para a realização do movimento, indicaram-nos que cuidavam de si.

A fala das crianças nos remete a Le Breton (2013, p. 16), ao salientar: “a dor obriga à aprendizagem lúcida e penosa dos perigos que ameaçam a integridade física”. Em síntese, as crianças pareciam construir essa noção de proteção a partir da experiência que envolvia verticalidade corporal e dinâmica espacial.

No percurso *Agora solta a mão*, também observamos uma cena em que o corpo criança recorre a estratégias para administrar o risco e preservar-se na verticalidade corporal.

Cachorro está escalando o batente da porta. Seus braços e pernas estão apoiados em cada lado do batente. O movimento se constitui da seguinte forma: sobe perna esquerda, sobe perna direita, sobe os dois braços ao mesmo tempo.

Repete o ciclo de movimento e começa a ofegar, mas não para de subir. Quando chega ao topo, a mãe diz: “Agora solta a mão”, Cachorro responde: “não consigo nessa parede soltar a mão”. A mãe incentiva: “solta uma só”. Faz uma respiração profunda e então solta uma das mãos. A mãe diz: “isso! A outra”. Cachorro faz uma tentativa de soltar, mas fica com medo e começa a choramingar: “oh mãe”. A mãe dá uma risada e o vídeo se encerra. (De Paula, 2023, p. 139).

A análise do percurso revelou um processo contínuo de aprendizagem das habilidades de movimento de Cachorro. Esse fato pôde ser visto a partir da triangulação dos registros visuais capturados no Instagram da mãe da família Coelho antes do envio do vídeo à pesquisa (De Paula, 2023), os quais mostraram o aprendizado de Cachorro ao escalar o batente da porta.

No primeiro registro, Cachorro apareceu pendurado no batente, sem apoio das mãos, sustentado apenas pela pressão das pernas contra a estrutura. Já no segundo, ele apareceu alcançando o topo do batente, demonstrando que havia consolidado o movimento, o que se confirmou na legenda escrita pela mãe na rede social: “E ele aprendeu a subir igual à irmã” (De Paula, 2023, p.144).

Apesar de esses registros nos indicarem que Cachorro dominava o movimento, é possível visualizar que ele demonstrou cautela ao soltar as mãos diante da altura. Na narrativa, construída com base no vídeo enviado, observamos que, ao ser instigado pela mãe, ele hesitou, ao dizer: “Não consigo nessa parede soltar a mão” (De Paula, 2023, p. 139). Verificamos que, entre suas ações, a criança pausou o movimento, avaliou a situação e só então resolveu tentar soltar uma mão de cada vez. Essas atitudes nos sugerem um mecanismo de autoproteção e reconhecimento dos seus próprios limites.

Para Le Breton (2019, p. 149), “a emoção nasce da avaliação do acontecimento”; ao interpretar o risco que envolvia altura no seu percurso, Cachorro experimentou o medo e recorreu à presença materna para manter sua segurança.

A análise revelou, ainda, que a menina Luana teve um papel fundamental na aprendizagem do movimento, confirmado ao triangularmos o percurso com a conversa *on-line*, realizada dois meses após as imagens postadas no Instagram. Na ocasião, Cachorro mencionou que aprendeu a escalar o batente da porta com Luana; entretanto, ao demonstrar o movimento para a pesquisadora, ele não conseguiu descer e, ao perceber isso, Luana prontamente o auxiliou. Esse dado evidencia a relação de cumplicidade estabelecida entre Luana e Cachorro ao vivenciarem o movimento de escalar, o que nos mobiliza a inferir que as crianças constroem laços colaborativos baseados na sensibilidade e no apoio mútuo, diferentemente da abordagem do adulto, como vimos no percurso.

Além disso, observamos que Cachorro enfrentou a expectativa adulta ao não aceitar prontamente a indicação da mãe para soltar as mãos do batente. Isso nos leva a inferir que ele tentou negociar sua autonomia diante da proposta materna, pois, segundo Camargo (2020, p. 31), “as crianças criam estratégias próprias para garantir suas participações em contextos de constrangimentos e ou de impedimentos”. No entanto, mesmo com receio, ele acabou cedendo à expectativa adulta no final. Esse conflito entre a decisão da criança e a expectativa do adulto evidencia os desafios

que compõem a estrutura e as relações de poder desiguais na construção dos percursos que envolvem verticalidade corporal.

Em outro percurso, visualizamos o corpo criança em cenas de resistência à ordem corporal imposta, quando envolvia verticalidade corporal e riscos. Essas ações ficaram evidentes na leitura cartográfica do percurso *O que você tá fazendo aí?*.

João está de costas para o guarda-corpo da escada, com os braços projetados para trás do corpo e segurando na travessa do guarda-corpo. Seus pés estão apoiados no encosto do sofá. Em certo momento solta o guarda-corpo e apoia-se com os braços na escada, fica nas pontas dos pés no encosto do sofá. Levanta seus braços e novamente segura na travessa do guarda-corpo. Suspende seus pés do chão, rapidamente, e volta para a posição, investe no movimento de suspensão e balança suas pernas. Fica numa posição isométrica e então volta a apoiar os pés no encosto do sofá. Se equilibra, olha para a mãe e percebe que ela está filmando. Desvia o olhar algumas vezes dela, mas gira seu corpo em direção a câmera e diz: “olá”. A mãe responde: “olá”. Vira de costas novamente para o guarda-corpo e a mãe pergunta: “o que você está fazendo aí?”. João responde: “se agarrando” e repete o mesmo movimento de se pendurar no guarda-corpo. Volta para o encosto do sofá, gira para a mãe e diz: “e me segurando para não cair”, finaliza com um sorriso. (De Paula, 2023, p. 160).

Nesse percurso, identificamos que o corpo criança em movimento estabeleceu relações de disputas e, portanto, de poder com os adultos da casa, como ocorreu no guarda-corpo da escada. Para Fernandes (2016, p. 770),

[...] um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar.

Entretanto, a autora destaca que, embora entre adultos e crianças haja “uma relação desigual de poder, as crianças também possuem sua forma de poder” (De Paula, 2023, p. 99 citando Fernandes, 2021, informação verbal). Nesse sentido, entendemos que, na verticalidade corporal, por tratar-se de uma atividade com risco em potencial, adultos e crianças parecem estabelecer disputas para manutenção e/ou encerramento da atividade.

No percurso abordado, percebemos que João utilizou seu próprio corpo para resistir às ordens corporais impostas, conforme identificamos na triangulação com outro dado registrado em diário de campo:

Mãe da família Brincalhona: “Ele não tem lugar para brincar.”

Mãe da família Brincalhona: “Ainda bem que o pai da família Brincalhona não está.”

Pesquisadora: “Por quê?”

Mãe da família Brincalhona: “Porque é perigoso e não é lugar de brincar. Já ia tirar ele.”

(Diário de campo, 21/04/2021) (De Paula, 2023, p. 161).

Nesse trecho, visualizamos que a mãe e o pai não consideravam o guarda-corpo da escada um espaço para brincadeiras, pois o viam como perigoso. Na entrevista *on-line*, eles reforçaram essa posição, mencionando a necessidade de limitar certos movimentos das crianças para evitar acidentes, como consta no trecho do diário de campo:

Pesquisadora: E o que que eles podem e o que eles não podem fazer?

Mãe: A gente tenta orientar, de repente ensinar, aquilo que machuca né? Claro que nem sempre eles vão saber o risco, acabamos não deixando subir no corrimão da escada, que já se machucaram. Correr.

(De Paula, 2023, p. 162).

Ainda assim, observamos que João transgrediu essa proibição e explorou o espaço, o que indica um certo tipo de disputa dentro da casa. Sua reação ao ser questionado pela mãe, inclusive, reflete essa negociação:

Mãe: "O que você está fazendo aí?"

João: "Se agarrando para não cair."

(Percurso O que você tá fazendo aí?, 21/04/2021) (De Paula, 2023, p. 160).

Ao afirmar que estava "se agarrando para não cair", João demonstrou estar consciente do risco e da regra sobre a utilização do espaço, mas, ao mesmo tempo, revelou resistência à regra imposta. Ele reconheceu a proibição, no entanto, justificou sua ação como um ato de cuidado de si, ou seja, utilizou o mesmo discurso do adulto, estrategicamente, a seu favor. Assim, mostrou que o risco não o impedia de explorar o espaço, pois ele estava cuidando para não cair.

Consideramos que a disputa se tornou latente quando a mãe mencionou: "Ainda bem que o pai da família Brincalhona não está" (De Paula, 2023, p. 163). Essa fala mostrou que as normas para o uso do espaço eram impostas pelos adultos, ainda que fossem contestadas pelas crianças. Podemos dizer que a casa, tradicionalmente, é um espaço controlado pelos adultos. Porém, João não aceitou, passivamente, essa hierarquia das relações, utilizando seu corpo em movimento como estratégia de contestação.

Giddens (2009) considera que toda ação implica certo tipo de poder, o que nos permite pensar que o corpo criança em movimento utiliza brechas nas estruturas que o limitam. Nesse sentido, Arenhart (2016, p. 125) destaca: "[...] é pelo corpo que as crianças cavam possibilidades frente às impossibilidades para o exercício do poder". Assim, João exerceu seu poder na disputa pela vivência da verticalidade corporal.

Considerações finais

Para finalizar, ressaltamos que as análises nos mostraram uma disponibilidade corporal dos adultos traduzida em ações, nas quais emprestavam seus corpos para as crianças experimentarem a verticalidade corporal, adotando atitudes tanto afetivas

e mobilizadoras quanto de controle dos movimentos do corpo criança, tendo em vista o papel social dos adultos de cuidado e proteção.

Já para as crianças, a verticalidade corporal configura-se como desafio, que se molda na transição do não domínio ao domínio dos movimentos do corpo e acontece no confronto com três dimensões: com o espaço, consigo mesmas e com o outro. O primeiro se revelou pela complexidade na construção de movimentos. O segundo se manifestou nas emoções que transitaram entre medo e desejo, sendo que o medo não necessariamente era uma emoção ruim, mas levava a criança à prudência, em contraste com o desejo pelo novo. Por fim, o terceiro pôde ser observado nas atitudes das crianças de aceitação das ordens corporais adultas ou de resistência a elas.

Em síntese, a verticalidade corporal, quando convertida em experiência da criança, constitui narrativas corporais, entendidas como "textualizações, narradas pelo corpo, que dizem sobre si, um corpo criança, ator social, em sua constituição identitária" (De Paula, 2023, p. 203). Trata-se, portanto, de narrativas escritas em contextos de aventura, por apresentarem uma lógica interna de risco, incertezas e confronto de emoções.

Referências Bibliográficas

AGGERHOLM, K.; LARSEN, S. H. Parkour as acrobatics: an existential phenomenological study of movement in parkour. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 69-86, 2017.

ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Ed.). *The Palgrave Handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 159-174.

ALESSI, V. M. *As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 66-71, maio 1983.

ARENHART, D. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRÛSEKE, F. J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 163-174, fev. 2011.

CAMARGO, G. B. *A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança*. 2020. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

DE PAULA, D. H. L. *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*. 2023. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

FERNANDES, L.; BARBOSA, R. A construção social dos corpos periféricos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 70-82, jan./mar. 2016.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERNANDES, N. Entre a imagem-fantasma da criança e a imagem da criança-sujeito: pressupostos para pensar eticamente a utilização das fotografias de/ com crianças. In: SARMENTO, M. J. *Desafios éticos nas pesquisas com crianças: Uerj (Brasil) e Uminho (Portugal)*. [S. l.: s. n.], 2021. Palestra. 1 vídeo (39 min). Publicado pelo canal kekere uerj. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 11 set. 2025.

FINGERSON, L. Children's bodies. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. *The Palgrave Handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 217-227.

GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. 145 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C.; DE PAULA, D. H. L.; CAMARGO, G. B. Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, p. 1-23, 2024.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. (Manuais Universitários).

LE BRETON, D. *Antropologia das emoções*. Tradução de Luís Alberto Peretti. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Tradução de Marina Appenzeller. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LE BRETON, D. *Condutas de risco: dos jogos de morte aos jogos de viver*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2009.

MAYALL, B. Towards a sociology of child health. *Sociology of Health & Illness*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 269-288, May1998.

OLIVEIRA, E. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da Educação brasileira*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021. (Trilogia da Ancestralidade, v. 3).

SANDSETER, E. B. H.; KLEPPE, R.; KENNAIR, L. E. O. Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 127-139, 2023.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, E. S. *Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da Educação Infantil*. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. *Desafios éticos nas pesquisas com crianças: Uerj (Brasil) e Uminho (Portugal)*. [S. l.: s. n.], 2021. Palestra. 1 vídeo (2 h 29 min).

Publicado pelo canal kekere uerj. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 11 set. 2025.

SAYER, A. *Method in Social Science: a realist approach*. London: Routledge, 1992.

SLOTERDIJK, P. *You must change your life*. Cambridge: Polity Press, 2013.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

127

Déborah Helenise Lemes de Paula, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, membro do Grupo de Pesquisa Educamovimento do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (Nepei-UFPR) e bolsista Pibid/Capes-UFPR.
deborah.helenise@gmail.com

Marynelma Camargo Garanhani, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), líder do Grupo de Pesquisa Educamovimento do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (Nepei-UFPR).
marynelmagaranhani@gmail.com

Recebido em 27 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 6 de junho de 2025.

A produção de culturas infantis em uma creche de Campo Grande-MS*

Andreia Paz Leonarski de Souza Lima

Marta Regina Brostolin

Resumo

A pesquisa, qualitativa e etnográfica, observou a produção cultural de crianças de 2 a 3 anos em uma creche de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). A metodologia valorizou a escuta sensível e a multilinguagem infantil, com consentimento e assentimento dos envolvidos, e utilizou um aplicativo específico para proteger as imagens. O estudo enfatiza o papel da educação infantil e da creche como espaços de cuidado, educação e socialização, em que o brincar é central para o desenvolvimento, e evoca para a análise de dados, entre outras, as contribuições de Carvalho *et al.* (2022) e Lima (2023) – em relação à escuta sensível – e de Corsaro (2011) – sobre culturas infantis e Sociologia da Infância. Argumenta-se que o brincar oportuniza às crianças assimilarem e reinterpretarem o mundo adulto, construindo culturas de pares e desenvolvendo autonomia, ainda que sob regras adultocêntricas. A influência da mídia e do consumo nas culturas infantis é, igualmente, abordada. Conclui-se que reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de suas experiências culturais e sociais é fundamental para promover ambientes educativos mais respeitosos e enriquecedores, o que reforça a importância da escuta infantil e de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo. As implicações práticas sugerem políticas públicas que garantam os direitos da criança e uma formação de professores que valorize as diversas manifestações da infância, visando a uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: crianças; culturas infantis; creche.

* O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado *As crianças como produtoras de culturas infantis no cotidiano da creche*, de Andreia Paz Leonarski de Souza Lima (2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande-MS e orientada por Marta Regina Brostolin. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética/UCDB, sob o registro nº 5.143.705, e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

The production of children's cultures in a daycare center in Campo Grande-MS

This qualitative and ethnographic research observed the cultural production of two-to three-year-old children in a daycare center in Campo Grande-MS. The methodology fostered sensitive listening and children's multilingual expression, with both consent and assent of those involved, and employed a specific application to protect images. The study underscores the role of early childhood education and daycare as spaces of attention, education, and socialization, where recreation is central to development, evoking for data analysis, among others, contributions from Carvalho et al. (2022) and Lima (2023) – regarding sensitive listening – and Corsaro (2011) – on children's cultures and the Sociology of Childhood. Furthermore, it is discussed how recreation provides children with opportunities to assimilate and reinterpret the adult world, building peer cultures and developing autonomy, albeit under adult-centered rules. The influence of media and consumerism on childhood cultures is also equally addressed. The study concludes that recognizing children as active subjects in constructing their cultural and social experiences is essential to promoting more respectful and enriching educational environments, reinforcing the importance of listening to children and adopting pedagogical practices that foster protagonism. Practical implications suggest public policies that ensure children's rights and teacher training that values the multiple expressions of childhood, aiming for a democratic and inclusive education.

Keywords: children; children's cultures; daycare.

Resumen

La producción de culturas infantiles en una guardería de Campo Grande-MS

La investigación, de enfoque cualitativo y etnográfico, observó la producción cultural de niños de 2 a 3 años en una guardería de Campo Grande-MS. La metodología valorizó la escucha sensible y el multilinguaje infantil, con el consentimiento y asentimiento de éstos, utilizando una aplicación específica para proteger las imágenes. El estudio enfatiza el papel de la educación infantil y de la guardería como espacios de cuidado, educación y socialización, en los que el juego es central para el desarrollo, y convoca para el análisis de los datos, entre otras, las contribuciones de Carvalho et al. (2022) y Lima (2023) – en relación con la escucha sensible – y de Corsaro (2011) – sobre culturas infantiles y la Sociología de la Infancia. Se argumenta que el juego brinda a las niñas y a los niños la oportunidad de asimilar y reinterpretar el mundo adulto, construyendo culturas de pares y desarrollando autonomía, aun bajo reglas adultocéntricas. Asimismo, se aborda la influencia de los medios y del consumo en las culturas infantiles. Se concluye que reconocer a los niños como sujetos activos en la construcción de sus experiencias culturales y sociales es fundamental para promover ambientes educativos más

respetuosos y enriquecedores, lo que refuerza la importancia de la escucha infantil y de prácticas pedagógicas que fomenten el protagonismo. Las implicaciones prácticas sugieren políticas públicas que garanticen los derechos de la infancia y una formación docente que valore las diversas manifestaciones de la niñez, con miras a una educación democrática e inclusiva.

Palabras clave: niños; culturas infantiles; guardería.

Introdução

As imagens da infância, que foram construídas socialmente ao longo da história a partir de diferentes formações sociais, mostram uma variedade na distribuição dos papéis geracionais, bem como na definição do estatuto de criança e das relações entre elas e os adultos. De acordo com Sarmiento e Gouvêa (2009), no transcurso dos séculos, as crianças foram concebidas, principalmente, com base na ideia de “homúnculos”, ou seja, seres humanos em miniatura, vistos como inacabados e imperfeitos. Por esse motivo, foram consideradas, no desenrolar da história, sujeitos em transição para a vida adulta, sendo analisadas, sobretudo, como objeto de cuidado e tutela dos adultos.

Conforme apontam Carvalho *et al.* (2022), a virada do século 20 – especificamente, em sua década final – marcou uma mudança significativa no discurso sociológico sobre a infância e o conceito de socialização. Nesse período, a criança deixou de ser vista como um ser passivo no processo de socialização adulta e passou a ser analisada como um ator social que é detentor de direitos. Essa nova percepção da infância, que a valoriza de modo inédito, gerou intensos debates e exigiu profundas reflexões. Tanto nas Ciências Sociais quanto na própria Educação, o enfoque passou a centrar-se na compreensão da criança e da sua infância no contexto contemporâneo, visando entender as implicações de tais transformações no processo de socialização das novas gerações.

Para Coutinho (2016, p. 763):

Dentro dessa perspectiva Gunilha Halldén (2005) sugere que denominemos *novos estudos sociais da infância*, que segundo a autora tem como marco os anos de 1990 e contam com a grande contribuição da Sociologia da Infância, quando autores como Pront e James (1990) apresentam os princípios dos *childhood studies*. Esses autores, teóricos da Sociologia da Infância, elaboraram as seguintes teses:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

O modelo de criança universal criado na Idade Moderna não cabe mais na contemporaneidade. A normatividade infantil, entendida como as representações, prescrições, normas e interdições presentes nas relações entre crianças e adultos, não condiz com o que evidencia a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, a qual reconhece a criança como sujeito de direitos (Brostolin, 2023).

