

EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO:

ARTE, CIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Organizadoras

FABIANA DOS SANTOS VIEIRA

CLÁUDIA CELESTE LIMA COSTA MENEZES



EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO: ARTE, CIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Organizadoras

FABIANA DOS SANTOS VIEIRA

CLÁUDIA CELESTE LIMA COSTA MENEZES



© 2025 – Editora Union

www.editoraunion.com.br

editoraunion@gmail.com

Organizadoras

Fabiana dos Santos Vieira

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Union

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Dra. Náyrá de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Infantil em movimento: arte, ciência e construção da identidade
V658e / Fabiana dos Santos Vieira; Cláudia Celeste Lima Costa Menezes (organizadoras). – Formiga (MG): Editora Union, 2025. 126 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-83668-05-9
DOI: 10.5281/zenodo.17595056

1. Educação Infantil. 2. Organização e atividades na educação fundamental / Currículo. I. Vieira, Fabiana dos Santos. II. Menezes, Cláudia Celeste Lima Costa. III. Título.

CDD: 372.218
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Union
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraunion.com.br
editoraunion@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraunion.com.br/2025/11/educacao-infantil-em-movimento-arte.html>



**EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO:
ARTE, CIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO:
ARTE, CIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

Organizadoras

Fabiana dos Santos Vieira

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Autores

Ana Roberta do Nascimento Valette

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Éryka Ferreira da Silva

Estelita Benevides Santos Ramos

Fabiana dos santos Vieira

Gilvânia da Conceição Nascimento

Jessica Hellen de Almeida Carvalho

Katiane Caribé de Jesus

Marcelle Ribeiro dos Santos

Miguel Guilhermino de Archanjo Junior

Rebeca da Conceição Farias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
Capítulo 1	14
ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: a sensibilidade nas criações da criança	14
Katiane Caribé de Jesus	14
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes	14
Capítulo 2	31
A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA	31
Éryka Ferreira da Silva	31
Capítulo 3	46
OS BEBÊS NEGROS? Reflexões do GEPEI sobre pesquisas com bebês	46
Fabiana dos Santos Vieira.....	46
Capítulo 4	59
A PEDAGOGIA DA REPRESENTATIVIDADE: contribuição do boneco negro para a educação racial na primeira infância	59
Ana Roberta do Nascimento Valette	59
Jessica Hellen de Almeida Carvalho.....	59
Marcelle Ribeiro dos Santos	59
Capítulo 5	72
OS IMPACTOS DO RACISMO AMBIENTAL NAS CRIANÇAS: uma perspectiva Freiriana das questões socioambientais	72
Miguel Guilhermino de Archanjo Junior	72
Fabiana dos Santos Vieira.....	72
Capítulo 6	87
UM OLHAR FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA.....	87
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes	87
Gilvânia da Conceição Nascimento	87
Capítulo 7	99
A TECNOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SABERES E CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS PARA AS FUTURAS GERAÇÕES	99
Estelita Benevides Santos Ramos.....	99
Miguel Guilhermino de Archanjo Junior	99
Capítulo 8	113
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO “PEQUENO CIENTISTA”	113
Rebeca da Conceição Farias.....	113

Organizadoras	126
Fabiana dos Santo Vieira.....	126
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes	126

APRESENTAÇÃO

MOVIMENTOS ELEMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder.

Antônio Caetano de Campos

A obra **Educação Infantil em movimento: arte, ciência e construção da identidade**, organizada pelas educadoras e pesquisadoras Fabiana dos Santos Vieira e Cláudia Celeste Lima Costa Menezes se constitui em um esforço científico do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI, vinculado ao Departamento de Ciências da Educação – DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. O/As autor/as são professor/as da Educação Infantil, da academia e estudiosas e pesquisadoras da criança, das infâncias e da Educação Infantil. Ao reunir artigos e contribuições a partir dos estudos realizados no GEPEI e das vivências docentes, na perspectiva da arte, da ciência e da construção da identidade dos bebês e demais crianças, o livro evidencia a urgência do fortalecimento da Educação Infantil através da lógica da emancipação da infância.