Carvalho *et al.* (2022) e Lima (2023) corroboram Sarmiento e Gouvêa (2009), que conceituam a criança como um agente social em seu mundo de vida e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Nesse sentido, a criança sai de uma posição de incompletude e inaptidão, de uma ideia de devir, e assume um lugar de protagonismo na sociedade, com capacidade de produzir e reproduzir suas culturas infantis. Em seus estudos, Corsaro (2011) reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, criativos e capazes de gerar suas próprias culturas, específicas e singulares, ao mesmo tempo que participam da construção e transformação da sociedade adulta.

Assim, em sintonia com as postulações de Carvalho *et al.* (2022), colocar a criança na posição de sujeito e de ator social significa assegurar o direito dela à ação e à voz na sociedade. Para aprofundar a discussão, Brostolin e Azevedo (2021, p. 4) acrescentam:

Essa compreensão da criança vulnerável, desprotegida e dependente do adulto compromete a realização dos direitos que assistem a criança diante da tradicional distinção entre os direitos de proteção, provisão e participação, os três “p”, assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, de 1989. Dentre estes, o direito de participação é comprovadamente o direito com menos progresso e essa constatação nos permite afirmar a urgente necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação.

No entanto, em virtude das condições atuais de pobreza, das desigualdades sociais, dos conflitos políticos e das limitações sobre as garantias de validade dos direitos da criança, é importante pensar em ações práticas que a reconheçam como cidadã participante ativa da sociedade.

Sob essa lógica, as crianças não são apenas construtoras de culturas, mas também se tornam protagonistas na narrativa de sua própria vida. Para Carvalho *et al.* (2022), as pesquisas com crianças assumem um papel cada vez mais vital, uma vez que funcionam como instrumentos para a compreensão de seus pontos de vista e para a valorização da infância. Isso se concretiza por intermédio de investigações que, efetivamente, escutem as crianças, pois permitem que estratégias e ações voltadas para elas sejam pensadas e organizadas de forma mais eficaz. Na visão das autoras, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus mundos de vida é basilar para compreendê-las a partir de suas próprias concepções (Carvalho *et al.* 2022).

Com a valorização da infância e o processo de superação do conceito de criança como mero objeto nas investigações, fica em evidência a necessidade de elas assumirem seus lugares nas pesquisas como atores sociais e produtores de conhecimento. Para atuar como sujeito nas investigações na perspectiva atual, é

necessário recorrer a algumas abordagens que possibilitam essa participação e orientam as práticas de estudos com crianças.

Nessa linha, a pesquisa com – e não sobre – as crianças propicia um conhecimento mais profundo das características e culturas delas e de como interagem na sociedade em que estão inseridas com seus pares e com os adultos. Portanto, este trabalho buscou evidenciar que as crianças bem pequenas devem ocupar, cada vez mais, os seus lugares de protagonistas nos estudos científicos.

Fernandes e Trevisan (2018) recomendam que toda pesquisa com crianças esteja amparada por um referencial teórico que possibilite articular conceitos e abordagens coerentes sobre os sujeitos investigados. Desse modo, ao defender que as crianças sejam escutadas no que tange aos diversos aspectos que permeiam suas vidas, torna-se imprescindível que a investigação adote estratégias metodológicas válidas e apropriadas para captar e compreender suas percepções e opiniões.

Considerar as vozes infantis significa não falar em nome das crianças, mas garantir a escuta e a participação delas como sujeitos ativos e compreender as suas diferentes linguagens: [...] “a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam” (Sarmiento, 2007, p. 35). Essa escuta se dá no contexto diário por meio das relações de confiança entre crianças e adultos, além da sensibilidade do adulto para escutar. Ao entrar nesse campo, o pesquisador precisa estar ciente dessa responsabilidade de escuta e despir-se dos seus conceitos sobre as formas de comunicar-se. Assim, o contato com as crianças e as relações construídas no desenvolvimento da pesquisa poderão proporcionar uma escuta mais sensível.

Feitas essas considerações iniciais, o texto se organiza em seções cujas temáticas perpassam a tessitura da pesquisa, do contexto e dos participantes, para, posteriormente, discutir a educação infantil no ambiente da creche, analisando as culturas infantis produzidas no cotidiano por meio do brincar.

Tessitura da pesquisa: contexto e participantes

A pesquisa foi conduzida com base em uma perspectiva qualitativa com inspiração etnográfica. Na construção dos dados, empregaram-se técnicas como observação participante, anotações em diário de campo, registros fotográficos e captação de vídeos. Para a análise do material produzido, foram consideradas as contribuições teóricas de Carvalho *et al.* (2022), Franco (2008), Bardin (2011) e Lima (2023), utilizando-se os procedimentos da análise de conteúdo como referência metodológica. Ancorada teoricamente na Sociologia da Infância, a investigação objetivou analisar a produção das culturas infantis no espaço da Creche Nossa Senhora Auxiliadora, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS).

Em relação à instituição observada, trata-se de estabelecimento mantido por uma organização não governamental denominada Centro Social Dom Bosco (CSDB), que realiza seus trabalhos por intermédio de parcerias, termos de colaboração e fomento, doações e convênios. O CSDB desenvolve suas atividades junto à população

de baixa renda ou em condições de vulnerabilidade social, atendendo 125 crianças, na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses, em período integral, das 7h30 às 17h, e possui projetos de atendimento que englobam duas creches, além do Projeto Amorevolezza. As creches são divididas em Unidade I e Unidade II, sendo que a Unidade I atende crianças a partir de 3 anos, ou a completar, e a Unidade II, crianças a partir de 4 meses até 3 anos. No Projeto Amorevolezza, são atendidas crianças de 6 a 15 anos, em contraturno escolar, em prédio separado das creches.

Especificamente, a pesquisa foi realizada na Unidade II, cujo espaço físico é composto por quatro salas de atividades; cozinha; lactário; seis banheiros infantis, sendo um adaptado; um banheiro utilizado pela equipe de cozinha; banheiro social; sala de soninho e vídeo; refeitório; sala de coordenação; sala de professores; lavanderia; despensa; rampas de acesso às salas que ficam no subsolo; pátio com dois parquinhos de plástico, sendo um menor para o Berçário I, que fica ao lado da sala do berçário, e o maior para as outras crianças, com escorregador, rampa de escalada, ponte e túnel.

Quanto à equipe profissional, a Unidade II é composta por quatro professoras regentes; seis auxiliares de sala; um profissional de apoio; um diretor pedagógico; uma coordenadora pedagógica; uma auxiliar de coordenação; uma merendeira; uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais. O corpo docente é constituído por profissionais graduados em Pedagogia, alguns com formação em nível de especialização *lato sensu*. A maioria dos pais e/ou responsáveis pelas crianças trabalha nas proximidades e exerce funções como diaristas, motoristas, entre outras.

A instituição busca, em suas práticas, valorizar a escuta das crianças, suas experiências, seus interesses e saberes. As atividades são planejadas com a intenção de possibilitar momentos de interação, exploração, brincadeiras e aprendizagens significativas, práticas alinhadas à proposta pedagógica, que tem como princípios o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e a defesa de uma educação pautada no respeito, na participação, na ludicidade e na construção de vínculos afetivos (CSDB, 2021).

No que se refere aos participantes, foram envolvidas 15 crianças da turma do Nível I, com faixa etária de 2 a 3 anos. O campo empírico foi o local de trabalho da pesquisadora, no período em que ela atuava como coordenadora pedagógica, entre fevereiro e junho de 2022. Esse local foi escolhido porque, nele, a pesquisadora mantinha contato diário com as crianças e participava de suas rotinas culturais. Essa relação possibilitou que as crianças se sentissem mais tranquilas diante da presença da pesquisadora.

Outro aspecto que levou à escolha desse local consistiu no fato de tratar-se de um contexto pandêmico, em razão da covid-19, e o acesso às escolas e às creches estar restrito. Pesquisar no local de trabalho pode ser uma experiência desafiadora, porém, enriquecedora. Segundo Guimarães (2011), o desafio do pesquisador consiste em vivenciar intensamente o campo, mantendo-se atento às fronteiras entre ser pesquisador e profissional da creche, entre ser observador e participante. Ademais, a autora destaca que é necessário transpor essa vivência para o texto da investigação, de modo a contemplar o processo experienciado, as idas e vindas, os sentidos revelados, as transformações ocorridas e a complexidade das interações com o outro.

Inicialmente, estabeleceu-se contato com a direção da instituição, a fim de obter o devido consentimento para a realização da pesquisa no espaço. Após a liberação, organizou-se um encontro com a professora e a auxiliar docente com vistas à apresentação da proposta investigativa. Nessa ocasião, foram detalhados a finalidade do estudo, a carga horária envolvida e os dias reservados para a observação das crianças.

Na etapa seguinte, foi necessário dialogar com os responsáveis pelas crianças, a fim de obter deles a permissão formal, por meio da assinatura de documentos específicos relacionados à participação: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem. Esse procedimento ocorreu durante um encontro previamente programado no calendário escolar, promovido pela instituição. Naquela ocasião, foram apresentados os objetivos do estudo, os quais enfatizaram sua relevância para compreender como as crianças constroem e compartilham suas culturas, bem como as dinâmicas de relacionamento entre elas e os aspectos metodológicos da investigação. Alguns pais assinaram as autorizações no dia da reunião; outros as levaram para casa e devolveram assinadas posteriormente. Em posse das autorizações, procedeu-se à conversa com as crianças sobre a pesquisa e seus assentimentos.

Ao solicitar às crianças a possibilidade de registrar, por meio de fotos e vídeos no celular, momentos de suas brincadeiras, uma delas reagiu com uma expressão séria e um gesto com o dedo que indicava recusa. A sinalização foi prontamente compreendida, e foi assegurado, com clareza, que não seriam realizados registros daquela criança. No decorrer do período de observação, todavia, essa criança quis aparecer nas fotos e nos vídeos. Essa percepção aconteceu num momento em que colocamos o celular para gravar, de forma que as crianças pudessem ver suas imagens. Aquela que havia demonstrado não querer ser fotografada se aproximou do celular, viu sua imagem e sorriu. Depois de algum tempo de gravação, colocamos novamente o celular com a câmera, de modo que elas pudessem se ver: a criança se aproximou novamente e sorriu. Ao desligarmos a câmera, perguntamos se poderíamos continuar tirando fotos dela, e a criança respondeu “sim”, com sinal de “positivo” com a cabeça. Assim, os registros dessa criança só foram iniciados após ela demonstrar, nitidamente, seu consentimento, conforme ilustra a Figura 1.



Figura 1 – Assentimento

Fonte: Diário de campo em 3 mar. 2022.

Segundo Coutinho (2019), é fundamental assegurar que as crianças tenham acesso a todas as informações necessárias, de forma clara e acessível, a fim de permitir que tomem uma decisão consciente sobre participar ou não da pesquisa. A autora enfatiza que é dever do pesquisador assegurar a proteção da criança tanto durante a realização do estudo quanto na divulgação dos resultados, respeitando o direito das infâncias à livre expressão em todas as questões que as envolvem, considerando suas múltiplas formas de linguagem. Além disso, é imprescindível deixar explícito que a criança pode retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso cause quaisquer prejuízos ao seu bem-estar físico ou emocional.

Corroborando esse argumento, Carvalho *et al.* (2022) ressaltam a pertinência de uma escuta sensível e qualificada no trabalho com crianças, ao reconhecerem sua capacidade de agência e a necessidade de respeitar seus tempos, os modos individuais de participação e os contextos nos quais suas expressões se dão. Para as autoras, criar espaços seguros, acolhedores e éticos é condição *sine qua non* para uma participação genuína e respeitosa das crianças em processos investigativos. Assim, para compreender o “não” da criança bem pequena, o pesquisador necessita de um olhar sensível e atento.

Portanto, todos os cuidados éticos foram observados, tendo em vista a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, a autorização dos pais e responsáveis para participação das crianças, além do uso de imagens preservadas pelo *app Comic*, que possibilitou transformar as fotos das crianças em histórias em quadrinho. Nomes fictícios escolhidos por elas foram utilizados em respeito à confidencialidade, bem como foram solicitados seus assentimentos em participar, expressos por suas múltiplas linguagens.

A educação infantil no contexto da creche e o direito de brincar

Brincar com pedrinhas no pátio, pegar a acerola que caiu no chão e comer rapidamente, – antes mesmo que a professora possa falar: “precisamos lavar antes de comer” –, brincar embaixo da mesa, na sala, e trocar de chinelo com os amigos – porque o do outro parece ser mais interessante – são situações que integram o cotidiano da educação infantil, fazendo parte das aventuras dos pequenos na creche.

No entanto, essas situações não estão no planejamento do professor e, muitas vezes, não são vistas como pedagógicas, o que é uma pena. “O desconhecimento de muitos professores sobre as diversas culturas da infância faz falta no planejamento de atividades que tenham significado para as crianças” (Campos, 2013, p. 13), pois os docentes exercem uma função fundamental na mediação do processo de aprendizagem nas instituições de educação infantil que assumem papel social, político e educativo na vida das crianças.

Ademais, é nos primeiros anos de vida que se torna evidente como as crianças constroem seus saberes sobre o mundo social, afirma Musatti (2007). Nessa construção, elas não apenas desenvolvem as primeiras formas de compreensão sobre as relações sociais, mas também aprendem por meio de experiências disponíveis,

na interação com os objetos ou nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos no ambiente da creche.

Importa ressaltar que um conjunto de fatores sociais envolve a vida das crianças bem pequenas, fatores esses que as levam a frequentar a creche desde os primeiros meses de vida e a permanecer lá por 8, 10 ou 12 horas diariamente. “A educação infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança com idade entre 3 e 6 anos passa parte do seu cotidiano em creches, escolas ou jardins de infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea” (Sarmiento, 2015, p. 70). Concebemos, então, a creche como espaço de cuidar e educar, que compreende a criança na sua totalidade, sendo um ambiente de desenvolvimento, interação e aprendizagem dos pequenos.

Nesse contexto, seja em período integral ou parcial, as instituições de educação infantil configuram-se como espaços que asseguram direitos às crianças. Por outro lado, ainda persistem marcas históricas que as associam, de maneira limitada, a ambientes destinados unicamente à brincadeira, desconsiderando outras dimensões formativas e educativas que ali devem se desenvolver.

De acordo com o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica*, a ausência de intencionalidade pedagógica ainda observada na educação infantil pode estar vinculada ao equívoco de que o ato de brincar é uma atividade que ocorre sem a necessidade de intervenção, acompanhamento, planejamento ou mediação por parte dos adultos (Brasil. MEC, 2012). Tal entendimento precisa ser superado, uma vez que o brincar não é uma habilidade inata, mas sim uma prática que se constrói nas interações sociais, pois as crianças aprendem brincando. Efetivamente, a criança precisa ter acesso a um ambiente intencionalmente organizado, no qual possa estabelecer relações com os adultos, os pares e os materiais disponíveis. Nesse processo, a mediação pedagógica se torna essencial para que ela aprenda diferentes brincadeiras, compreenda suas regras e, posteriormente, seja capaz de ressignificá-las, recriá-las e ampliar os repertórios lúdico e sociocultural.

Diante disso, consideramos ambiente educativo todo espaço de instituição infantil, pois a aprendizagem se constitui no conjunto das relações estabelecidas nesses ambientes em que as interações e brincadeiras são eixos centrais para se educar com qualidade. “O brincar ou a brincadeira – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive” (Brasil. MEC, 2012, p. 11).

Por conseguinte, ao frequentar a educação infantil, a criança tem contato, além de seu ambiente familiar, com outros ambientes socializadores que irão favorecer a construção de vínculos, interação e convivência com outras crianças e adultos. Esse espaço possibilita vivências essenciais para a experiência plena da infância, respeitando suas especificidades, seus interesses e seus modos próprios de ser e estar no mundo, como afirmam Finco e Oliveira (2011).

Logo, a creche, compreendida como espaço de todos os envolvidos no processo de cuidar da criança e educá-la, precisa estar aberta para receber a família e a

comunidade, que podem contribuir, significativamente, para um programa educativo mais democrático. Com efeito, a interação com os adultos envolvidos no processo educativo é importante para dar complexidade às brincadeiras.

O brincar e o cuidar em casa são diferentes do brincar e do cuidar na creche. O cuidado do professor não deve seguir o método materno que os pequenos recebem em casa: ele é uma prática pedagógica, ou seja, um ato educativo. Mesmo a troca de fralda é um processo educativo e pode ser um ato brincante, que vai além da simples remoção e higienização da criança: tem a ver com o corpo dela, com as sensações e relações que ela estabelece com o adulto que está tocando seu corpo.

Se contar todas as trocas de fralda da vida de uma criança você chegará a um número entre 4 a 5 mil. Imagine as oportunidades que seriam perdidas se os adultos focassem apenas na atividade, considerando-a apenas uma tarefa a ser cumprida e não se importassem em interagir com a criança. E isso acontece muito, porque uma prática de troca de fraldas comum envolve distrair a criança de alguma forma. Então o cuidador foca apenas na tarefa, manipulando o corpo da criança com pressa, querendo que aquilo acabe logo (González-Mena; Eyer, 2014, p. 6).

É importante reiterar que a educação que as crianças recebem em casa é diferente daquela que elas recebem – ou deveriam receber – na creche e nos outros espaços de educação infantil. Isso não acontece, segundo Lima (2023), por meio dos livros didáticos e das atividades estereotipadas, mas sim por trocas e aprendizagem de novas culturas, pelo contato com a literatura infantil, por um currículo baseado nas interações e em práticas educativas voltadas às experiências concretas das crianças mediante suas diferentes linguagens.

Para a autora:

A cultura lúdica acontece quando as crianças brincam entre si ou com crianças menores ou maiores. Outros aspectos importantes para esse brincar são os brinquedos, os objetos e ambientes onde essas brincadeiras acontecem. As práticas pedagógicas precisam possibilitar todas essas experiências com o brincar e com diferentes formas de expressão entre as crianças (Lima, 2023, p. 76).

Similarmente, Carvalho e Brostolin (2017) afirmam que é papel das instituições redimensionar sua função social e pedagógica para proporcionar melhor atendimento à criança, de forma que ela vivencie seus direitos fundamentais.

Nesse enquadramento:

As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.

A criança cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um dos seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável, ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo.

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser

uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive (Brasil. MEC, 2012, p. 11).

Além de ser um espaço de produção e vivência cultural, a creche constitui-se também como um lugar de vida e de múltiplas expressões infantis. A construção dos espaços educativos como territórios significativos do mundo vivido pelas crianças representa um princípio basilar da educação infantil, alicerçado na garantia dos seus direitos, conforme destaca Sarmiento (2015).

As crianças que frequentam a creche vêm de diferentes grupos sociais e culturais, algumas da periferia, outras de bairros nobres, com hábitos de alimentação e brincadeiras diversas. Esse ambiente se torna um espaço rico para a manifestação dessas diferenças. Nesse aspecto, pode ser compreendido também como um lugar onde as crianças desenvolvem atividades coletivas, fazem suas negociações, compartilham e estabelecem suas culturas infantis.

Assim, esses lugares se tornam importantes para a socialização, a interação e o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, em que reproduzem e produzem culturas, interagem com o mundo adulto, com outras crianças, com diferentes brinquedos, aprendem e ensinam. A interação e a socialização que acontecem nas atividades e rotinas são importantes para dar riqueza e complexidade às brincadeiras por meio da troca com os adultos e para a promoção das culturas infantis.

A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial na reprodução interpretativa. O caráter habitual das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social (Corsaro, 2011, p. 33).

Além disso, quando começam a frequentar a creche, as crianças levam consigo muitos elementos das culturas infantis, os quais foram partilhados no meio familiar e agora se expandem e ganham novos significados em outro ambiente educativo. Corsaro (2011) pontua que as crianças têm frequentado as creches cada vez mais cedo nas sociedades ocidentais e, considerando o tempo prolongado que permanecem nesses espaços, essas instituições acabam tornando-se o eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de interação entre pares.

Destarte, a criança não é uma tábula rasa, porquanto leva muitas informações de sua cultura para outros espaços que frequenta, ao mesmo tempo que compartilha e transforma esses ambientes com conhecimentos sobre regras, valores familiares, rotinas e atividades que desenvolvem em outros grupos sociais. Nesse sentido, a creche pode e deve proporcionar espaços/tempos para as manifestações e interações infantis. Além disso, a cultura lúdica também carece de ter lugar assegurado no planejamento das atividades para garantir o direito do brincar.

O brincar não pode ocorrer quando sobra tempo, quando uma determinada atividade é finalizada: a brincadeira é a atividade principal da criança, sendo inerente ao processo educativo. Os brinquedos não estruturados – como caixas, potes, cones etc. – podem proporcionar grande potencialidade para esse brincar, pois as crianças

têm a oportunidade de criar e recriar suas próprias ações a partir desses materiais e dar novo significado às brincadeiras.

Segundo Coutinho (2002), ao brincarem com adultos ou entre si, as crianças absorvem e transformam experiências socioculturais, ao mesmo tempo que constroem e criam sua própria vivência cultural. Isso se dá, especialmente, quando estão em interação com outras crianças, em espaços supervisionados, como a creche, ou em momentos em que conseguem escapar à vigilância adulta, aproveitando qualquer oportunidade para brincar de forma mais autônoma, em grupo ou sozinhas, com ou sem palavras.

Aprofundando essa discussão, Lima (2023, p. 69) acrescenta que o papel fulcral da criança na sociedade “é o brincar, ela brinca do momento em que acorda até o momento em que vai dormir”. Assim, por meio das brincadeiras, as crianças observam e ressignificam elementos do universo adulto.

Portanto, a creche se configura como um espaço privilegiado para o brincar, para a descoberta de ambientes e objetos, tanto com a mediação da educadora quanto de maneira autônoma (Lima, 2023). Na verdade, ao ingressarem nesse contexto, elas passam a experimentar novas maneiras de brincar, promovidas pelo convívio com diferentes pessoas e culturas, englobando a interação com crianças de outras faixas etárias, especialmente as mais velhas.

As culturas infantis produzidas no cotidiano da creche

140

Ao considerar as crianças atores sociais, a Sociologia da Infância assume a participação da criança na sociedade em que ela está inserida como central para o exercício da sua cidadania, assim como a sua participação no campo científico. Uma das evidências principais observadas na permanência no campo empírico foi como as crianças exercem sua participação nas dinâmicas que as envolvem dentro da creche por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

De acordo com Fernandes e Marchi (2020, p. 3), “[...] as crianças estão em melhor posição para produzir conhecimento acerca de si e de seus pares”. Esses conhecimentos se instituem pelas interações entre seus grupos de pares e nas relações estabelecidas com os adultos. Porém, muitas vezes, são atravessados pela cultura adultocêntrica no fazer por ela.

No início do período de observação, percebemos que, ao chegar à sala pela manhã, era comum as crianças encontrarem os brinquedos postos sobre a mesa ou mesmo no chão, brinquedos já definidos pelos adultos para acolhê-las, mas nem sempre elas demonstravam interesse em brincar com eles e buscavam alternativas.

Para ilustrar, em um dos momentos de acolhida, uma criança, identificada como Prático, personagem da história *Os Três Porquinhos*, não demonstrou interesse por nenhum dos brinquedos oferecidos pela professora. Então, dirigiu-se até sua mochila e pegou um que havia levado de casa. Ao perceber a situação, a professora solicitou que ele o guardasse, lembrando que o dia destinado para levar brinquedos de casa à creche era a sexta-feira. No primeiro momento, ele concordou e guardou

o brinquedo. Porém, sem que a professora percebesse, ele voltou até a mochila, pegou-o novamente e, em voz baixa, falou: “Meu brinquedo... quero meu brinquedo...”, reafirmando que aquele era o único objeto que lhe interessava. Prático permaneceu brincando por um tempo, sempre escondendo o brinquedo ao perceber a aproximação da professora (Diário de Campo, 7 fev. 2022). “[...] Não são as crianças que decidem em relação ao que pode ser feito, mas há, por parte delas, resistência ao que não querem fazer e a persistência ao que querem fazer” (Martins Filho, 2015, p. 39). Corroborando a ideia do autor, ancoramo-nos em Lima (2023) para concluir que, embora não fossem consultadas sobre os brinquedos que gostariam de usar, as crianças exerciam o seu direito de participação por meio das rejeições ao que era oferecido em alguns momentos.

Algumas crianças buscavam estratégias para transgredir as ordens adultocêntricas no que se referia à escolha de seus brinquedos. Segundo Corsaro (2011, p. 55), “as crianças compartilham e brincam com objetos pessoais contrabandeados clandestinamente para evitar a detecção dos professores”. Há uma parceria entre elas no “contrabando” desses objetos. Com o passar dos dias, automaticamente, a pesquisadora foi inserida nessa prática de “pegar algo sem que a professora percebesse” e muitas vezes ficava em “saia justa”, pois as crianças confiavam que ela não contaria para a professora sobre o que acontecia. Ao compartilharem seus “segredos”, elas estabeleciam relações de confiança entre si, desde que tivessem vantagem nas brincadeiras; dessa maneira, formavam seus grupos de pares.

Outra situação que chama a atenção ocorre quando a professora leva alguns lençóis para sala e monta três cabanas, para que as crianças pudessem utilizar como casinhas. Neste momento, a orientação consistia em brincar exclusivamente sob as cabanas, sem suporte de outros objetos, mas Aurora e Cinderela, como se autoidentificaram, pegaram objetos na caixa de brinquedos e reproduziram sua casa embaixo da cabana, conforme relatos das duas ao serem questionadas sobre o que estavam fazendo. Nesse momento, foi possível identificar falas como: “Faiz papá” ou “O nenê tá chorando” (Diário de Campo, 14 mar. 2022).

Mesmo desempenhando um papel ativo na produção de suas culturas, as crianças também são expostas a posições de subordinação na relação criança-adultos. Diante disso, desenvolvem estratégias e formas de resistência para afirmar sua autonomia e enfrentar as imposições do mundo adulto. Desse modo, ao desviarem das regras estabelecidas pelos adultos – geralmente voltadas à manutenção da ordem no grupo –, elas estabelecem acordos entre si para evitar conflitos e, assim, garantir o uso daquele espaço. Trata-se de uma ação coletiva e colaborativa, construída pelas próprias crianças, com o objetivo de exercer maior controle sobre suas vivências. Segundo Corsaro (2011, *apud* Santos, 2014), nesses momentos, os adultos tendem a flexibilizar certas normas ao perceberem a maneira criativa e inovadora com que as crianças se organizam na cultura de pares.

Em uma cena ocorrida durante a observação, a professora pediu para que as crianças não tirassem os calçados enquanto estavam na sala, pois iriam brincar no pátio e o chão estava gelado; porém, uma das crianças, identificada como Homem-

Aranha, ficou descalça. Nesse dia, todos iriam brincar no parque, ao que a professora ressaltou que só sairiam da sala depois que estivessem calçados. No entanto, como Homem-Aranha estava sem calçado, Hulk, seu colega, observou a situação e lhe disse: “eu te ajudo”. Então, os dois se sentaram para tentar colocar o chinelo, enquanto as outras esperavam (Diário de Campo, 6 abr. 2022).



Figura 2 – Hulk ajuda Homem-Aranha a calçar o chinelo para irem brincar no parquinho

Fonte: Diário de campo em 6 abr. 2022.

142

As crianças se deparam com o desafio de ajudar o colega a colocar o chinelo para irem ao parque diante da proposta feita pela professora. Primeiro, encaram o medo de não poderem brincar; depois, o desafio de quem precisa estar de calçado e de quem precisa ajudar o colega. Enquanto ajudava o Homem-Aranha, o colega disse: “viu (nome do colega), não era ‘pra tira’ o chinelo”, chamando sua atenção por ter descumprido um combinado da sala e, com isso, prejudicado a ida ao parque, o que evidencia que eles tinham se apropriado da fala da professora em relação ao calçado e agora um reproduzia a informação para o outro.

Frases como “agora é hora de fazer atividade e não de brincar” podem ser complexas num mundo infantil, em que essa é a principal atividade. É nesse brincar e por meio das interações sociais que as crianças produzem suas culturas pela reprodução interpretativa e, utilizando modos muito característicos e ferramentas específicas, assimilam o mundo, reinterpretem e transformam o contexto em que estão inseridas. Para Corsaro (2011), a reprodução interpretativa é empregada no sentido de que, além de contribuírem com a cultura adulta e da sua própria infância, as crianças se apropriam, de maneira criativa, das informações do mundo adulto para produzirem sua própria cultura de pares. Para Gouvêa (2011, p. 555):

O caráter lúdico medeia ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o.

Os momentos de brincadeiras entre as crianças na creche acontecem de forma dirigida ou livre. O termo “dirigida” refere-se ao sentido de ser algo estruturado e preparado pela professora, às vezes com a participação das crianças e às vezes organizada apenas pelos adultos. Já a brincadeira “livre” refere-se ao ato do brincar sem a intervenção ou a preparação direta do adulto. Nesse momento, as crianças utilizam materiais, ambientes e objetos à sua volta para reproduzir ou criar suas próprias brincadeiras.

Em uma situação de atividade dirigida, a proposta inicial da professora era uma brincadeira de pega-pega. Porém, Hulk correu em direção à parede e encostou o rosto. Outra criança, imediatamente, reconheceu a brincadeira de esconde-esconde e disse: “Esconde, (pronunciando o nome do colega), que eu poculo”, ou seja, esconde que eu procuro (Diário de campo, 16 mar. 2022). Ao perceber que as outras crianças também ficaram interessadas na brincadeira dos dois, a professora se afastou, num primeiro instante, para que os pequenos se reorganizassem, e depois também entrou na brincadeira. Assim, as crianças retomaram o controle do seu brincar e assumiram seu protagonismo. A brincadeira, que até então era algo dirigido pela professora, transformou-se num momento dirigido pelas crianças, no qual elas assumiram o controle e inseriram novas regras e formas de brincar.

Nesse mesmo dia, estavam ampliando seus conhecimentos sobre moradia. A professora levou o *notebook* com vídeos musicais sobre o tema. Logo que ligou o equipamento, os pequenos ficaram atentos às imagens e às músicas que eram exibidas e acompanhavam as músicas fazendo gestos, além de mostrarem os personagens. Sabiam como encontrar suas músicas e seus desenhos favoritos no equipamento (Diário de Campo, 16 mar. 2022).



Figura 3 – A presença da cultura midiática na rotina das crianças

Fonte: Diário de campo em 16 mar. 2022.

Foi possível perceber a influência da tecnologia e da mídia nas culturas infantis por meio da variedade de materiais produzidos para crianças e personagens de histórias, principalmente, brinquedos e vestuários. As personagens infantis estão presentes de diferentes modos no cotidiano das crianças, por meio dos brinquedos ou da literatura infantil. Elas gostam muito de ouvir histórias e assumem o papel de

leitores e contadores das narrativas, detalhando os sons e os gestos de cada personagem, ao mesmo tempo que entram nesse mundo imaginário e assumem novos papéis, como gatos, cachorros, Homem-Aranha, fadas etc. A esse respeito, Sarmiento (2004) destaca que o brincar de faz de conta é uma atividade pertencente ao mundo infantil, mediante o qual as crianças atribuem sentido às coisas e às ações do mundo real.

Essas culturas são exploradas pelo mercado que, atualmente, considera a criança grande consumidora. Podemos observar esse consumo diariamente nas mochilas de personagens, nas roupas, nos calçados e nos materiais escolares que os pequenos levam para o ambiente escolar. Frequentemente, são lançadas novas personagens infantis que os adultos conhecem por meio das próprias crianças, além de serem bombardeados com essas informações pela mídia. De acordo com Macedo (2012, p. 485), “a relação das culturas infantis com o consumo é explorada pelo *marketing*, que observa as crianças, as leva a sério e entende que elas são consumidoras com grande poder de compra e convencimento dos pais”. Aprofundando a discussão, Sarmiento (2004) acrescenta que os mercados específicos da infância vêm alterando a cultura do brincar ao longo da história, condicionando as brincadeiras com brinquedos da moda.

Como agentes sociais ativos e criativos, as crianças não apenas absorvem as informações da cultura adulta, mas a reinterpretem e a reproduzem, criando suas próprias culturas. Nesse contexto, Corsaro (2011) postula que, enquanto criam suas culturas, elas também contribuem para a produção cultural da sociedade adulta, ou seja, as crianças constroem e integram suas culturas de pares ao selecionarem ou resignificarem, de maneira criativa, os conhecimentos e as experiências do universo adulto, com o objetivo de atender às suas próprias necessidades e aos seus interesses.

Algumas considerações sem a intenção de finalizar

A Sociologia da Infância vem rompendo paradigmas no que tange à forma de conceber as crianças e suas diferentes infâncias. Considerá-las como agentes ativos, que produzem sua própria cultura, é, também, compreendê-las como parte integrante da sociedade. Portanto, a pesquisa revela significativas contribuições para a compreensão das crianças e de seus universos de vida, valorizando as diversas formas de linguagem que elas utilizam, o que corrobora as conclusões de Carvalho *et al.* (2022).

Entrar no espaço de pertencimento das crianças requer ética e sensibilidade para escutar o que elas têm a dizer sobre suas brincadeiras, suas formas de organização, a riqueza de suas culturas e as complexidades das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Entre as contribuições do estudo, podemos destacar a valorização da escuta sensível e da observação atenta como caminho fundamental para compreender o universo da criança. Ao analisar as práticas e os discursos das crianças, foi possível compreender a necessidade de espaços educativos que respeitem seus tempos, seus

interesses e suas formas de expressão, estabelecendo práticas pedagógicas pautadas no diálogo e na flexibilidade, que possibilitem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

A pesquisa evidenciou os modos como as crianças participam ativamente do grupo social em que estão inseridas na creche. Isso inclui o desenvolvimento de relações entre elas e os adultos, suas formas de organização dos grupos de pares e os comportamentos apresentados durante as atividades rotineiras. Além disso, o estudo revelou como as crianças interpretam e reproduzem as informações do mundo adulto e de que maneira ocorre o compartilhamento de culturas infantis entre os grupos de pares no cotidiano da creche. As crianças, de fato, apropriam-se dessas informações do universo adulto, atribuem-lhes novos significados e estabelecem suas próprias culturas infantis.

Investigar as vivências das crianças – suas interações e brincadeiras – é fundamental para a compreensão das suas culturas. A educação infantil, ao abranger o cuidar e o educar, faz da creche um espaço dinâmico de interações. É ali que ocorrem ricas trocas de experiências das crianças entre si e com os adultos: um lugar onde elas brincam com seus pares, fazem descobertas e produzem suas próprias culturas infantis.

As implicações práticas da pesquisa oferecem contribuições para um novo olhar da sociedade no que diz respeito às crianças e à garantia de validação dos seus direitos enquanto cidadãos, bem como reflexões sobre políticas públicas que façam valer a escuta ativa das crianças, que invistam em ambientes seguros e adequados para garantir que elas tenham acesso efetivo aos seus direitos. Além disso, a investigação levanta reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil, para que reconheçam e acolham as manifestações culturais da infância, valorizando as experiências e múltiplas formas de as crianças viverem suas infâncias.

Portanto, a relevância vai além do campo acadêmico: está na construção de uma educação infantil mais democrática, inclusiva e comprometida com as crianças e suas múltiplas infâncias.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BROSTOLIN, M. R. A criança e o direito de participação: desafios para a educação infantil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 70, e33789, out./dez. 2023.

BROSTOLIN, M. R.; AZEVEDO, A. P. Z. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 23, p. 1-19, 2021.

CAMPOS, M. M. Apresentação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.

CARVALHO, J. N. M.; BROSTOLIN, M. R. Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela Sociologia da Infância. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 287-305, set./dez. 2017.

CARVALHO, J. N. M. et al. (Org.). *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Campo Grande: Editora UFMS, 2022.

CENTRO SOCIAL DOM BOSCO (CSDB). Creche Nossa Senhora Auxiliadora. *Proposta pedagógica*. Campo Grande: [S. n.], 2021. Mimeografado.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. M. S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1, p. 63-66.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020.

FERNANDES, N.; TREVISAN, G. P. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, M. F. P.; LUCAS, A. P. (Org.). *Experiências mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 121-138.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 102).

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Convenção sobre os direitos da criança*. Genebra: ONU, 1989.

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

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. P. L. S. *As crianças como produtoras de culturas infantis no cotidiano da creche*. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

MACEDO, E. E. [Resenha de “Sociologia da infância.” de William Arnold Corsaro]. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 483-486, maio/ago. 2012.

MARTINS FILHO, A. J. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 28-52.

MUSATTI, T. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-28.

SANTOS, M. P. “*Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!*”: interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004. p. 205-244. (Coleção Em Foco). Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-52.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. et al. (Org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EdUfes, 2015. p. 61-89.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Andreia Paz Leonarski de Souza Lima, mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande-MS, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI) da UCDB.

leonarski@hotmail.com

Marta Regina Brostolin, doutora em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri (UCM), com estágio pós-doutoral em Estudos da Criança, especialidade Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho (Uminho), é professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande-MS e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI) da UCDB.

brosto@ucdb.br

Recebido em 4 de março de 2025.

Aprovado em 25 de agosto de 2025.

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

A produção de capital emocional na educação infantil: uma análise do programa “Escola da inteligência” de Augusto Cury

Karla Schuck Saraiva

Bianca Salazar Guizzo

Resumo

151

O desenvolvimento de competências socioemocionais vem recebendo destaque na área educacional. Em contrapartida, a educação escolar vem apelando para um borramento da antiga aliança comeniana família-escola, que delimitava espaços distintos para essas instituições na vida da criança. A família cada vez mais é chamada a participar da vida escolar. É nesse contexto que este artigo analisa uma trilogia voltada para a família, do programa “Escola da Inteligência” de Augusto Cury, a fim de problematizar o que as três obras consideram como competências socioemocionais e qual a importância de trabalhá-las desde a pré-escola. Metodologicamente, o estudo foi conduzido com base na proposta de análise documental elaborada por Saraiva (2009), tomando como referencial teórico autores que se filiam a perspectivas pós-estruturalistas. Os resultados mostraram que, embora os livros não definam explicitamente o que é inteligência socioemocional, desenvolvê-la desde a educação infantil é tão ou mais importante do que promover habilidades cognitivas para obter bons resultados em diversas esferas do bem-estar. Concluiu-se que as competências socioemocionais que a Escola da Inteligência objetiva desenvolver estão voltadas para a produção de subjetividades alinhadas com a ideia do “empresário de si”, o sujeito ideal do neoliberalismo.

Palavras-chave: competências socioemocionais; educação infantil; família; neoliberalismo.