Os textos que compõe essa obra remetem a reflexões acerca da construção de uma identidade própria dos bebês, das crianças, das infâncias e da Educação Infantil atravessadas pela ciência, pela arte, pela diversidade e por uma educação dialógica, humanista e transformadora, fundamentada nos princípios freirianos. Estes são movimentos fundantes para o protagonismo dos bebês, das crianças e da ampliação do

campo das possibilidades da Educação Infantil. O livro é um convite para pensar os saberes e fazeres docentes que respeitem as diferenças sociais, culturais e políticas do cotidiano infantil, num movimento interativo e articulado para além dos muros das instituições educativas, visibilizando o universo das infâncias e promovendo uma Educação Infantil descolonizada e emancipatória.

Katiane Caribé de Jesus e Cláudia Celeste Lima Costa Menezes, no Capítulo I, apresentam **Arte e Educação Infantil: a sensibilidade nas criações da criança**, texto que traduz a sensibilidade, a criatividade e o brilho das crianças a partir da aplicação de atividades artísticas. (Barbiere, 2012, p. 18), destaca que “trabalhar com arte na Educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é o seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer.” Portanto, podemos afirmar que a arte influencia diretamente no desenvolvimento integral da criança.

O Capítulo II, **A representação do negro na literatura infantil e seu impacto na construção da identidade da criança negra**, de autoria de Éryka Ferreira da Silva, oferece contribuições para uma educação antirracista, discutindo a representação do negro na literatura infantil e apresentando a sua influência na construção da identidade da criança negra da Educação Infantil. A autora, ainda apresenta, neste capítulo, uma análise consistente de personagens negros em livros infantis.

No artigo, **Os bebês negros? Reflexões do GEPEI sobre pesquisas com bebês**, Fabiana dos Santos Vieira apresenta resultados dos estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil. Nesse capítulo, a autora promove uma reflexão sobre a invisibilidade de bebês negros nas pesquisas e como as instituições (creches) têm lidado com o acolhimento desses bebês, inclusive afetando de forma mais agressiva a criança negra. Embora o debate sobre relação étnico-racial na Educação Infantil esteja contribuindo para uma mudança no entendimento sobre a infância negra, é urgente o letramento racial para a promoção da construção de uma autoimagem positiva, além da valorização dos fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo.

No Capítulo IV, **A Pedagogia da Representatividade: contribuição do boneco negro para a educação racial na primeira infância**, Ana Roberta do Nascimento Valette, Jéssica Hellen de Almeida Carvalho e Marcelle Ribeiro dos Santos apresentam um relato de experiência vivenciada com uma criança e um boneco negro. As reflexões realizadas pelas autoras são frutos das discussões e investigações desenvolvidas ao longo dos anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI). O artigo traz

uma discussão sobre a importância da autoidentificação e do reconhecimento positivo para o desenvolvimento emocional e da identidade de uma criança, especialmente, quando ela se encontra em um ambiente que não reflete sua própria individualidade racial. Afirmam que a omissão e o silenciamento da família contribuem para que a criança compreenda o racismo como algo que deve ser ocultado ou não comentado, reforçando, assim, a naturalização das práticas discriminatórias.

Ainda, nessa direção, o artigo, **Os impactos do racismo ambiental nas crianças: uma perspectiva freiriana com foco nas questões socioambientais** retrata o cenário da degradação ambiental nas comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental e como essa problemática impacta a vida das crianças que vivenciam realidades do racismo ambiental. Os autores Miguel Guilhermino de Archanjo Júnior e **Fabiana dos Santos Vieira afirmam que uma das medidas amenizadora** no combate ao racismo ambiental é a promoção de uma educação antirracista, pautada nos aspectos propostos pelas Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e pelas práticas pedagógicas. Destacam, ainda, a importância de ações políticas nas comunidades que têm seus direitos básicos negligenciados, tanto pelos órgãos públicos competentes quanto pelas indústrias, latifundiários (Agro), empresários e todos os outros mecanismos que perpetuam as heranças coloniais de degradação socioambiental e desumanização dos povos latino-americanos.