Abstract

The production of emotional capital in early childhood education: an analysis of Augusto Cury's School of Intelligence program

The development of social-emotional skills has been gaining prominence in the field of education. In contrast, school education has been calling for a blurring of the old Comenian family-school alliance, which defined distinct spaces for these institutions within children's lives. Families are increasingly being called upon to participate in school life. It is in this context that this study analyzes a trilogy aimed at families, stemming from Augusto Cury's "Escola da Inteligência" (School of Intelligence) program, to examine what the three works consider to be social-emotional skills and the importance of working on them from preschool onwards. Methodologically, the study was conducted based on the documentary analysis proposal developed by Saraiva (2009), taking as a theoretical reference authors who subscribe to post-structuralist perspectives. The results showed that, although the books do not explicitly define what socio-emotional intelligence is, developing it from early childhood education is as important as or more important than promoting cognitive competencies to achieve good results in various areas of well-being. It was concluded that the social-emotional competencies that the School of Intelligence seeks to develop are geared toward producing subjectivities aligned with the idea of the "entrepreneur of the self," the ideal subject of neoliberalism.

Keywords: social-emotional skills; early childhood education; family; neoliberalism.

152

Resumen

La producción de capital emocional en la educación infantil: un análisis del programa "Escuela de la Inteligencia" e Augusto Cury.

El desarrollo de competencias socioemocionales ha recibido una atención especial en el ámbito educativo. Por el contrario, la educación escolar ha apelado a un borrón de la vieja alianza de Comenius familia-escuela, que delimitaba espacios diferentes para esas instituciones en la vida del niño. Cada vez más se pide a la familia que participe en la vida escolar. Es en este contexto que este artículo analiza una trilogía centrada en la familia, del programa "Escola da Inteligência" (Escuela de Inteligencia) de Augusto Cury, con el fin de problematizar lo que las tres obras consideran competencias socioemocionales y la importancia de trabajarlas desde la etapa preescolar. Metodológicamente, el estudio se llevó a cabo basándose en la propuesta de análisis documental elaborada por Saraiva (2009), tomando como marco teórico a autores que se adhieren a perspectivas posestructuralistas. Los análisis mostraron que, aunque los libros no definan explícitamente qué es la

inteligencia socioemocional, desarrollarla desde la educación infantil es tan o más importante que promover habilidades cognitivas para obtener buenos resultados en diversas esferas del bienestar. Se concluyó que las competencias socioemocionales que busca desarrollar la Academia de Inteligencia están relacionadas con la producción de subjetividades alineadas con la idea de “empresario de sí”, el sujeto ideal del neoliberalismo.

Palabras clave: competencias socioemocionales; educación infantil; familia; neoliberalismo.

Introdução

O presente artigo propõe-se a problematizar o que uma trilogia que compõe o programa “Escola da Inteligência”, de Augusto Cury, considera como competências socioemocionais e qual a importância de trabalhá-las desde a pré-escola. Os três livros analisados têm como objetivo promover a educação socioemocional: o primeiro, *Em família: desenvolvendo inteligência socioemocional* (Escola da Inteligência, 2016); o segundo, *Vida em família: aprendendo com as emoções* (Escola da Inteligência, 2017); e o terceiro, *Juntos em família: o desafio de educar filhos emocionalmente saudáveis* (Escola da Inteligência, 2018). A trilogia em questão tem como público-alvo crianças que frequentam a pré-escola e suas famílias. Especialmente escolas da rede privada têm adotado esses livros, visto que eles precisam ser adquiridos e, portanto, demandam um investimento financeiro por parte das famílias. Importante referir também que, desde 2016, a frequência à pré-escola passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, conforme determina a Lei nº 12.796/2013.

Outro aspecto a ser mencionado é que, entre os documentos que devem pautar a construção dos currículos da pré-escola, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual destaca a importância de desenvolver com as crianças da educação infantil a questão socioemocional. Como docentes do ensino superior, uma de nós (autoras deste texto) atua na supervisão de estágios de alunas(os) do curso de Pedagogia, o que possibilita a circulação por várias instituições educativas que têm turmas de pré-escola. Ao transitarmos por instituições privadas, chamou-nos a atenção que muitas delas utilizavam o material analisado neste artigo com o intuito de trabalhar essa questão socioemocional apontada por documentos como a Base (Brasil. MEC, 2017).

Feitas essas considerações, cabe referir que o material empírico escolhido, composto pelos três livros anteriormente citados, é bastante vasto; logo, distintas discussões poderiam ser desenvolvidas a partir dele. Entretanto, o objetivo deste estudo delimita-se, como já afirmado, à análise do que as obras consideram como competências socioemocionais e de como justificam a necessidade de desenvolvê-las desde a mais tenra infância. A importância atribuída às competências socioemocionais fica evidente em diversas afirmações presentes nesse material, como: “[...] as pessoas que demonstram competências socioemocionais mais desenvolvidas conquistam

melhor desempenho tanto dentro da escola quanto fora dela [...]” (Escola da Inteligência, 2016, p. 13); e ainda:

Pessoas com tais habilidades mais desenvolvidas geralmente tornam-se estudantes com maior facilidade para aprender os conteúdos escolares, mais organizadas, focadas e confiantes, aprendizes mais persistentes e resilientes que tendem a se comprometer com objetivos a longo prazo e lidar melhor com frustrações e conflitos [...]. (Escola da Inteligência, 2016, p. 18).

Para cumprir o propósito deste artigo, ele está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na seção a seguir, são traçadas algumas considerações sobre o entendimento de competências socioemocionais e o modo como este foi ganhando espaço nas discussões atreladas ao que vem sendo compreendido como novas dimensões do capital humano. Na subsequente, são delineados os aspectos metodológicos adotados na análise do material empírico escolhido. Na penúltima seção, “A escola governando emoções”, são desenvolvidas as análises. Na última, são empreendidas algumas considerações finais acerca dos principais resultados e conclusões.

Competências socioemocionais: novas dimensões do capital humano

De acordo com Illouz (2007), desde as teorizações de Freud, discute-se como converter emoções em recursos sociais. Nos Estados Unidos (EUA), com o surgimento do livro de bolso em 1939, que permitiu a popularização da leitura, difundiu-se a literatura de autoajuda, com muitas obras voltadas para o aprimoramento pessoal. A partir de então, produz-se um *ethos* de autotransformação, ou seja, crescentemente, os sujeitos passam a entender a necessidade de realizarem um trabalho sobre si visando à sua evolução. Tomamos aqui essa noção de trabalho sobre si com fundamento em Foucault (2004b), que o caracteriza como determinadas ações realizadas pelo sujeito a fim de transformar a si mesmo, com vistas a alcançar determinados objetivos, que podem estar relacionados com um estado de felicidade, de pureza, de bondade – ou, como podemos pensar atualmente, um estado de maior produtividade.

Ainda de acordo com Illouz (2007), em finais dos anos 1960, as ideologias políticas que teriam se oposto a teorias *psi* individualistas estavam em declínio. Essas teorias eram marcadas, principalmente no pós-guerra, por um senso de dever e foram perdendo força diante do crescimento de um hedonismo que tinha por base, entre outros elementos, a revolução sexual e o aumento do consumismo. Isso evidencia o surgimento de obras propondo um ideal de normalidade que patologizava as condutas que não se encaixassem no modelo proposto. Tais movimentos propiciaram a emergência daquilo que a autora chama de campo emocional, entendido como a produção discursiva de uma esfera da vida em que se delimita e mercantiliza o que seria a saúde mental. Segundo ela, o campo emocional é regulado pelas competências socioemocionais, as quais seriam a capacidade de agir de acordo

com as regras que constituem um determinado estilo emocional produzido e divulgado pelos psicólogos. O equilíbrio emocional torna-se uma nova forma de capitalização, que a autora denominou de capital emocional. Nos anos 1980, são desenvolvidos testes para avaliar a personalidade que sancionam esse estilo emocional e passam a ser utilizados principalmente para processos de seleção laboral.

Esses movimentos também proporcionaram, nos anos 1990, o surgimento do conceito de inteligência emocional, formulado por Daniel Goleman (*apud* Illouz, 2010) – um jornalista com formação em Psicologia Clínica – e apresentado em um livro publicado em 1995, nos Estados Unidos, cujo título é justamente *Inteligência emocional*. As estrondosas vendas ao redor do mundo rapidamente o transformaram em uma norma para avaliar condutas (Illouz, 2010). Em breve definição, a inteligência emocional, segundo Goleman, está relacionada com a capacidade de controlar as próprias emoções e as dos outros, de compreendê-las e de utilizá-las para atingir determinados fins.

A inteligência emocional começava a tomar o lugar do quociente de inteligência (QI), que focava as capacidades cognitivas. O êxito profissional e as relações familiares passam a ser associados cada vez mais com a inteligência emocional, considerada menos excludente do que o QI, visto que as teorias a indicavam como uma capacidade a ser desenvolvida. Entretanto, Illouz (2010) destaca que é uma nova forma de classificação, separando os competentes dos incompetentes emocionais, de acordo com o estilo predefinido, acarretando julgamentos e prejuízos para os indivíduos, particularmente no mercado de trabalho.

Em 1994, um ano antes da publicação do livro *Inteligência emocional*, foi fundada a organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Casel), também nos EUA; entre seus fundadores, estava Goleman. Esse é considerado, até o momento, o principal centro de estudos sobre o tema *Social and Emotional Learning* (SEL), que seria a “chave para o sucesso das crianças na escola e na vida” (Casel, [2021]). O modelo da Casel para desenvolvimento das competências socioemocionais está baseado em cinco áreas: autoconhecimento, autorregulação, percepção social, habilidades relacionais e tomada de decisões responsáveis. Para a instituição, além dos alunos, esse desenvolvimento deve abranger a família e a comunidade.

Entendemos ser relevante problematizar o esforço de padronizar condutas visando a vantagens econômicas. Para Brown (2018, p. 18), “ao promover uma ênfase mercadológica ‘no que funciona’, [eliminam-se] da discussão as dimensões política e ética”. A ênfase em *boas práticas* é característica da racionalidade neoliberal, colocando foco apenas em resultados, sem considerar os efeitos dos processos. Por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, é possível produzir sujeitos individualmente responsáveis, que não contam nem com a proteção do Estado nem com a solidariedade de classe, pois “só um agente moral considerado no controle de suas ações [e emoções] pode carregar a responsabilidade por si mesmo” (Brown, 2018, p. 38). A autora, nessa obra intitulada *Cidadania sacrificial*, escreve que, “em lugar de receber segurança ou ser protegido, o cidadão

responsabilizado tolera a privação, a insegurança e a extrema exposição para manter a produtividade” (Brown, 2018, p. 41). Para suportar tanto sacrifício, é necessário muito controle de suas emoções.

Essas transformações ocorrem na esteira da consolidação de uma racionalidade neoliberal. É importante notar que não tomamos o neoliberalismo como uma doutrina econômica, mas, apoiadas nas discussões de Foucault (2008), como um modo de vida. Para o filósofo, o *ethos* neoliberal idealizado seria o de um sujeito capaz de gerir sua vida, em todos os aspectos, como uma empresa, baseando-se na lógica de investimento/retorno; ou, como ele denominou, um sujeito que se conduza como um empresário de si.

Aqui, parece-nos relevante destacar que diversos organismos internacionais, como Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estão empenhados, nos últimos anos, em difundir a necessidade de desenvolver competências socioemocionais por meio de sua curricularização. Apresentam como justificativa *garantir o desenvolvimento* (OECD, 2015), *favorecer a economia criativa* (World Bank, 2015) e *superar problemas de saúde mental que ocorrerão no século 21* (Unesco, 2019).

Saraiva (2022) argumenta que o capital emocional tem um destaque crescente no capital humano em um ambiente de trabalho plataformizado e precarizado, que gera muita insegurança e frustração. As doenças mentais às quais a Unesco se refere estão ligadas a esse cenário de desigualdade cada vez mais intensa e condições de vida que se degradam. A solução indicada não é a transformação desse ambiente, mas a ampliação das capacidades adaptativas dos indivíduos para suportarem as dificuldades. O empresário de si deve munir-se de competências socioemocionais para melhorar sua condição de competir num mercado que transforma o outro em concorrente.

Realizadas essas considerações sobre o entendimento de competências socioemocionais e o modo como este vem ganhando espaço nas discussões acerca das novas dimensões do capital humano, na seção a seguir, trazemos informações sobre a metodologia empreendida nesta análise.

Aspectos metodológicos

Como já mencionado, este artigo se propõe a analisar uma trilogia de livros voltada para a família, que compõe o programa “Escola da Inteligência” de Augusto Cury, para promoção da educação socioemocional, com o objetivo de compreender o que as obras consideram como competências socioemocionais e como participam da produção de um imperativo de desenvolvimento dessas competências. A trilogia em estudo vem sendo utilizada em turmas de pré-escola, especialmente em instituições privadas que atendem a educação básica, incluindo a educação infantil. O primeiro volume intitula-se *Em família: desenvolvendo inteligência socioemocional* (Escola da Inteligência, 2016); o segundo, *Vida em família: aprendendo com as*

emoções (Escola da Inteligência, 2017); e o terceiro, *Juntos em família: o desafio de educar filhos emocionalmente saudáveis* (Escola da Inteligência, 2018). Cada um deles, cujo público-alvo são as crianças, mas principalmente suas famílias, tem cerca de 170 páginas e é composto por quatro capítulos, que trazem reflexões, curiosidades, histórias a serem lidas e atividades a serem realizadas em família, com a parceria e o estímulo da escola.

A fim de atingir o objetivo proposto, será desenvolvida uma análise documental de natureza qualitativa, tomando como referencial teórico autores afiliados ao pós-estruturalismo e uma proposta de Saraiva (2009, p. 21), pois, como ela destaca, “[...] conhecer as ferramentas que já foram inventadas pode ser útil na invenção das nossas próprias”. Optamos por focar as análises apenas nos elementos textuais das obras, tendo em vista o grande volume de material.

Mediante a leitura da trilogia, foi construído um banco com 128 excertos que dialogavam com o objetivo da pesquisa, seguindo recomendações de Saraiva (2009). Com base neles, primeiramente, estabelecemos focos de análise a serem desenvolvidos, relacionados a recorrências temáticas observadas nesse material. Conseguimos mapear três focos, porém, neste artigo, abordamos apenas um deles, o qual discutimos na próxima seção: o modo como a escola tem contribuído para o governo das emoções de crianças (e de suas famílias) desde a educação infantil.

Os outros dois focos dizem respeito à importância das competências socioemocionais para os relacionamentos familiares e para o sucesso acadêmico e a qualidade de vida das crianças. Tendo em vista que, para discuti-los adequadamente, seriam necessários novos aportes teóricos e análises, o que ultrapassaria as limitações deste texto, optamos por abordá-los em outra publicação.

A escola governando emoções

Apesar de o objetivo da coleção ser o desenvolvimento da inteligência emocional, nenhum dos três livros a define explicitamente, nem discute de modo mais aprofundado o que seria educação, desenvolvimento ou competência socioemocionais. Porém, a partir da leitura atenta da empiria, é possível ir construindo um entendimento sobre o que os livros propõem acerca do assunto.

Os três volumes apresentam, já em suas primeiras páginas, quais seriam os objetivos da Escola da Inteligência: “o desenvolvimento da inteligência, a promoção da saúde emocional e o aprimoramento de competências voltadas às relações sociais. [Para atingi-los, vale-se] do trabalho de desenvolvimento das competências socioemocionais” (Escola da Inteligência, 2016, p. 8). A inteligência, segundo as obras, compreende aspectos cognitivos e socioemocionais. A promoção da saúde socioemocional e o aprimoramento de competências que melhorem as relações sociais aparecem bastante imbricados ao longo de toda a obra. Aqui, destacamos que os termos saúde e saudável são utilizados repetidamente em todos os volumes, reforçando a ideia de que haja um determinado estilo emocional saudável em contraposição a outros patológicos, como já foi discutido por Illouz (2007).

Um dos elementos que prejudicam a saúde emocional é a raiva. No segundo volume, os leitores serão indagados da seguinte forma: “Quais disparadores de *raiva* têm afetado sua *saúde emocional* e seus relacionamentos?” (Escola da Inteligência, 2017, p. 131, grifo nosso). No terceiro volume, nova questão, seguida de ensinamento:

Quantas vezes você magoou alguém que amava muito por adotar uma dieta emocional restritiva, alimentando-se de *raiva*? Ser gestor da emoção é aprender a adotar uma dieta emocional balanceada para nutrir não apenas a sua *saúde emocional*, mas também a sua *saúde* familiar. (Escola da Inteligência, 2018, p. 44, grifo nosso).

Nesse mesmo volume, um conselho: “a atenção e o cuidado são necessários para evitar que a *raiva não gerenciada* assuma proporções significativas, levando ao afastamento familiar, e cause danos à vida e à saúde emocional do jovem [e da criança]” (Escola da Inteligência, 2018, p. 146, grifo nosso).

O segundo volume indica que foram escolhidas para serem trabalhadas, “por sua relevância, seis emoções (a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa e, por fim, o amor e a raiva)” (Escola da Inteligência, 2017, p. 32). Entretanto, a única delas que é associada ao adoecimento é a raiva, nenhuma das outras aparece em uma associação como aquelas que apresentamos anteriormente. Observe-se que, no segundo excerto, a raiva prejudica a saúde emocional por ser *tóxica*, tendo em vista que é equiparada a um alimento que causa danos à saúde. No último excerto, aparece a ideia de que ela deve ser *gerenciada*, ou seja, deve ser objeto de *gestão*.

158

Contudo, como diversos pesquisadores vêm discutindo, a raiva é um afeto que sustenta lutas políticas. Bello (2024) mostra que diversas autoras e autores tratam a raiva como uma reação ao que é percebido pelo sujeito como uma injustiça que lhe é infligida, o que dá sustentação, por exemplo, a movimentos feministas e antirracistas, entre outros. Portanto, a raiva não é pura negatividade, mas se reveste de positividade quando produz lutas contra as injustiças que estruturam nossas sociedades. De acordo com o coletivo filosófico Comitê Invisível (2016, p. 67), “já vimos multidões coléricas fazer *[sic]* revoluções, nunca vimos massas indignadas fazer *[sic]* outra coisa do que protestar de forma impotente”.

O segundo volume reconhece essa dimensão da raiva, pontuando que “o aspecto positivo da raiva é observado quando uma injustiça social encoraja as pessoas a se unirem contra esse fato para lutar por seus direitos” (Escola da Inteligência, 2017, p. 141). Observe-se que a raiva aqui é mobilizada estritamente em relação a prejuízos sociais relacionados ao indivíduo. Isso fica mais claro no exemplo que segue essa passagem: “quando nos indignamos com a corrupção nas esferas do governo e saímos [à]s ruas para protestar e exigir nossos direitos; quando tomamos conhecimento de algum mal que alguém tenha feito a um ente querido” (Escola da Inteligência, 2017, p. 141). É possível perceber que a luta política é motivada por questões individuais e que a união é apenas um estado transitório para resolver um problema pontual. Não existe menção à raiva voltada a mudar estruturas sociais injustas.

Portanto, entendemos que, se a raiva deve ser alvo de gestão, seria no sentido de que é necessário reconhecer de onde ela se origina, o que pode ter despertado o

sentimento de injustiça. É preciso saber discernir a raiva relacionada a privilégios frustrados daquela originada de desigualdades e opressões, o que exige ter *pensamento crítico*.