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes e Gilvânia da Conceição Nascimento, no artigo, **Um olhar freiriano para a educação na infância** apresentam um panorama reflexivo e crítico sobre a educação na infância à luz de Paulo Freire, discutindo a infância como uma construção social que necessita de um olhar cuidadoso, amoroso, democrático. Ressaltam que para emancipação da Educação Infantil é preciso a construção de um projeto amplo de educação e a criação/implementação de políticas públicas que valorize, proteja e dignifique a infância. É fundamental olhar para a criança como um pequeno cidadão, um sujeito de direitos em condições de exercitar a sua cidadania, capaz de intervir no mundo, questionar, criticar, (re)criar, (re)produzir cultura. Nesse capítulo, ainda, é discutido o cenário atual da Educação Infantil, as possibilidades e as perspectivas freirianas.

No Capítulo VII, Estelita Benevides Santos Ramos e Miguel Guilhermino de Archanjo Júnior abrem uma produtiva discussão acerca do tema **A Tecnologia Social na Educação Infantil: construindo saberes e caminhos emancipatórios para as futuras gerações**. A Tecnologia Social (TS), é compreendida como um modo de produção

científico-tecnológico compatível com a cultura de participação, pluralidade cultural, multiplicidade de conhecimentos e a diversidade de atores sociais, principalmente, aqueles que estão às margens da sociedade (Archanjo, 2024). Portanto, se apresenta como uma abordagem potente na promoção de uma educação transformadora, propondo soluções construídas coletivamente e voltadas ao bem comum. Também, nesse capítulo, são apresentadas práticas educativas com Tecnologia Social.

O artigo **As práticas de letramento científico na Educação Infantil: a construção do “pequeno cientista”**, da autora Rebeca da Conceição Farias, encerra o livro com uma discussão ampliada sobre a ciência como uma das formas de ver e compreender o mundo, sendo necessário a inserção das crianças como pequenos cientistas. Ressalta que, para se tornar um cidadão letrado, cientificamente, é necessário um processo a ser construído e estruturado ao longo de toda a vida, não se caracterizando como concluso, pois o mundo e os fenômenos científicos se encontram em constante evolução.

Convido à leitura do livro, todas as pessoas interessadas nos estudos da criança, das infâncias e da Educação Infantil, voltando o olhar reflexivo e crítico para a realidade e para as possibilidades de promoção do desenvolvimento saudável dos bebês e demais crianças, visando um caminho de inovação, transformação e emancipação da Educação Infantil.

Acreditamos que a utopia é necessária para continuarmos caminhando e esperando!

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Professora Plena do Departamento de Ciências da Educação – DCIE

Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI

E-mail: cclcmenezes@uesc.br

Capítulo 1

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: a sensibilidade nas criações da criança

Katiane Caribé de Jesus

Pedagogia. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz –

UESC. Membro do GEPEI.

E-mail: katianecaribe@gmail.com

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em

Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte -

PUC (1989), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Doutora em

Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

E-mail: cclcmenezes@uesc.br

INTRODUÇÃO

A imaginação, o poder de criação, e o desejo de explorar estão sempre presentes no mundo das crianças na Educação Infantil. Assim, compreendemos que “trabalhar com arte na Educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é o seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer” (Barbiere,

2012, p. 18). Elas desejam e vivenciam experiências que possibilitam sua expressão através de múltiplas linguagens, quando essas possibilidades são ofertadas. E são essas experiências, das quais elas se servem para experimentar, conhecer e expressar a natureza, a cultura na qual ela está inserida e o universo ao seu redor.