O pensamento crítico aparece com destaque no volume 3, no qual encontramos uma seção com o título “Por uma educação parental que promova o desenvolvimento do pensamento crítico nos filhos” (Escola da Inteligência, 2018, p. 75). Segundo a publicação, é o “pensamento crítico que nos permite avaliar situações e fazer escolhas, considerando ganhos e perdas” (Escola da Inteligência, 2018, p. 75). Mais adiante, um conselho para os pais, que tornaria seu comportamento mais *saudável*: “utilizar o pensamento crítico e promover a autocrítica, reconhecendo pontos de erro e pontos de acerto” (Escola da Inteligência, 2018, p. 139). Portanto, no livro, o pensamento crítico está voltado para analisar situações em que se está envolvido diretamente, avaliando benefícios e prejuízos.

A obra também indica que pensamento crítico é um objetivo de aprendizagem (no caso da educação infantil) ou uma competência (no caso do ensino fundamental) valorizada na BNCC. Entretanto, na Base, desde a parte específica da educação infantil, o pensamento crítico é tomado como algo distinto. Ele é associado, especialmente, à capacidade de se posicionar perante ideias e práticas, conforme consta no seguinte excerto, que se configura como um dos objetivos, para a faixa etária de 4 e 5 anos, do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”: “expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, *ideias e compreensões de mundo*” (Brasil. MEC, 2017, p. 55, grifo nosso). Ou, ainda, como mostra este trecho, extraído da descrição inicial do componente curricular História, do ensino fundamental: “O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do *pensamento crítico*” (Brasil. MEC, 2017, p. 399, grifo nosso). Ou seja, o entendimento do que seja o pensamento crítico presente na BNCC diverge radicalmente do objetivo um tanto individualista de “fazer escolhas, considerando ganhos e perdas” proposto nas obras em análise. Indo mais além, para Foucault (2004a, p. 148), “a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”.

Se a raiva deve ser gerenciada, o pensamento crítico é a base de um sujeito gestor de suas emoções, de acordo com a coleção em análise. O terceiro volume adverte que, quanto mais o indivíduo “aumentar sua gestão emocional, maiores serão as chances de ter uma vida saudável, estabilidade emocional, capacidade de adaptação às intempéries da vida e respostas assertivas para os problemas do cotidiano” (Escola da Inteligência, 2018, p. 35). No segundo volume, a gestão das emoções vai ser associada a outras ferramentas que favorecem as boas relações familiares: “a primeira delas é a *resiliência* [...]; a segunda é gestão dos pensamentos e das emoções” (Escola da Inteligência, 2017, p. 28, grifo nosso). Logo a seguir, apresenta-se um conceito: para a “Psicologia, *resiliência* é definida como a capacidade

humana de se reestabelecer após crises, situações adversas, pressão, desafios e perdas da vida. [...] trata-se de uma função nobre da inteligência que nos oferece a possibilidade de superação e crescimento” (Escola da Inteligência, 2017, p. 28, grifo nosso). O terceiro volume relata “que sempre que nos deparamos com o desconhecido, com o novo, com a necessidade de abandonarmos algumas convicções e apegos, e quando conseguimos ter essa capacidade de nos adaptar diante de adversidades, é o que podemos chamar de *resiliência*” (Escola da Inteligência, 2018, p. 78).

Portanto, resiliência é a capacidade de enfrentar, por meio de uma adaptação, situações que nos desagradam, que causam frustração e dor. E os livros analisados destacam que isso precisa ser desenvolvido desde a infância, tanto que seu público-alvo são crianças da pré-escola e suas famílias. Embora seja inegável a importância de desenvolver resiliência para superar dificuldades, pois há acontecimentos que não deixam nenhuma margem para mudanças, é possível questionar por que se destaca o desenvolvimento de capacidades adaptativas e não se propõe desenvolver a capacidade de questionar estruturas sociais, valores e normas. Para Cabañas e Illouz (2022, p. 103, grifo nosso), em situações de graves crises econômicas, convencer

[...] as pessoas de que a saída é sobretudo uma questão de esforço e *resiliência* traz a reboque o perigo do esvaziamento dos conteúdos comunitários e políticos do eu por meio de sua substituição por uma preocupação individual narcísica, bem como o risco de que as possibilidades para a construção coletiva da mudança sociopolítica permaneçam limitadas.

160

A resiliência, de acordo com as obras, também é necessária para desenvolver o *empreendedorismo*. Esse tema está presente no primeiro volume da coleção e causou-nos alguma surpresa. Afinal, por que tratar de empreendedorismo em um livro voltado para desenvolver habilidades socioemocionais? Porque “empreender é a forma de ‘ser’ e não somente de ‘ter ou fazer’” (Escola da Inteligência, 2016, p. 146). Em conformidade com a obra, o código do empreendedorismo é uma das dimensões da inteligência, juntamente com os códigos da resiliência, da disciplina, da gestão da emoção, da gestão do pensamento, das relações saudáveis e da empatia. Estes são habilidades socioemocionais, o que faz do empreendedorismo também uma habilidade socioemocional. “O código do empreendedorismo nasce da capacidade que cada ser humano tem de pensar, de aprender a potencializar as funções nobres da inteligência [...] para alcançar objetivos, metas” (Escola da Inteligência, 2016, p. 146).

Como já mostramos ao longo das análises, as habilidades socioemocionais que devem ser desenvolvidas pelas famílias e por seus filhos estão voltadas à adaptação para obtenção do máximo de benefícios pessoais, formando sujeitos que ajam como gestores de suas emoções, individualizando responsabilidades e enfraquecendo a crença na construção de ações políticas coletivas e em mudanças na estrutura social. O empreendedorismo, então, é mais um ingrediente dessa produção de subjetividades desde a infância.

Considerações finais

Conforme mostramos em nossas análises, as competências socioemocionais – que a Escola da Inteligência visa desenvolver desde a educação infantil – estão voltadas para a produção de subjetividades alinhadas com a ideia do “empresário de si”, o sujeito ideal do neoliberalismo. É importante notar que, nos últimos anos, o neoliberalismo sofreu inflexões rumo a um ultraliberalismo autoritário. A concorrência definitivamente entra no domínio da guerra, sobretudo da guerra cultural. Já não há competidores a vencer, mas inimigos a destruir. Nachtwey (2019) aponta que os desenvolvimentos atuais do neoliberalismo estariam levando-nos a um processo de *descivilização*. O autor parte das problematizações de Elias (1994), que mostra como se iniciou um processo civilizador na Europa, no século 16, que gradativamente modificou o que seriam costumes e comportamentos aceitáveis, exigindo um maior controle das emoções. Ou seja, o processo civilizador impôs limites mais rígidos para a expressão das emoções, visando facilitar as relações humanas em um ambiente crescentemente cosmopolita.

Nachtwey (2019) observa que essa inflexão do neoliberalismo estaria associada ao que ele denomina de *modernização regressiva*. Isso quer dizer que o imperativo para controlar as emoções estaria sendo corroído pela frustração e pelo ressentimento que vêm aumentando em uma sociedade na qual a individualidade moderna (que permitia alguma fuga da tradição com a manutenção de laços de solidariedade) aprofunda-se rumo à solidão individualista. A precarização e a insegurança crescentes tornaram o outro um inimigo e fizeram da vida um campo de batalha repleto de ódio e agressividade, fenômeno que se intensifica com a estrutura algorítmica das redes. Isso não apenas acarreta uma grande dificuldade em controlar emoções, como também torna questionáveis esforços nesse sentido. Some-se a isso o fato de que a raiva, o ódio, a violência e a agressividade são ativos altamente valorizados no mundo dos *influencers* e da monetização digital.

Para Sauvêtre (2019), a noção de liberdade, que era central para permitir a ampla concorrência, princípio basilar do neoliberalismo, transforma-se em uma *liberdade brutal* quando o concorrente se torna inimigo. A liberdade brutal admite a livre vazão das emoções e da agressividade para que cada um defenda a sua propriedade, sendo propriedade definida de modo amplo, podendo estar relacionada à sua própria cultura ou a privilégios.

Nesse contexto, é razoável afirmar que o desenvolvimento dessas competências – que está associado com a *gestão* das emoções, exigindo moderação mesmo dentro de quadros de concorrência mobilizados por uma família empreendedora e por sujeitos que agem como empresários de si mesmos – é um modo de tentar aplacar esse processo de descivilização e limitar essa liberdade brutal que colocaria em grande risco o próprio mercado. O acirramento de guerras culturais aniquilaria concorrentes e ameaçaria a estabilidade, já que o ódio e a brutalidade não são bons para os negócios. É necessário, assim, defender o mercado por meio da gestão das emoções.

Por fim, é importante reiterar que, na ontemporaneidade, há uma multiplicidade de discursos sobre as infâncias (tal como os reverberados pelos livros da Escola da Inteligência aqui analisados) que não valorizam, ou apenas tangenciam, a existência das crianças, além de proliferarem a ideia de infância única e globalizada – na qual características culturais, de gênero e de etnia acabam sendo deixadas de lado.

Referências bibliográficas

BELLO, L. S. Revisão crítica da definição clássica de raiva: uma defesa da abordagem pluralista. *Kalagatos: Revista de Filosofia*, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 1-18, 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROWN, W. *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. São Paulo: Zazie, 2018.

162

CABAÑAS, E.; ILLOUZ, E. *Happycracia: fabricando cidadãos felizes*. São Paulo: Ubu, 2022. (Coleção Exit, 12).

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). *Fundamentals of SEL*. [S.l., 2021]. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel>. Acesso em: 28 ago. 2024.

COMÊNIO. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Em família: desenvolvendo inteligência socioemocional*. Ribeirão Preto: Escola da Inteligência, 2016.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Vida em família: aprendendo com as emoções*. Ribeirão Preto: Escola da Inteligência, 2017.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Juntos em família: o desafio de educar filhos emocionalmente saudáveis*. Ribeirão Preto: Escola da Inteligência, 2018.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? In: FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista*. [S.l.]: Coletivo Sabotagem, 2004a. p. 144-161. (Coletânea Michel Foucault Sabotagem).

FOUCAULT, M. Tecnologias de si. *Verve*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004b.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

ILLOUZ, E. *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz, 2007.

ILLOUZ, E. *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz, 2010.

NACHTWEY, O. Descivilização: sobre tendências regressivas nas sociedades ocidentais. In: GEISELBERGER, H.; APPADURAL, A. *A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los*. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD, 2015. (OECD Skills Studies). Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-en.html. Acesso em: 28 ago. 2025.

SARAIVA, K. Diários de uma pesquisa off-road: análise de textos como problematização de regimes de verdade. In: FERREIRA, T.; SAMPAIO, S. (Org.). *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em Educação*. Maceió: Edufal, 2009. p. 13-33.

SARAIVA, K. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. In: TRAVERSINI, C. et al. *Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 413-428.

SAUVÊTRE, P. *Brutalismo: le marché, la thanato-démocratie, la haine*. [S.l., 2019.]. Disponível em: https://www.academia.edu/38268100/Brutalismo_Le_march%C3%A9_la_thanato_d%C3%A9mocratie_la_haine. Acesso em: 2 set. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Social and emotional learning*. Nova Déli: Unesco, 2019. (The Blue Dot: Exploring New Ideas for a Shared Future, 10). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369079>. Acesso em: 2 set. 2025.

WORLD BANK. *Social and emotional skills: what education leaders need to know*. Bisqueque, Quirguistão: Banco Mundial, 2015. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/ECA/central-asia/1%20Social%20G%20emotional%20skills__Halsey%20presentation%20for%20Bishkek__version%202.pdf. Acesso em: 26 maio 2025.

Karla Schuck Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
profa.karla.saraiva@gmail.com

Bianca Salazar Guizzo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
bianca.guizzo@gmail.com

Recebido em 4 de março de 2025.

Aprovado em 6 de agosto de 2025.

La vida lúdica como sentido docente, educativo y artístico

Javier Abad Molina

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

entrevistados por

Rodrigo Saballa de Carvalho

Rodrigo Saballa de Carvalho – Javier y Ángeles, inicialmente nos gustaría que compartierais vuestra trayectoria académica como investigadores hablándonos de vuestra investigación doctoral y sus reverberaciones en el trabajo que realizáis actualmente.

165

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – Antes de nada, muchísimas gracias por la invitación a realizar y compartir esta entrevista.

Nuestra trayectoria académica, como investigadores, comienza antes del planteamiento y realización de nuestras tesis doctorales pues ya habíamos publicado diferentes artículos con variedad de temas, pero todos ellos referidos a la educación y la cultura infantil que nutrían nuestras prácticas docentes como profesores de Grado Universitario.

Ese interés común favoreció la concreción del tema de nuestras tesis que, desde la misma idea originaria (la propuesta de las *Instalaciones de Juego*), Javier realizó su investigación en el ciclo 3-6 años (presentada en 2009 en una Facultad de Bellas Artes) y Ángeles en el ciclo 0-3 años (presentada en 2010 en una Facultad de Educación). Es importante decir que, aunque inicialmente fueron públicas y alojadas en repositorios académicos, ya no es posible su descarga pues decidimos solicitar su acceso restringido al detectar el uso que se estaba haciendo de ambos trabajos para su comercialización en

actividades lucrativas ofertadas por empresas de formación de España y Argentina sin nuestro consentimiento. Así, nuestra decisión fue tomada no por la reclamación de unos derechos económicos o intelectuales, sino por la responsabilidad de mostrar la identidad de las niñas y niños en las innumerables imágenes de la documentación pedagógica que se mostraban en ambas tesis y que replanteamos desde una reflexión motivada por las leyes vigentes en España referidas a la protección integral de las infancias y nuestro compromiso adquirido con las familias y las escuelas donde desarrollamos las experiencias.

Y aparte de esta situación que sucedió como dificultad inicial o primera contrariedad (ya llegarían otras muchas), también supuso para nosotros, como dupla investigadora, un precioso reto y la toma de conciencia de compartir nuestro trabajo investigador en la comunidad académica y científica con el máximo respeto por las infancias y sus familias.

Surgió, entonces, la posibilidad de publicar un resumen de ambas tesis doctorales a través de la editorial Graó (Barcelona) y que apareció en el año 2011 con el título de “El Juego Simbólico”¹. En ese primer libro compartimos (con todos los permisos correspondientes) la esencia de esa primera investigación con la propuesta de las *Instalaciones de Juego* que tuvo su continuidad en el año 2019 con nuestro segundo libro, en la misma editorial, titulado “El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las Instalaciones de Juego”². Así, las reverberaciones que esta trayectoria investigadora ha tenido hasta la actualidad las iremos narrando durante la entrevista, confiando que este recorrido tenga como final la publicación de un último libro que complete la “trilogía” y cuyo título aún no hemos decidido (pero ya hemos comenzado a escribir, conscientes de su aportación y legado para la Educación Infantil que surgió desde el encuentro y la colaboración, más allá del ámbito meramente profesional, entre un artista contemporáneo y una psicomotricista). Así, este fue el origen, casual y causal, de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego*.

Rodrigo Saballa de Carvalho – Como investigadores y docentes universitarios involucrados en la discusión del arte contemporáneo, el juego libre y la infancia, nos gustaría conocer vuestra posición sobre la importancia de las instituciones de Educación Infantil.

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – Como bien enuncia la pregunta, creemos que existe una profunda relación entre arte contemporáneo, el juego libre y las infancias con la participación de toda la comunidad educativa

¹ Ruiz de Velasco e Abad (2011).

² Ruiz de Velasco e Abad (2019).

implicada. Desde ese mismo “triálogo”, hemos fundamentado nuestra labor investigadora que se ha concretado en varios capítulos de los libros ya mencionados y diferentes artículos en revistas universitarias y de divulgación pedagógica. Por todo ello, centraremos la respuesta en la importancia de las instituciones de Educación Infantil que para nosotros son ámbitos socioeducativos para el encuentro y la vida de relación. Y, por tanto, más allá de ser meros espacios de aprendizaje o asistenciales para las infancias, son lugares de alteridad en los que se construye, día a día, el sentido de pertenencia a una misma comunidad y que responden a preguntas esenciales como “quién somos yo” o “quiénes soy nosotros”. Así, las posibles respuestas a esas y otras cuestiones tienen una forma concreta y son visibles a través de las artes y el juego libre como manifestación de cultura infantil y que son metáforas de vida para explicar y explicarse en este mundo.

Por todo ello, las instituciones de Educación Infantil o los contextos escolares son, en nuestra opinión, lugares imprescindibles para compartir los significados de lo esencial que sostiene la vida de relación y que se “ensaya” en un lugar de afecto mutuo y cuidados mientras no se entiendan estos espacios como nichos comerciales para las editoriales o el nombre peyorativo de “guarderías” (donde se guardan a las niñas y los niños, ya sea en espacios cerrados o al aire libre) que ofrecen múltiples actividades, estimulaciones o experiencias inmersivas que no están basadas en las verdaderas necesidades de las infancias pues se convierten en espacios de agitación, activación o “provocación” (esta última palabra o concepto se ha puesto de moda con unas connotaciones irrespetuosas, desde nuestra opinión, para las infancias) y no para la calma y la vinculación. Así, las *Instalaciones de Juego* surgieron para ofrecer a las infancias un lugar para SER en el puro ensayo de la vida en relación y la escuela es entonces el entorno seguro y privilegiado para que acontezca, con el acompañamiento de adultos referentes y de iguales etarios.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Cómo surgió la propuesta de las *Instalaciones de Juego*? Y ¿cuáles fueron los hechos que desencadenaron la propuesta de las *Instalaciones de Juego*?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – La propuesta de la idea originaria y fundante de las *Instalaciones de Juego* surgió en el transcurso del año 2002 (hace ya más de 20 años). Sucedió entonces que Ángeles estaba realizando, como psicomotricista, una formación en Práctica Psicomotriz Relacional de Bernard Aucouturier. Y Javier realizaba aquel curso académico, como docente, diferentes instalaciones artísticas con las/los estudiantes del Grado de Educación Infantil con la intención de generar ambientes lúdicos en las escuelas infantiles donde realizaban las prácticas profesionales. Y también fue importante que Javier, como artista, había abandonado la expresión pictórica o la producción de arte comercial (exposiciones en ferias

y galerías de arte) y estaba más interesado en la creación de espacios simbólicos que implicaban la participación de personas y colectivos para generar *Arte Comunitario*.

Así, durante ese año conversamos mucho y a menudo sobre las posibilidades de crear una colaboración e “interferencia” entre nuestros recorridos profesionales y vitales para concretar un proyecto común. También fue importante nuestra experiencia como madre y padre de hijos pequeños en aquel momento y nuestra vocación por la vida lúdica. Y una noche, todavía recordamos, Ángeles hizo la pregunta clave que nos puso ya en el camino que hemos recorrido hasta ahora y fue: “¿Qué pasaría si en vez de ofrecer a las niñas y niños un muro de módulos como en la sala de psicomotricidad, para invitar y disponer al juego libre, se ofreciera la instalación de un artista contemporáneo que fuera diseñada o adaptada para su transformación radical por las infancias?”. De entrada, la diferencia en la configuración estética de ambos espacios era muy diferente y pensamos que, a partir de esa importante “variable” (ofrecer un espacio bello y con una estética muy cuidada), ocurrirían acciones de juego similares y diferentes a las de la Práctica Psicomotriz como así sucedió. ¡Además de nuestro más absoluto asombro y fascinación!

Aquellos primeros ensayos quedaron recogidos y expuestos (imágenes, testimonios y objetos) en la muestra: “Laberintos para Caracoles. La Instalación en la escuela Infantil”³ materializada en la Sala de Exposiciones de la Universidad Autónoma de Madrid-UAM (mayo-junio de 2002) y que fue ya el inicio reconocible de la propuesta de las *Instalaciones de Juego* a través de la documentación que generó el evento y las reseñas de prensa. Es importante decir, en este momento, que nuestra principal aportación ha sido entonces llevar o realizar “instalaciones artísticas” en escuelas infantiles y otros espacios educativos, pero no como escenografías para la celebración de días especiales o como evento y actividad discontinua (quizás así se hiciera en *Reggio Emilia* y se insiste en ello en algunos artículos universitarios y videos que existen todavía en internet con evidente interés de desposeer o minimizar el reconocimiento de nuestra autoría), sino con una periodicidad habitual en el horario y calendario escolar de una manera sistemática y documentada con la implicación y labor compartida de un mismo equipo interdisciplinar.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Qué relación existe entre las *Instalaciones de Juego* y el juego simbólico?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – *Las Instalaciones de Juego* están concebidas como lugar privilegiado para favorecer el juego simbólico compartido y se contextualiza en edades comprendidas entre los 14 meses y

³ Abad (2002).

los 6 años, por tanto, se hace referencia tanto al juego simbólico como también al pre-simbólico. Ambos conceptos lúdicos incluyen un amplio espectro de acciones consideradas como la preparación para adquirir la función simbólica (escondarse-aparecer, construir-destruir, agrupar-dispersar, etc.) o la manifestación de esta capacidad conseguida (transformaciones simbólicas de los objetos, recreación de la realidad, jugar a ser otro, etc.). Así, uno de los propósitos fundamentales de las *Instalaciones de Juego* es favorecer la aparición de este tipo de juegos creando las condiciones específicas relacionadas con la mejor elección y disposición de unos objetos determinados, el acompañamiento de un grupo estable y un adulto de referencia que reconozca y de sentido a las acciones pre-simbólicas y simbólicas que expresan las infancias en estos contextos o la temporalidad periódica (no ocasional) de los tiempos dedicados al juego.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Cómo promueven las *Instalaciones de Juego* el desarrollo cognitivo, motor, socioemocional y estético de los niños?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – El juego en sí mismo favorece el desarrollo integral de la infancia porque en el acto de jugar está incluido el movimiento, las relaciones, el pensamiento, el lenguaje, la expresión de las emociones. En las *Instalaciones de Juego* se crea pues un espacio intersubjetivo de relación e intercambio de pensamientos, ideas, sentimientos, afectos, donde poder manifestar y compartir todo aquello que proviene de la subjetividad o mundo interior de cada persona (niña, niño o adulto). La oportunidad de exteriorizar y comunicar ese mundo interno en un entorno seguro, confiable y abierto a la escucha atenta, posibilita el ser mucho más consciente de esas ideas, pensamientos y emociones compartidas (incluso dificultades) para afianzarlas, revisarlas o ajustarlas en cada caso.

Respecto al desarrollo estético de las *Instalaciones de Juego*, el hecho de ofrecer un espacio lúdico que maraville a las niñas y niños expresa una intencionalidad de orden, belleza, interés o cuidado por los detalles sencillos y extraordinarios. De esta manera, un espacio estético contiene y transmite también un mensaje simbólico que se refiere a la importancia de esos valores para otorgar sentido a las maneras de “ser”, estar y significar un “lugar de símbolo”, es decir, el espacio de juego entendido como metáfora de vida.

Y otra idea fundamental y potente de las Instalaciones de Juego es la necesidad y permiso del movimiento en el espacio que desvela la conciencia infantil para la posterior representación. Esta es una diferencia importante en comparación con otras propuestas que, de entrada, ya sientan a las infancias en espacios concretos (“bandejas sensoriales”, por ejemplo) o los sitúan alrededor de una mesa donde están ya los objetos expuestos.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Qué implicaciones tienen las *Instalaciones de Juego*

en la formación de las educadoras infantiles?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – Nuestra experiencia como docentes en la formación de educadoras infantiles (ya sea en el propio ámbito universitario o en nuestras visitas y asesorías a escuelas) es muy distinta dependiendo de razones que, a veces, no conocemos bien y nos plantea interrogantes.

Por un lado, consideramos que la propuesta de las *Instalaciones de Juego* es realmente una filosofía educativa que expresa una determinada manera y opción de comprender el concepto de cultura infantil para valorar y reconocer todas sus potencialidades. Es decir, la implicación y conocimiento en esta propuesta socioeducativa conlleva también una actitud de compromiso, diálogo y respeto por parte de toda comunidad educativa. Por todo ello, esos “interrogantes” aludidos se refieren a la adaptación e interpretación desvirtuada que se ha hecho de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego* para promover miniparques temáticos o laboratorios experimentales y multisensoriales que las infancias realmente no necesitan y menos aún desde la provocación y la innovación. Y en este sentido, tenemos que ser reflexivos y críticos con nuestra propia labor en la formación de educadoras infantiles pues han sido las mismas personas que hemos formado durante este recorrido quienes, mayoritariamente, han promovido esa libre interpretación con aportaciones innecesarias o alejadas de su esencia por diferentes intereses que, entendemos, partían de su necesidad de diferenciación y reconocimiento.

170

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Cómo se han difundido las *Instalaciones de Juego* en América Latina? ¿Cómo se ha visto utilizado el concepto de *Instalaciones de Juego*, así como las propuestas difundidas en sus trabajos y artículos?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – La difusión de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego* en Hispanoamérica y/o América Latina, por regla general ha sido mucho más respetuosa y difundida desde su concepción inicial que en nuestro propio país. Es decir, se ha mantenido la denominación que, como autores ofrecimos en origen, y no se ha interpretado o desvirtuado con tanta diversificación (y ya no solo en el cambio del nombre de la propuesta). No entendemos bien pues la necesidad de nombrar lo mismo de manera tan distinta y para explicar mejor la situación, estos son solo algunos ejemplos de las muchas denominaciones que existen actualmente en internet y en las redes sociales: *Instalaciones Educativas*, *Instalaciones Pedagógicas*, *Instalaciones Creativas*, *Instalaciones Estéticas*, *Instalaciones Artísticas-Educativas*, *Instalaciones Psicomotrices*, *Arquitecturas efímeras*, *Escenografías de Juego*, *Escenografías Lúdicas*, *Instalaciones Inmersivas*, *Instalaciones Reggio Emilia*, *Propuestas Inclusivas de Juego y Arte*, etc. Y si se añaden palabras como “inmersivo”, “holístico” o “experimental”, entonces el *namings* es ya infinito y esto ha generado mucha confusión.

Pero regresando a la difusión de las *Instalaciones de Juego* en diferentes países de América, hemos tenido también la inmensa fortuna de conocer personas e instituciones que han acogido y desarrollado la propuesta desde una interesante implementación en programas socioeducativos para la primera infancia tales como la organización “Buen Comienzo” el programa de la alcaldía de Medellín – Colombia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Red de Salas Cuna y Jardines Infantiles de la Fundación Integra – Chile, la Fundación “Arteeducarte” en Quito – Ecuador, Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep) – Argentina y muchas escuelas o jardines de estos mismos países y también de Uruguay y Perú. En Brasil, en concreto, conocemos y agradecemos el interés por la propuesta originaria y actualizada de las *Instalaciones de Juego* desde las iniciativas del profesor Rodrigo Saballa de Carvalho de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) y personas allegadas o colaboradoras que han hecho referencia a nuestro trabajo en diferentes trabajos de las *Instalaciones de Juego Simbólico* académicos como sus maestrías y sus tesis doctorales.

Toda esta difusión de las *Instalaciones de Juego*, desde su idea originaria y actualizada, también se ha desarrollado y promovido desde los diferentes viajes que hemos hecho por países de Hispanoamérica (todavía no hemos tenido la oportunidad de visitar Brasil) y nuestra asistencia o participación en capacitaciones y Congresos de Educación Infantil. Por todo ello, nos sentimos muy felices de haber podido compartir nuestra investigación con personas y lugares que no hubiéramos conocido de otra manera, quizás, y siendo muy conscientes de que, como normalmente se dice, “nadie es profeta en su tierra”.

171

Rodrigo Saballa de Carvalho – En sus obras: “El juego simbólico” y “El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las Instalaciones de Juego”, ustedes afirman la agencia de las niñas y los niños en los procesos de construcción de narrativas simbólicas a través de la acción sobre los materiales, la interacción, la escucha y el diálogo. Por ello, nos gustaría saber, desde su punto de vista, ¿cuáles serían las principales aportaciones de estos trabajos para que podamos pensar en una Educación Infantil que acoja a las niñas y los niños y promueva espacios y tiempos para la imaginación?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – A través de las *Instalaciones de Juego* nosotros queremos transmitir la importancia de ofrecer a las infancias unas condiciones específicas creadas con y desde sus necesidades (y no las de los adultos): un lugar, un tiempo y un grupo humano estable donde, cuando y con el que tener la oportunidad de expresar todo aquello que necesitan comunicar. Y solo pueden hacerlo plenamente si las criaturas se sienten seguras, aceptadas, reconocidas, escuchadas, miradas. Sabemos bien que las condiciones de la escuela infantil en el día a día no son del todo favorables en este sentido por diferentes circunstancias: las ratios, los escasos recursos,

las programaciones, las exigencias de la presión social y familiar. Pero nosotros creemos y tenemos la experiencia de que es posible crear las condiciones para destinar al menos una hora semanal para compartir estos contextos de juego, intercambio, cuidado y relación. En definitiva, la principal aportación que podemos ofrecer es nuestra experiencia de más de 20 años y nuestro testimonio de poder narrarla y compartirla pues desde esa experiencia creemos que es tan enriquecedora, transformadora y gratificante que merece siempre una oportunidad.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Cuál ha sido la repercusión de su trabajo en las instituciones de Educación Infantil en España y en otros países? Cómo ha ayudado la página de Instagram @instalaciones_de_juego⁴ a difundir vuestro trabajo?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – Aparte de lo ya comentado en anteriores cuestiones, esta pregunta sería muy extensa de contestar y daría casi para escribir el nuevo libro. Aun así y resumiendo mucho, consideramos que la propuesta de las *Instalaciones de Juego* ha tenido una enorme expansión en muy poco tiempo y por todo ello, su inmediata repercusión ha hecho que esté de “moda” en las Instituciones de Educación Infantil en España (escuelas infantiles privadas, concertadas y públicas – incluso ahora son parte del temario de oposiciones o son valor añadido en concursos de licitación, además de ser incluidas en asignaturas de Educación Artística de muchas universidades y planes de estudio de Ciclos Formativos de Educación Infantil). Pero esa inmediatez y su explosión en redes sociales con miles de imágenes, en tableros Pinterest y publicaciones de Instagram, obliga a ser muy críticos.

Desde esta situación real y honestamente, nos hacemos y compartimos esta reflexión: ¿conocemos en profundidad sus posibilidades y su sentido sociopedagógico basado en las verdaderas necesidades de las infancias (y no en las de los adultos)? Por ese motivo y con la mejor intención de contrarrestar esa vorágine, iniciamos nuestro Instagram y página *web* en 2022 para, no solo difundir nuestro trabajo, sino también protegerlo pues en ningún caso la propuesta fue concebida con intenciones didácticas (o “ficha gigante” escala 1:1) sobre temas de la programática escolar. E incluso más allá de una justificación del juego libre como herramienta o instrumento, nos preocupa esa vorágine que no solo ha surgido asociada al “*hashtag*” o etiqueta de “instalaciones” en las redes sociales sino también en publicaciones de revistas universitarias evaluadas por ¿personas expertas?

⁴ Abad e Ruiz de Velasco [s.d]

Intentamos pues que nuestra *web: Instalaciones de Juego: contextos simbólicos de relación*⁵ e Instagram: *@instalaciones_de_juego* pueda contribuir a responder las muchas preguntas que recibimos de diferentes educadoras y escuelas pues tantos nombres o propuestas similares les generaran muchas dudas por sus distintas intenciones en las que siempre debe prevalecer, por respeto, *Jugar aprendiendo* y no “Aprender Jugando”.

En resumen, consideramos que el valor de las *instalaciones* en la escuela reside en el apasionamiento de los equipos educativos en su propuesta, desarrollo y narración. Y es de justo reconocimiento su esfuerzo en la mejor preparación de estos espacios de *juego libre* para las infancias que, más allá de servir como ilusión, motivación artística o anti-rutina (sin dar más tarea o ser una fatiga extra), permiten ser más conscientes del sentido e importancia de ofrecer “lugares de símbolo” para la transformación (y no agitación) de los contextos educativos y el proyecto compartido que celebra el aprender y ser juntos.

Rodrigo Saballa de Carvalho – ¿Qué crees que hace falta para que el juego libre sea reconocido y promovido en los espacios de Educación Infantil?

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez – Sería urgente y necesario un cambio de paradigma que repensara, no solo la necesidad de reconocer y promover el juego libre, sino el innecesario y perjudicial uso de pantallas e inmersiones virtuales o “multimedia” en las edades iniciales, que ofrecen ya el espacio imaginario proyectado desde fuera como elección del adulto e inhiben que nazcan desde dentro como proyecto de las infancias que crean esos espacios en su mente y desde su necesidad (sabemos que no todos estarán de acuerdo, aunque sea esa nuestra experiencia).

También consideramos urgente la importancia de dedicar más tiempo a estar al aire libre, en contacto con la naturaleza o las excesivas *ratios* en las escuelas que impiden el verdadero encuentro entre la educadora y cada una de las criaturas con las que sería fundamental establecer un auténtico vínculo de calidad. Repensar, en definitiva, los tiempos, los espacios, las agrupaciones, los materiales o las actitudes de los adultos educadores. Pero la escuela no puede hacerlo sin el necesario respaldo de unas políticas específicas para la primera infancia que estén ajustadas a las necesidades y bienestar de la comunidad educativa. ¡Y ése ha sido y es nuestro empeño durante tantos años!

¡Muchas gracias por esta oportunidad de compartir y un cordial saludo desde Madrid!

⁵ Abad e Ruiz de Velasco (2021)

Referencias bibliográficas

ABAD, J. Laberintos para caracoles: la instalación en la escuela infantil. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, n. 3, p. 193-195, 2002.

ABAD MOLINA, J.R.; RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ, A. *Instalaciones de juego: contextos simbólicos de relación*. Madrid, 2021. Disponible en: <https://instalacionesdejuego.com/>. Acceso en: 24 sept. 2025.

ABAD MOLINA, J.; RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ, A. *Instalaciones de juego*. [S. l.: s. n., s. d.]. Instagram: @instalaciones_de_juego. Disponible en: https://www.instagram.com/instalaciones_de_juego/. Acceso en: 24 sept. 2025.

RUIZ DE VELASCO, A.; ABAD, J. *El juego simbólico*. Barcelona: Graó, 2011.

RUIZ DE VELASCO, A.; ABAD, J. *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó, 2019.

Javier Abad Molina, doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), profesor acreditado de Educación Artística da Universidad Complutense de Madrid (UCM). Artista Comunitario y membro do Centro de Formação del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica.

jaabad01@ucm.es

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional a Distancia de Madrid (Uned), psicomotricista pelo Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz (Cefopp) y profesora titular de educación infantil en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

ange@lasallemcampus.es

Rodrigo Saballa de Carvalho, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor e pesquisador da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) na Linha de Pesquisa dos Estudos sobre Infâncias. Também atua como líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Linguagens e Cotidianos de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

rsaballadecarvalho@gmail.com

Recebido em 20 de janeiro de 2025.

Aprovado em 02 de abril de 2025.

reserhas

Infâncias em produções contemporâneas: um olhar sobre crianças *youtubers*

Sandro Machado

TOMAZ, Renata. O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade. Salvador: EDUFBA, 2019. 279 p.

Você já perguntou a uma criança o que ela quer ser “antes” de crescer? Pensemos, brevemente, sobre essa indagação: talvez para nós, profissionais e/ou pessoas interessadas na área da Educação, sobretudo na educação brasileira, esse questionamento – de um adulto para uma criança – não cause tanto estranhamento. Afinal, é de se esperar que estejamos, em alguma medida, implicados(as) com temas que, para as crianças, também sejam importantes.

No livro *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers¹, infância e celebridade*, Renata Tomaz, em uma articulação entre áreas de estudo como mídia e infâncias, expõe essa indagação como uma espécie de “horizonte reflexivo” para suas argumentações e análises, visando “compreender melhor como as mídias digitais, particularmente o YouTube, ao serem utilizadas pelas crianças, afetam a construção social da infância, no atual contexto brasileiro” (Tomaz, 2019, p. 17).

Tomaz (2019) participa de um contexto investigativo que discute o envolvimento de determinadas infâncias e juventudes, com a produção de conteúdos no YouTube. Trata-se de um debate que conta com autoras como Lucineia de Fátima Sena Batista, que, em sua dissertação *Jovens Youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas*, investigou o comportamento social de jovens entre 15 e 20 anos, com base na produção de vídeos desses sujeitos na internet (Batista, 2014). No contexto das infâncias, é possível mencionar também Darcyane Rodrigues

¹ Um *youtuber* é um tipo específico de usuário da plataforma YouTube que cria determinados conteúdos *on-line* (Tomaz, 2019, p. 14)

de Melo, que, em sua dissertação *Infância youtuber: um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade*, analisa os modos mediante os quais certas “identidades infantis” foram sendo produzidas e postas em circulação no YouTube (Melo, 2018). Dessa maneira, a obra de Tomaz (2019) compõe uma emergente produção investigativa, o que contribui para um debate sobre como plataformas digitais, por exemplo o YouTube, mobilizam novas maneiras de viver a infância e a juventude, em nosso País.

Meu interesse inicial por esse texto emergiu após a leitura do quarto capítulo, “Infância e cultura lúdica”, cujo tema me motivou para a posterior leitura do livro completo, possibilitando, assim, a escrita desta resenha. A autora estrutura a obra, derivada de sua tese de doutorado (Tomaz, 2017), em nove seções: uma introdução ao tema pesquisado, seguida por cinco capítulos e três seções adicionais para conclusões, referências e notas.

Na “Introdução”, a autora procura ambientar o(a) leitor(a) em relação à proposta de sua pesquisa. Além disso, apresenta suas considerações a respeito de como percebe a pertinência social de se estudar um tema com tais características e argumenta sobre como a percepção social acerca da infância foi sendo afetada pelo uso das tecnologias de redes sociais, a partir de uma “existência midiática das crianças” que têm, em plataformas digitais como o YouTube, um de seus principais recursos para esse fim.

A “construção social da infância”, mencionada anteriormente, também é tematizada nessa primeira seção, no posicionamento de algumas considerações de ordem histórica, em relação a como, hegemonicamente, a percepção adulta no que concerne a uma concepção sobre a infância foi sendo ressignificada, na medida em que determinados fenômenos sociais foram desdobrando-se culturalmente em nossas sociedades, como no caso contemporâneo da criação de conteúdos *on-line* por crianças. Nesse contexto, a autora pontua que:

Em outras palavras, se, ao longo da modernidade, a infância se consolidou como um tempo específico de as crianças crescerem para ser alguém, na contemporaneidade, ela também é um tempo de serem antes de crescerem. (Tomaz, 2019, p. 16).

A contemporaneidade, assim, começa a ser o foco de suas discussões teóricas e análises. No primeiro capítulo, “Infância e mídia”, Tomaz (2019) apresenta as estratégias teórico-metodológicas utilizadas em sua pesquisa. A articulação realizada entre “infâncias e mídia”, referida no início deste texto, ganha uma estrutura narrativa nesse primeiro capítulo, convidando-nos a refletir, por exemplo, sobre como a teorização a respeito da infância foi ganhando espaço no campo de estudos da comunicação.