Nesse contexto, destacamos o educador como peça-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminho de vivências e experiências compartilhadas, o professor vai refletindo, observando e aprendendo de forma comprometida, favorecendo assim, o resgate dessas construções artísticas. Nessa perspectiva, todo o corpo pode expressar-se de forma livre, o que pode ser trabalhado em parceria com a arte na Educação Infantil. Para que isso ocorra, precisamos dar o direito à criança de se expressar do jeito dela, com a estética que lhe é inerente e de todas as formas possíveis.

Diante disso, o presente trabalho analisa, à luz da literatura, a influência da arte no desenvolvimento integral da criança pequena. Para tanto, o artigo objetiva refletir se a arte está presente no fazer pedagógico e de qual modo ela se apresenta no desenvolvimento das crianças, tendo em vista que buscar respostas para essas questões é o começo para dialogarmos sobre a arte na Educação infantil e qual é o seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia do artigo é bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, a qual estuda o papel da arte na Educação infantil por meio da análise e interpretação de material teórico publicado em livros, artigos de periódicos, bem como nos documentos legais RCNEI, DCNEI e BNCC. Com efeito, Asti Vera afirma que esse tipo de pesquisa “equivale a haver entendido o que o autor quis dizer, os problemas que postulou e as soluções que propôs para o mesmo” (1978, p. 127).

No desenvolvimento do trabalho, observamos que a presença da contação de histórias é marcante na Educação Infantil, no entanto, essa prática ocorre de modo muito semelhante à leitura formal e desprovida de arte e encantamento. As encenações de teatro ficam restritas às datas comemorativas que, por sua vez, nem sempre são significativas para as crianças. Há tantas outras práticas desconectadas com o universo da criança, tais como: o fazer pelo fazer arte, atividades com desenhos prontos em preto e branco impressos em folha A4 para serem coloridos, corte, colagem e rasgadura de papéis, as quais são direcionadas sem intencionalidade, assim essas atividades são oferecidas como premiação pelo bom comportamento das crianças.

Deixar que as crianças criem livremente é essencial quando falamos sobre Educação Infantil e arte. Sair das formas rotineiras e dar asas ao processo de criação das crianças se tornam práticas necessárias para o desenvolvimento integral das mesmas. Isto posto, o trabalho busca responder a seguinte problemática: de que forma a arte pode influenciar no desenvolvimento integral da criança?

A importância dessa reflexão se dá a partir da necessidade de se ampliar os questionamentos sobre o tema, pois é necessário se ter um olhar sensível dentro das propostas pedagógicas no campo das artes, as quais são ofertadas às crianças dentro das instituições de Educação Infantil. Desse modo, trabalhamos com a hipótese de que a arte pode influenciar no desenvolvimento integral da criança a partir do momento em que esta transforma o ambiente de aprendizagem em um espaço de criação e liberdade de expressão, tomando como referencial teórico os estudos de Barbieri (2012), bem como as considerações de Piaget, Vigotsky e Wallon, presentes na obra **Teorias psicogenéticas em discussão** (Dantas; Oliveira; Taille, 1992).

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

Uma das principais contribuições da arte na Educação Infantil é que ela possibilita que a criança amplie seus conhecimentos, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Todo o corpo irá se expressar de forma integral e criativa se for oferecido a criança, um ambiente propício a criação, com riqueza de materiais diversificados, acolhedor e de mediação. Dessa forma, dar liberdade a voz e aos anseios das crianças pode revelar caminhos de muita aprendizagem e desenvolvimento.

Barbieri (2012), afirma que “a arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança”, ou seja, a arte está intimamente ligada ao seu potencial criador. Portanto, limitar a capacidade de criação das crianças pode implicar no não desenvolvimento integral da mesma. Nesse sentido, falar de arte, no contexto da Educação Infantil no Brasil, é falar de conquistas alcançadas de forma árdua e lenta, pois o rompimento da visão assistencialista de atendimento a criança pequena é recente no âmbito da educação básica no país.