Nesse sentido, na subseção do primeiro capítulo, “Infância, mídia e youtubers mirins”, um amplo referencial teórico é apresentado por Tomaz (2019), viabilizando-nos posicionar alguns debates, nacionais e estrangeiros, em relação a esse tema. De acordo com a autora, tendo como pressuposto que a mídia é um ambiente capaz de oferecer respostas para as diferentes concepções sobre infância que vão sendo

construídas pelas sociedades, a sua pesquisa “analisa como os processos comunicacionais desencadeados pelos usos que as crianças fazem da plataforma de vídeos YouTube, no contexto brasileiro, afetam a construção narrativa da infância contemporânea” (Tomaz, 2019, p. 49). Com isso, o(a) leitor(a) acaba ambientando-se para os debates apresentados nos capítulos posteriores.

No segundo capítulo, “Infância e YouTube”, Tomaz (2019) contextualiza essa plataforma de vídeos *on-line*, enquanto um *site* de rede social, na sua potencialidade como objeto de análise para pesquisas no campo dos estudos sobre infâncias, embora reconheça que tal plataforma não tenha sido projetada, ao menos inicialmente, para as crianças. Conforme indica a autora: “o objetivo deste capítulo é explicitar minha entrada em campo, identificando desafios e surpresas e mostrando as práticas de ocupação do YouTube pelas crianças” (Tomaz, 2019, p. 62).

Do ponto de vista metodológico, a sua “entrada em campo” teve início com a identificação dos sujeitos que seriam analisados na pesquisa. Ao acompanhar os comentários realizados pelos seguidores das *youtubers* participantes, em vídeos que eram postados por elas semanalmente, Tomaz (2019) percebeu que tais sujeitos se encontravam na faixa etária entre 8 e 14 anos e eram, predominantemente, do sexo feminino. De acordo com Tomaz (2019, p. 78): “os comentários foram o lugar em que mais tive que gastar tempo no processo de observação e coleta de dados”.

Com o passar do tempo, foi possível para a autora compreender certas rotinas existentes nos canais dessas *youtubers*, por exemplo, a frequência nas postagens dos seus vídeos, as temáticas apresentadas nesses materiais, o tipo de linguagem utilizado na produção dos conteúdos, assim como as sociabilidades que ocorriam nos espaços destinados para os comentários dos seguidores, a fim de que fosse possível dimensionar “a rede social que se forma no compartilhamento desses vídeos” (Thomaz, 2019, p. 71).

Ao explicar como o espaço das crianças no ambiente *on-line* do YouTube foi sendo ampliado e como algumas crianças *youtubers* acabaram ganhando um protagonismo midiático nessa rede social, Tomaz (2019) argumenta sobre a maneira como a dinâmica da infância, em certas classes sociais e no âmbito familiar de determinados sujeitos, acabou (re)configurando-se, sobretudo do ponto de vista econômico dessas famílias: “Ao realizar uma observação silenciosa, precisei elaborar um modo de investigação que indicasse como o YouTube se transformou em um espaço das crianças, onde elas estabelecem vínculos e formam redes sociais” (Thomaz, 2019, p. 64).

Ao indicar, por meio de suas estratégias metodológicas, a maneira como as crianças *youtubers* criam vínculos com seus seguidores, Tomaz (2019, p. 66) explica que:

Essas crianças estão inseridas em um contexto global de acesso à internet e às mídias digitais e de construção de um lugar de fala nessa instância. Gozam de oportunidades para se constituírem de novas formas no mundo, mesmo correndo os riscos advindos de tal exposição. São, de fato, consumidoras ao mesmo tempo que são produtoras de sentidos e de conteúdo para a comunicação mediada por computador. Formam redes sociais em torno de indivíduos e de temas de interesse e constroem novas sociabilidades, às quais também se submetem.

Perceba que, dentro desse contexto que procuro estruturar até o momento, Tomaz (2019) inicia a obra apresentando tema, problema e objetivos de pesquisa para, então, tecer algumas considerações sobre como a construção da infância, no curso do tempo, foi sendo (re)significada por meio de processos comunicacionais – muitos deles, inclusive, ensejando a participação das crianças nessa construção.

Diante desse panorama, a autora vai circunscrevendo os limites de suas discussões, aproximando o tema “infância” de processos subjetivos sobre um ideal contemporâneo de visibilidade social. Assim, a partir do terceiro capítulo, a busca pela popularidade infantil na plataforma YouTube ganha evidência nas análises apresentadas no decorrer da obra.

No terceiro capítulo, “Infância e subjetividades contemporâneas”, Tomaz (2019) descreve como as crianças *youtubers* as quais investigou vivenciam certas dinâmicas sociais que lhes são implicadas no uso da plataforma YouTube, como no caso dos desafios pela busca de inscritos para seus canais. Na perspectiva da autora, “as crianças usuárias do YouTube estão ativamente comprometidas com a conquista da popularidade” (Tomaz, 2019, p. 89). Nas interações *on-line* existentes nessa plataforma, as crianças “não só lançam mão das novas tecnologias para produzirem imagens de si, de modo que estejam socialmente visíveis, como também para ampliarem o número de pessoas que as veem” (Tomaz, 2019, p. 90).

Ainda no terceiro capítulo, Tomaz (2019) também apresenta excertos de suas entrevistas com *youtubers*, descrevendo relatos sobre, por exemplo, como aquelas crianças entrevistadas iniciaram seus canais; as expectativas e os planejamentos para a obtenção da marca de um milhão de inscritos; entre outras questões envolvendo os desafios que as interações *on-line* proporcionam para elas. Em interações com essas características, segundo a autora, forma-se “um novo tipo de vínculo afetivo, traduzido por algoritmos que quantificam visualizações, *likes*² (ou *dislikes*), comentários, compartilhamentos, inscrições. Todas essas mensagens, apresentadas em forma numérica, comunicam algo às *youtubers*” (Tomaz, 2019, p. 106).

Avançando pela obra, chegamos ao quarto capítulo, “Infância e cultura lúdica”, cujo intuito consiste em “compreender como a brincadeira e a diversão, evocadas pelas crianças usuárias do YouTube, convergem em práticas lúdicas específicas e que visões de mundo essas práticas sinalizam” (Tomaz, 2019, p. 118). Na perspectiva retratada, de que novas formas de sociabilidade entre as crianças têm se constituído no universo *on-line* de plataformas digitais como o YouTube, “as crianças não estão deixando de brincar, mas transformando o acesso que têm às redes sociais em brincadeira, e os dispositivos móveis em brinquedo” (Tomaz, 2019, p. 117).

Entendendo o YouTube como uma espécie de espaço virtual “mediador” de brincadeiras infantis – do ponto de vista do contexto investigado –, as brincadeiras e os brinquedos surgem “como a temática mais utilizada para conectar as crianças e formar novas redes sociais, onde elas poderão conquistar mais inscritos, mais seguidores, mais fãs” (Tomaz, 2019, p. 119).

² A partir das considerações de Tomaz (2019, p. 70), podemos entender o *like* ou o *dislike* como ações de engajamento dos usuários sobre um conteúdo assistido no YouTube.

No decorrer desse quarto capítulo, Tomaz (2019) realiza uma discussão conceitual sobre “cultura lúdica”, mencionando autores como Huizinga (2014) e Brougère (1998), enfatizando que não tratará da “importância do brincar” para as crianças, mas, sim, “de como as práticas lúdicas delas no ambiente virtual contribuem para compreendermos a produção cultural infantil nas redes sociais *on-line*, particularmente no YouTube” (Tomaz, 2019, p. 121).

Nesse contexto, algumas considerações de Gilles Brougère para conceituar o “brincar” e o “lúdico” ganham evidência. Segundo Brougère (2010, p. 111), o “brincar” pode ser entendido como um “espaço social” em que a criança aprende a brincar, condicionada pelo meio ambiente em que vive. Esse “condicionamento” ocorre por meio da “cultura lúdica” que a criança partilha com seus pares. Para Brougère (1998, p. 29), “a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos” que a criança necessita aprender para iniciar uma brincadeira ou um jogo.

Embora, nesse quarto capítulo, Tomaz (2019) busque “compreender como a brincadeira e a diversão, evocadas pelas crianças usuárias do YouTube, convergem em práticas lúdicas”, por utilizar referenciais teóricos como Gilles Brougère, a autora, por vezes, vincula conceitos como “brincar” e “lúdico” como se fossem sinônimos, por exemplo, ao compreender que as brincadeiras necessariamente “produzem” experiências lúdicas (Tomaz, 2019, p. 128). Algo compreensível do ponto de vista do material empírico utilizado pela autora, uma vez que, dos 123 vídeos analisados, 100 tinham como tema central brinquedos e brincadeiras.

Contudo, é importante considerarmos que, embora o material digital produzido pelas crianças entrevistadas tenha como tema central as brincadeiras, algumas delas relataram que, nem sempre, o processo de produção era algo prazeroso. Como se as crianças realizassem uma certa distinção entre determinados divertimentos, conforme o contexto em que eles eram praticados. Uma das *youtubers* (Juliana), apesar de explicar que realizava gravações de seus momentos de diversão, também apontou: “às vezes, eu quero brincar e a gente tem que gravar. Daí eu brinco um pouco e a gente vai gravar, sabe?” (Tomaz, 2019, p. 123). Isso pode indicar que as brincadeiras assistidas nos vídeos produzidos para o YouTube, nesse contexto, não necessariamente convergiam para “práticas lúdicas”.

Tomaz (2019) encerra seu livro com o quinto e último capítulo, “Infância e cultura da celebridade”, em que argumenta sobre como a figura subjetiva do “empreendedor” – cuja imagem hipotética para a sociedade seria a do sujeito que enfrentaria os riscos e as incertezas do mercado de trabalho, sem a necessidade de redes de proteção sociais – também acaba penetrando o universo das crianças *youtubers*. Nesse sentido, as reportagens, as entrevistas e as matérias midiáticas que envolvem essas crianças e enfatizam um “empreendedorismo juvenil”, para Tomaz (2019, p. 164), acabam por constituir uma “construção da celebridade mirim”.

Levando em conta o contexto descrito, após realizar algumas considerações de ordem histórica abarcando temas que dão nome ao último capítulo de seu livro, Tomaz (2019) apresenta alguns “rituais midiáticos” que ela percebeu serem vivenciados pelas crianças que participaram de sua pesquisa. Tais rituais, nesse

contexto que ambienta a obra, podem ser compreendidos como criações culturais que marcam, para certos indivíduos – como no caso das crianças *youtubers* –, a passagem de uma posição social anônima para a ocupação de um lugar de prestígio na sociedade, ainda que apenas para um determinado nicho social, por exemplo, no reconhecimento midiático advindo do número de seguidores conquistados por essas *youtubers*. Nesse sentido, ao se referir a essas participantes, a pesquisadora comenta que:

Ao mesmo tempo que seus canais mobilizam milhões de crianças em torno de seus nomes, legitimam a vida de celebridade mirim como um modo prestigioso de estar no mundo. As interações provocadas pelas *youtubers*, nessa perspectiva, ensinam relações de poder, que apontam modos eficazes pelos quais a mídia se configura como um lugar legítimo de construção de realidades. (Tomaz, 2019, p. 169).

Assim, um engendramento entre mídia e redes sociais e uma lógica empreendedora vão constituindo novas formas de perceber a infância contemporânea ligada a plataformas digitais como o YouTube. Conforme aponta Tomaz (2019, p. 173), “nos últimos anos, alguns produtos midiáticos têm mostrado que não apenas os adultos, mas as crianças também podem ser famosas, ter fãs, serem conhecidas por desconhecidos”.

Nas considerações finais, Tomaz (2019, p. 223) ressalta que, “para além de geradores de conteúdo da plataforma de vídeos, os *youtubers* mirins se tornaram modelos do que ser e de como estar no mundo”. Explica que a realização dessa investigação lhe oportunizou identificar novas possibilidades de subjetividades infantis, mesmo reconhecendo que um “recorte social” deve ser levado em conta – de crianças com acesso à internet e às mídias digitais –, pois, como argumenta, em relação ao alcance desse fenômeno social: “Essas possibilidades não correspondem à realidade de todas as crianças no cenário brasileiro. Existe um contexto local que particulariza essa experiência e a torna possível não a todas as crianças, mas a uma parcela delas” (Tomaz, 2019, p. 67).

Ao final, a autora comenta que a indagação inicial “O que você vai ser antes de crescer?” acaba sendo desdobrada em uma outra possibilidade. Para Tomaz (2019, p. 228), contemporaneamente, é possível colocar a seguinte questão para essas crianças: “Que posição você pode ocupar hoje na sociedade?”.

Para nós, profissionais e/ou pessoas interessadas na área da Educação, sobretudo na educação brasileira, a obra de Tomaz (2019) proporciona contribuições valiosas para qualificarmos nossos estudos sobre as infâncias contemporâneas em nosso País, ao nos possibilitar uma ampliação em nossas reflexões sobre os modos de sociabilidades de crianças que se utilizam de redes sociais para constituírem novas formas de relacionamento infantis.

Referências bibliográficas

BATISTA, L. F. S. *Jovens youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: a study of the Play-Element in Culture*. Mansfield Centre: Martino Publishing, 2014.

MACHADO, S. *Culturas lúdicas infantis na pré-escola*. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MELO, D. R. *Infância youtuber: um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade*. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

TOMAZ, R. *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA, 2019.

TOMAZ, R. *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5001020. Acesso em: 10 jun. 2025.

Sandro Machado, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa “Estudos sobre infâncias”, é professor no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Cead/Udesc) e membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

sandro.machado@udesc.br

Recebido em 19 de março de 2025.

Aprovado em 11 de junho de 2025.

Imaginação: possibilidades de reconectar-se à infância?

Lisiane Rossatto Tebaldi

MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. Brasília, DF: UNB, 2023. 221 p.

Criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas. Às vezes as ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos, que escancaram a boca e dizem: "Ah!"

(Alemagna, 2010, p. 8).

Em *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*, a atriz, psicóloga e professora Marina Marcondes Machado discute a arte e a infância, propondo a interface entre a psicanálise e a fenomenologia, em diálogo com as ideias de Donald Woods Winnicott, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Gaston Bachelard, Paul Ricoeur, entre outros autores mencionados ao longo do texto. A obra é decorrente da segunda pesquisa de pós-doutorado de Machado e propõe a visita adulta, por meio da palavra poética, às maneiras de ser e estar das crianças pequenas, por intermédio de práticas de exercícios de agachamento poético¹, no intuito de imaginar e compreender o modo como as crianças vivem o mundo compartilhado. Para a autora, imaginar é algo a ser diariamente praticado por nós, adultos: um tipo de conhecimento, uma cognição afetiva que podemos aprender com as crianças e exercitar em nosso cotidiano.

Estruturalmente, o livro se organiza a partir de uma apresentação e uma introdução, que situam o(a) leitor(a) acerca da temática abordada e dos percursos constitutivos da autoralidade poética de Machado. A parte central é composta por três capítulos, os quais contemplam os exercícios imaginativos situacionais propostos. Para finalizar, Machado presenteia o(a) leitor(a) com suas conclusões, introduzindo

¹ Os exercícios de agachamento poético caracterizam-se como meditações ativas e brincantes, possibilidades para potencializar o pensamento e o sentimento criativo. Nas palavras da autora, são roteiros para adultos perceberem a riqueza imaginativa que o modo de ser e estar no mundo das crianças pode possuir. Por isso, o uso da palavra "agachamento": "agachar-se é ir até o chão, onde a criança está" (Machado, 2023, p. 99), propiciando, assim, ao adulto, o encontro com os modos de ser e estar das crianças.

novos autores, com vistas a ampliar o escopo discutido na obra, além de um glossário que elucida a perspectiva artístico-existencial defendida por ela.

A apresentação, intitulada “À Amizade”, escrita por Carmina Mendes André, supervisora do pós-doutorado, explicita o posicionamento sustentado pela autora: a criança é *performer* e protagonista. Para Machado, a criança vive o tempo do aqui-agora, mergulhada nas experiências dos arredores, ativa em sua presença corporal e imagética, constituindo-se como uma singularidade em movimento. Dessa forma, ela defende que não existe um “mundo da criança”, pois o mundo compartilhado é o mesmo para todos; o que difere são as maneiras de ser e estar, ou seja, os modos de habitá-lo. Por isso, destaca-se a importância de um adulto que possa sonhar com novos mundos por meio da imaginação, pois um professor que exercita a imaginação em sua prática pedagógica apresenta ao estudante um mundo aberto, possível de muitas significações, um mundo inacabado e, portanto, reinventável. Tais pressupostos são imprescindíveis para adultos que convivem e trabalham com crianças, sejam eles pais, educadores(as), pesquisadores(as) ou professores(as).

Em seguida, na introdução, denominada “Quem sou e como construí a perspectiva artístico-existencial”, Machado apresenta sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como os autores e as experiências que a conduziram a pensar a criança com base em pressupostos filosóficos e fenomenológicos, os quais nomeou: outridade, corporalidade, espacialidade, temporalidade, linguisticidade e mundaneidade. Assim, a autora compreende a criança sempre em relação ao outro, ao corpo, ao espaço, ao tempo, à língua-mãe e ao mundo. Nesse capítulo introdutório, é possível mergulhar na vida de Machado, conhecer seus construtos teóricos, suas produções acadêmicas e as experiências e reflexões que constituíram o seu ser e estar no mundo compartilhado com as crianças. Destarte, revela-se o quanto os pressupostos ontológicos e epistemológicos (Carvalho; Santos; Machado, 2022) da autora impregnam seu modo de ser, estar e se relacionar nos contextos de vida coletiva e envolvem sua produção de conhecimento.

No primeiro capítulo, “A perspectiva artístico-existencial: nas quebradas entre psicanálise e filosofia, encontro uma poética própria”, a autora propõe o uso generoso, aberto e criativo da Flor da Vida² em seus seis âmbitos: outridade, corporalidade, espacialidade, temporalidade, linguisticidade e mundaneidade, como lente de observação e estudo para o mundo da educação e das relações entre adultos e crianças. Para isso, convida à perspectiva descritiva e densa das situações vivenciadas no mundo compartilhado por meio de diários da experiência, do mesmo modo como fazem os antropólogos.

Na acepção de Machado, os registros nos diários da experiência possibilitam o despojamento da postura adultocêntrica para observar, assinalar e interpretar quem a criança é. Ademais, revisitar esses registros permite ao adulto educador o

² Flor da Vida é uma imagem-síntese criada pela autora decorrente de sua tese de doutorado. Consiste no desenho de uma “flor palito” cujas pétalas e cabo revelam seis existenciais: corporalidade, espacialidade, temporalidade, outridade, linguisticidade e mundaneidade (Machado, 2023, p. 38). Conforme explicitado pela autora no decorrer da obra, os existenciais representam noções filosóficas que emolduram a experiência humana, caracterizando-se como elementos da compreensão antropológica e situada das relações eu-corpo, eu-espaço, eu-tempo, eu-outro, eu-língua-mãe e eu-mundo.

que Paulo Freire denominou como *inédito viável* (Freire, 2017; Paro; Ventura; Kurokawa e Silva, 2020), ou seja, a reflexão sobre as experiências, potencializando-as e transformando-as no fértil e infinito mundo das possibilidades por meio de uma poética própria.

Em “Mergulho em práticas de solidão compartilhada: curativos para a falta de imaginação adulta”, segundo capítulo da obra, Machado disserta sobre o processo constitutivo de produção dos exercícios de agachamento poético. A pesquisadora frisa que se agachar é ir ao chão, proporcionando ao adulto o encontro com os modos de ser e de estar das crianças. Tais textos foram produzidos no período de isolamento social que a todos impactou durante a pandemia vivenciada no ano de 2020.