Com o surgimento dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, em especial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base

Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), a Educação Infantil passa a ter visibilidade. Assim, se estabelece no campo da educação a responsabilidade de garantir o direito às crianças a uma educação que promova o desenvolvimento de suas diferentes linguagens e potencialidades.

O RCNEI buscou atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Este documento dividido em três volumes, trouxe uma reflexão aos profissionais da infância esclarecendo seus objetivos, conteúdos e as orientações didáticas para o trabalho com crianças pequenas.

No volume introdutório do RCNEI, encontramos o conceito de criança como sujeito social e histórico que tem suas singularidades, o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e a importância de uma formação profissional específica para atuar com essa faixa etária. A partir dessa concepção, o volume 3 dá ênfase ao “Conhecimento de mundo” (Brasil, 1998) da criança. Este orienta o educador para um trabalho que envolva as crianças a partir das experiências vivenciadas no cotidiano.

Nesse documento, encontramos a importância dos saberes nas áreas do Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Assim, entendemos que a arte tem infinitas linguagens e funções que devem ser vivenciadas no âmbito infantil, contribuindo assim com a formação das crianças pequenas.

Compreendendo que a arte no contexto da infância atua “como uma linguagem que tem estrutura e características próprias” (RCNEI, 1998, p. 89) e que a aprendizagem das crianças se dá com a articulação de três eixos: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão, o desenho ganha destaque nesse documento, pois é avaliado como uma importante linguagem a ser contemplada para o desenvolvimento das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional e colagem).

O fazer artístico está diretamente ligado à exploração e à experimentação que as crianças realizam em diferenciadas práticas e no contato diversos materiais que lhe são possibilitados. A apreciação se refere à leitura de imagem, isto é, ao sentido que as crianças desenvolvem no contato direto com a obra de arte e com suas próprias produções. Já a reflexão se dá em todos os momentos por meio dos questionamentos que as crianças realizam no contato com a arte produzida pelos artistas ou por elas próprias, mediados pelo professor.

Embora enfatize que “o trabalho com as artes visuais na educação infantil requer uma profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento” das crianças (RCNEI, 1998, p. 91), o RCNEI mostrou-se uma prática escolarizante ao delimitar as aprendizagens e a valorização das criações e dos saberes da criança, uma vez que os conteúdos são organizados em sequências de atividades permanentes e projetos.

Nesse caminho, Barbieri (2012) comenta que o documento enfatiza a criança mais como apreciadora, orientando práticas pedagógicas de releitura de obras clássicas, do que como protagonista de sua própria criação, dado a ausência de práticas que contemplem o fazer artístico:

No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento. Isso também acontece na arte contemporânea, que opera em campo sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja (BARBIERE, 2012, p.19).

Para que a arte tenha um papel de desenvolvimento, as práticas pedagógicas devem respeitar a liberdade de expressão do sujeito. Apesar de o RCNEI abordar importantes questões para se pensar a arte no contexto da infância, as orientações que propôs na década de 1990 não conversaram com os avanços que a contemporaneidade trouxe no sentido de tornar a criança protagonista dos processos artísticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem o conceito de criança como:

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

O modelo de currículo da Educação Infantil das DCNEIs contempla um conjunto de práticas pedagógicas que procura promover o desenvolvimento integral da criança pequena, agregando ao seu conhecimento prévio o conhecimento pertencente ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nessa direção, as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.

A abordagem do princípio estético no ensino da arte possibilita que a criança desenvolva a capacidade de expressar-se obtendo autonomia para criar, pois trata “da

sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16), além de promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p.26).

Porém, vale ressaltar que as ações dentro da Educação Infantil devem partir dos desejos das crianças e de suas singularidades, posto que, para garantir as diferentes experiências artísticas às crianças, se torna necessário ter como ponto de partida um olhar atento e criterioso em direção ao que se deve considerar (tempo, espaços, materiais e um professor) para que essas experiências aconteçam de forma efetiva.