Nesse capítulo, estão os 40 exercícios que visam potencializar adultos imaginativos, tempos e espaços vivos, por meio de um texto que performa, sem necessidade de explicações prévias. São exercícios curtos, com temáticas da natureza e da cultura urbana, propostos para habitar o lugar do faz de conta e espacializar imaginações. A causa defendida por Machado é o direito ao brincar imaginativo em todas as idades, à expressividade e à criação, a ser, antes de ter, advogando pelo hibridismo das artes contemporâneas em uma abordagem autoral, de poética própria.

No terceiro capítulo, “Intimidade, humor e outra temporalidade: preparação para novas quarentenas”, o foco reside, segundo a autora, em um trabalho de desmontagem, no qual descreve o seu processo de criação, os seus estudos acerca da infância e o *work in process* de sua escrita poética. Além disso, apresenta-se um inventário dos exercícios de agachamentos poéticos, aproximando-os por suas similaridades: a interação com criança(s), a noção de corpo encarnado, a temporalidade, a invisibilidade, a inversão de papéis e posições, os animais, as memórias de infância, o protagonismo, os ritos de passagem e os assuntos considerados tabu. Ademais, a autora aborda as singularidades de alguns exercícios propostos, fornecendo pistas e propiciando significações ao(à) leitor(a).

De modo inventivo e autoral, Machado finaliza sua obra com “Conclusões em duas vias imaginativas: uma hermenêutica, outra criativa (como e por que concluir com uma canção antiprovérbios)”, introduzindo novos autores e possibilidades, ao invés de sintetizar tudo o que o livro propôs. Primeiramente, discorre sobre sua identidade narrativa, alicerçada nas ideias de Paul Ricoeur, destacando a multiplicidade de imaginações. Também elucida que, afinada com Gianni Rodari, jornalista e escritor italiano, não simpatiza com os provérbios, por considerá-los verdades congeladas no tempo.

Perante o exposto, a autora escolhe a via menos percorrida, ou seja, prefere as antiestruturas, os questionamentos, a renovação e o recomeço. Ela elege a via longa relacional, o estar com, o agachar-se para estar à altura das crianças, o habitar em um tempo dilatado, apostando em uma metodologia processual, vivida e sentida com profundidade, de modo compartilhado. Fundamentada nessas asserções, Machado afirma que são os atos performativos – vividos juntos, em relação, no convívio – que expressam a concretude da imaginação artístico-existencial. Sob essa ótica, a pesquisadora, incisivamente, convoca-nos a fazer algo pelas crianças de

agora. Afinal, cabe a cada um de nós inventariar mundos possíveis e acolher com solicitude o que as crianças nos pedem.

Diante disso, deve-se pontuar que há uma potente interlocução entre as ideias de Machado e as da professora, pesquisadora e artista visual Alison Clark³, que também advoga por uma pedagogia experiencial e relacional, com ênfase no engajamento lento e profundo entre os(as) educadores(as), as crianças e o ambiente. Para Clark (2023), é essencial estar com, desviar-se do caminho e mergulhar fundo⁴, princípios necessários para uma pedagogia lenta, significativa e profunda ao se trabalhar com a infância. “Estar-com” propicia encontrar e respeitar o ritmo da criança, dos colegas, dos materiais, das discussões, de modo atento e presentificado. “Desviar-se do caminho” se refere à valiosa possibilidade do inusitado, do inesperado, do maravilhamento diante de acontecimentos cotidianos que surpreendem. É justamente o “entre”, ou seja, um pequeno espaço, uma pausa para o imaginar e o pensar, que potencializa as experiências vividas. “Mergulhar fundo” alude ao interagir e ao explorar juntos, crianças e adultos, em profundidade, com a oportunidade de repetir e revisitar temas e situações, sem pressa. Certamente, as contribuições de Clark coadunam-se com as concepções de Machado e são modos de potencializar a mediação docente com as crianças.

Para finalizar, a autora, generosamente, apresenta o “Glossário: 45 termos interligados que ampliam a compreensão da perspectiva artístico-existencial”, construto tão caro para Machado quanto o da criança *performer*, cunhado em 2010. Trata-se de um riquíssimo léxico que elucida, com dizeres simples e potentes, toda a miríade e profundidade epistêmica da autora.

Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial é uma obra pulsante, viva e necessária a todos que acreditam que a imaginação é um pujante modo de reconectar-se à infância. Nas palavras da autora: “prescrevo aos adultos que trabalham com crianças, e aos pais, cuidadores, familiares que convivem com elas, uma dose maciça de imaginação” (Machado, 2023)⁵. Afinal, o adulto educador exerce um papel primordial na formação de imaginações.

Referências bibliográficas

ALEMAGNA, B. *O que é uma criança?* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CARVALHO, R. S.; SANTOS, N. S.; MACHADO, S. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na educação infantil. In: CARVALHO, R. S. (Org.). *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil*. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 25-56.

³ Alison Clark é pesquisadora honorária do Instituto de Educação em Londres e professora na Universidade do Sudeste da Noruega. Desenvolveu, juntamente com Peter Moss, a *abordagem mosaico*: pesquisa qualitativa, polivocal, que contempla multimétodos para trabalhar com as perspectivas das crianças participantes (Clark, 2017).

⁴ Livre tradução das expressões “*being with*”, “*going ‘off track’*” e “*diving deep*” (Clark, 2023).

⁵ Trecho retirado da primeira orelha da obra.

CLARK, A. *Listening to young children: a guide to understanding and using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley, 2017.

CLARK, A. *Slow knowledge and the unhurried child: time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. New York: Routledge, 2023.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; KUROKAWA E SILVA, N. E. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e00227757, 2020.

Lisiane Rossatto Tebaldi, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Integra o Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

lisianetebaldi@gmail.com

Recebido em 18 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 26 de maio de 2025.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre infância(s), crianças e educação infantil

Viviane Castro Camozzato

Nathalia Scheuermann dos Santos

CAFARNAUM. *Direção: Nadine Labaki*. Produção: Khaled Mouzanar. Líbano: Sony, 2018.

193

O filme *Cafarnaum* expõe a realidade de crianças em situação de extrema vulnerabilidade. Em especial, acompanha a história de Zain, um menino que, diante da miséria, do abandono parental e da negligência do Estado, toma uma decisão radical: processar os próprios pais por tê-lo colocado no mundo sem condições de garantirem minimamente a sua dignidade. Diariamente, ele assume a responsabilidade de cuidar de seus irmãos e se revolta quando sua irmã de 11 anos é negociada para ser entregue em casamento a Assad, um comerciante mais velho. A partir desse episódio, Zain decide deixar a família e passa a viver nas ruas com outros refugiados, incluindo crianças. O enredo suscita problematizações sobre os direitos da infância e as responsabilidades familiares e estatais, incluindo as repercussões sociais da negligência e da pobreza. *Cafarnaum* evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem proteção, cuidado e acesso a oportunidades para todas as crianças, reafirmando o papel da sociedade na defesa dos direitos delas.

CARDOSO, Cíntia. *Branquitude na Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2021. 209 p.

A equidade racial é um compromisso a ser construído cotidianamente. A educação infantil, enquanto parte integrante e fundamental da educação básica, configura-se como um espaço imprescindível para a problematização desse tema. Nesse contexto, Cardoso adota diferentes estratégias, como conversas informais, gravações em áudio e registros fotográficos, para analisar o ambiente escolar. Esses recursos permitem destrinchar e evidenciar as marcas de uma cultura escolar acentuada pela branquitude, a qual historicamente tem sido posta como “a referência” e o símbolo do que seria o “universal”. Com base na perspectiva da Sociologia da Infância, as discussões primam pelo questionamento em torno do quanto o silêncio e a omissão dos privilégios da branquitude repercutem nas relações travadas na educação infantil. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de aproximar as práticas pedagógicas das teorizações e legislações voltadas para as lutas antirracistas. Para ela, a racionalidade que sustenta os privilégios da branquitude precisa ser questionada e desconstruída, a fim de que a luta antirracista, enquanto ação de reparação histórica, viabilize um viver coletivo mais democrático, plural e igualitário.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34630/1/Infancias%20do%20Sul%20Global-repositorio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

194

O livro propõe uma reflexão acerca da perspectiva e das especificidades de ser criança no Sul Global e da noção de infância, com base nas contribuições de pesquisadores(as) do Brasil e da Argentina, tendo em vista uma ampliação teórica a partir de contextos da América Latina. Busca, assim, tensionar noções correntes, essencialmente do Norte Global, para evidenciar pautas provenientes de países periféricos. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa e se baseia em pesquisas etnográficas e estudos de caso. Fundamentados por discussões em torno dos estudos descoloniais, os argumentos apresentados demonstram como a compreensão de infância é marcada pelos contextos sociais, políticos, culturais, geográficos e históricos de cada local, os quais evidenciam a urgência de se produzirem teorias no Sul Global que reconheçam outros modos de ser criança, de vivenciar a infância, diferentes das representações hegemônicas.

CORSARO, William Allan. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

Em um contexto de pesquisas com crianças realizadas na Itália e nos Estados Unidos, William Corsaro analisa, em sua obra, as interações das crianças e os aspectos sociais e culturais que as envolvem, destacando o quanto elas desempenham um papel ativo na (re)construção da cultura, em consonância com o contexto do qual

fazem parte. Para isso, o autor apresenta e desenvolve os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa, apoiando-se principalmente nos campos da Sociologia e da Antropologia enquanto referenciais teóricos. Metodologicamente, as pesquisas realizadas são de cunho etnográfico, com uma abordagem qualitativa. A obra contribui para a compreensão de que as crianças não apenas reproduzem, mas também reinterpretam, negociam e constroem dinâmicas culturais, por meio de seus contextos, com outras crianças e com os adultos.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. *Primeira Infância primeiro*. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

As políticas públicas brasileiras devem priorizar a primeira infância, período que compreende os seis anos iniciais de vida. Com esse foco, o *site* disponibiliza informações e análises de dados do País para subsidiar gestores públicos e sensibilizar a sociedade sobre a importância dessa etapa para o desenvolvimento humano e social. Além disso, a plataforma fornece informações vitais para monitorar a situação das crianças e famílias brasileiras e formular novas estratégias. O *site* está organizado em seções. Em “Dados”, são apresentados indicadores nacionais, estaduais e municipais que permitem acompanhar a realidade da primeira infância em diferentes contextos. A seção “Ferramentas” disponibiliza recursos como mapa interativo, blocos comparativos, painel diagnóstico e informações sobre ofertas básicas. Em “Recomendações”, são fornecidos direcionamentos para as gestões estaduais (2023-2026) e municipais (2025-2028), contribuindo para a formulação de políticas mais efetivas. Por fim, a seção “Cursos” traz formações em parceria com diversas instituições, ampliando o acesso a conteúdos especializados para a qualificação de profissionais da área. O *site* fundamenta-se na compreensão de que a formulação, a implementação e a execução de políticas públicas voltadas à primeira infância são indispensáveis para a promoção do crescimento sustentável do Brasil e para a redução progressiva das desigualdades sociais.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene (Orgs.). *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 208 p.

O campo de pesquisa sobre relações raciais e infância vem constituindo-se ao longo da segunda metade do século 20 e do início do século 21 no Brasil, tornando possível a ampliação de investigações sobre as experiências de crianças negras. Enquanto movimento vital para o enfrentamento das desigualdades raciais, o livro tensiona as desigualdades estruturais – características de um País intensamente atravessado pelas marcas do racismo, da discriminação e da exclusão – e evidencia os modos plurais de resistência e luta que compõem as infâncias negras. Nessa direção, a obra reúne contribuições de diversas autoras e autores, muitos deles

negros, que trazem consigo experiências vividas e pesquisadas. As análises abordam desde os desafios cotidianos enfrentados por crianças negras nos processos educacionais até os modos de enfrentamento e construção de suas subjetividades em diferentes âmbitos: seja os familiares, seja os comunitários. *Infâncias negras* compreende a raça como um componente imprescindível na constituição das crianças e de suas infâncias. Diante disso, a educação – em especial, a educação infantil e a das infâncias – pode atuar de forma significativa para que as crianças brasileiras (com destaque para as negras, pobres, periféricas, indígenas etc.) tenham suas experiências valorizadas e seus direitos assegurados.

LIEBEL, Manfred. *Decolonizing Childhoods: from exclusion to dignity*. Bristol: Policy Press, 2020. 256 p.

O livro apresenta uma análise sobre as crianças e suas infâncias em países do Sul Global no contexto pós-colonial, evidenciando como elas foram e são impactadas pelos desdobramentos da colonização. Dessa maneira, o autor discute como crianças dos contextos pesquisados – países da América Latina, da África e da Ásia – são envolvidas por políticas paternalistas, relações de poder desiguais e violências de diferentes tipos. Ele propõe uma *cidadania desde baixo*, isto é, construída a partir das práticas e experiências de vida das crianças. Além disso, argumenta em torno da defesa de outros modos de proteção e de possibilidade de participação das crianças, que ultrapassem a perspectiva paternalista pós-colonial. A metodologia utilizada pauta-se pela etnografia, com uma abordagem qualitativa. A obra contribui para a reflexão em torno da necessidade de transformação da visão eurocêntrica e colonial de infância, o que perpassa pela valorização e pelo reconhecimento das vozes das crianças do Sul Global e dos aspectos culturais, sociais e políticos de cada local.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz. *Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção*. Tese (Doutorado em Educação). 2023. 137 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/20167/2/Tese%20-%20Luciana%20Bessa%20Diniz%20de%20Menezes%20-%202023%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

A articulação interdisciplinar entre os campos da Comunicação e da Educação direciona essa pesquisa acerca da participação ativa de crianças na produção audiovisual, com ênfase nas concepções de infâncias e no efetivo lugar das crianças no processo de produção. Para isso, Menezes analisa 15 vídeos produzidos com meninas e meninos em escolas da cidade do Rio de Janeiro – com, pois ocorre em parceria intergeracional, na ação entre crianças e entre crianças e adultos, especialmente professoras e professores. A análise fílmica parte do entendimento de que os sujeitos constroem suas produções a partir de lugares discursivos

específicos, o que leva a pesquisadora a considerar quem produz e em qual contexto, detalhando as condições para a participação infantil e sua relevante autoria. Nas discussões desenvolvidas, destaca-se o tratamento paternalista frequentemente direcionado às crianças, que as associa a uma suposta incapacidade de atuar no mundo político e público – contrariando os discursos que as reconhecem como sujeitos de direitos em todas as suas esferas de atuação. Desse modo, a tese contribui para a compreensão de que a produção audiovisual realizada com crianças constitui um modo de participação política, abrindo brechas para subversões na hierarquia escolar e valorizando as múltiplas possibilidades de expressão infantil.

ROCHA, Joici Oliveira Ferreira. *Infâncias contemporâneas propagadas no YouTube: problematizações a partir da parceria "Felipe Neto e Minecraft"*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2023. 121 f. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2023. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM344.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

Utilizando a etnografia de tela como estratégia metodológica, a pesquisa problematiza o modo como os vídeos da "Minecraft – A saga", do canal de Felipe Neto, disponíveis no YouTube entre outubro e dezembro de 2021, representam as infâncias. Com base na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, Rocha mobiliza os conceitos de pedagogias culturais e representação para analisar quais infâncias o canal constrói e quais ensinamentos movimenta. Trata-se, portanto, da propagação de ensinamentos e aprendizagens em torno de como compor a infância neste século 21, formando tanto as identidades das crianças e suas infâncias quanto parte dos entendimentos sobre elas. A pesquisadora conclui que a parceria entre Felipe Neto e Minecraft contribui para o desenvolvimento de uma infância *gamer*, estruturada por imperativos como hiperconsumo, hiperdesempenho e hiperatenção e, ainda, pela lógica do empreendedorismo. Ao ser tomado como um artefato cultural produtivo, o canal participa ativamente da constituição da cultura contemporânea. Nesse sentido, a autora salienta que, por transformar hábitos, demarcar representações específicas e atuar diretamente na formação das identidades infantis, a materialidade analisada – composta pelos vídeos de Felipe Neto e Minecraft – opera como "pedagogos do século 21".

Viviane Castro Camozzato, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), coordenadora do Grupo de Pesquisa Deslogogias – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq), vice-coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso/UFRGS/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

vicamozzato@gmail.com

Nathalia Scheuermann dos Santos, doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de educação infantil na rede privada de Porto Alegre (RS) e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (Clique/CNPq/UFRGS).

natyscheuer@gmail.com

Recebido em 19 de março de 2025.

Aprovado em 20 de março de 2025.

números
publicados

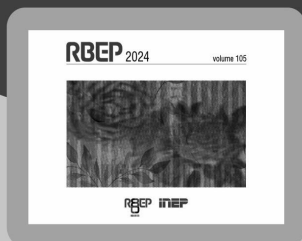
- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)

- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)

- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)
- 112 - Enem e *Gaokao*: repercussões no ensino médio e na educação superior (2021)
- 113 - Políticas educacionais: *Em Aberto* (1981-2021) (2022)
- 114 - Formação de professores e religião (2022)
- 115 - Espaços de formação de professores (2022)
- 116 - O campo da educação superior: tensões e desafios (2023)
- 117 - Educação, cidades e infâncias desiguais (2023)
- 118 - Avaliação e acessibilidade: novos desafios para as avaliações em larga escala (2023)
- 119 - *Accountability* educacional e mecanismos de responsabilização em estados brasileiros (2024)
- 120 - Atendimento educacional hospitalar: políticas, garantias e práticas (2024)
- 121 - Educação em Astronomia: perspectivas atuais (2024)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>

INEP



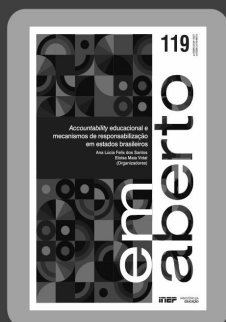
RBEP 2024

volume 105



RBEP 2025

volume 106



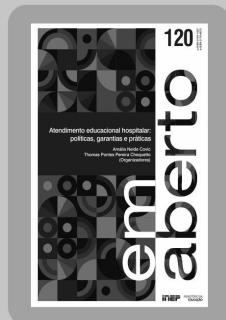
119

em
aberto



TEXTO PARA
DISCUSSÃO 52

PROJETO DE LEI
Nº 1.141-2019
DE 12 DE ABRIL DE 2019
PROJETO DE LEI
Nº 1.141-2019
DE 12 DE ABRIL DE 2019



120

em
aberto



CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

COMUNICAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO - CNE/CP/2019 - REVISÃO DAS DIRETRIZES

10

ORGANIZADORES:
LUCIANA MARQUES
GUERARDI E RENATA APARECIDA
GUARIMMARI NETO



CADERNOS
DE ESTUDOS
EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS

ANÁLISE DO PROJETO DE
LEI Nº 1.141-2019 - NOVO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO






11

ORGANIZADORES:
LUCIANA MARQUES
GUERARDI E RENATA APARECIDA
GUARIMMARI NETO



RELATÓRIO DO 9º CICLO
DE MONITORAMENTO
DAS METAS DO
PLANO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO
2024

CONHEÇA OUTRAS
PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO
NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)

-  facebook.com/Inep.oficial
-  x.com/Inep_oficial
-  youtube.com/c/Inep_oficial
-  instagram.com/Inep_oficial
-  flickr.com/photos/197349583@N03/

portal.inep.gov.br/publicacoes



INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

Esta obra foi impressa em Brasília-DF,
pela Continental Editora e Gráfica Ltda em 2025.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em *Egyptian505 Lt BT* corpo 10.