Nesse sentido, o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o âmbito da Educação Infantil avança na compreensão dos quatro aspectos da Educação Infantil, a saber: “Cuidar e Educar”; “Interações e Brincadeiras”; “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Intencionalidade educativa”, que partem dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, o documento da BNCC também é “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), garantindo à criança o direito de ampliar seus saberes com relação à cultura e às diversas linguagens.

A proposta curricular da BNCC avança também ao organizar a aprendizagem por meio de “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38). Aqui, a arte passa a se articular no campo de experiência: traços, sons, cores e formas. Esse campo ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico.

Pensar a arte dentro desse novo modelo curricular nos abre a possibilidade de romper com as práticas tradicionais e permite a experiência de uma educação baseada na arte do presente: “o ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas (...) tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança (BARBIERI, 2012, p. 25).

ENTRE SABERES E FAZERES: algumas contribuições para a educação infantil

A prática docente mostra como cada criança aprende e se desenvolve de forma singular. Como professora da Educação infantil sempre fui encantada com o ensino pautado nas diversas linguagens da arte. Enquanto observadores das possibilidades da prática artística e o que essas práticas podem trazer para a sala de aula, devemos buscar esses momentos que podem promover a livre expressão das crianças:

É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (Lavelberg, 2003, p. 12).

Minhas primeiras experiências com atividades artísticas surgiram na minha adolescência. Comecei dando aula na Escola Bíblica da igreja a qual participava. Minha turma tinha a faixa etária de quatro e cinco anos. A partir desse desafio, comecei a utilizar as linguagens da arte para cantar com as crianças, realizar pinturas, desenhos e montar peças teatrais. A necessidade de encontrar meios para propiciar esses momentos nos quais as crianças pudessem se expressar de forma livre me fez ter mais fascínio pela arte. Assim, produzíamos cartazes informativos e de decoração para o ambiente. Todos participavam ativamente. Tudo era produzido de forma muito simples, mas respeitando a voz, a expressividade e a criticidade da turma. Nessa direção, Lavelberg, nos afirma:

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito (Lavelberg, 2003, p. 9).

Já nessa experiência, compreendi que as crianças já trazem consigo seus desejos, seus costumes e modos de viver, criam novos significados e ressignificam tudo ao seu redor mediante ao que lhe é oferecido. Foi pensando nessa realidade que comecei a levar para a sala de aula ferramentas que poderiam me auxiliar nesses momentos. Papéis coloridos como: crepom, cartolina de gramatura diferente, papel A4 de várias cores, camurçado, plásticos, retalhos de tecido, tesoura, cola, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, muita tinta e pincel. Assim, em cada aula percebia o quanto as crianças se

envolviam de corpo inteiro nas atividades tendo em suas mãos diversidade de materiais para produzirem suas obras de arte.

Após a graduação, as expectativas se tornaram cada vez maiores, pois percebi a necessidade de repensar o que estamos propondo no nosso cotidiano como professores da primeira infância, já que:

Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto de vista decisivo e delicado: O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos (Malaguzzi, 2016, p.72).

Portanto, é preciso não apenas oferecer subsídios materiais, mas respeitar e ter um olhar criterioso, observando se na vivência com a arte há uma promoção do desenvolvimento das crianças. Em sala de aula, observei que variar o modo de propor as atividades artísticas nos permite visualizar a riqueza dos significados que as crianças dão às suas produções.

Desse modo, meu fazer pedagógico parte das ações que proporcionam a expressão infantil que especificamente nas artes visuais acontece em experiências que começam de forma exploratória, isto é, os pequenos agem sobre os materiais descobrindo suas possibilidades por meio de atividades, como encher, derramar, arranhar, escorrer, borrifar, sobrepor em camadas, raspar, imprimir, espremer, ver pingar, apertar, cutucar, tocar, mergulhar, rasgar, perfurar. Assim, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc (Brasil, 1998, p. 85).

À medida que meus educandos vão desenvolvendo e ampliando essas habilidades, é possível lhes oferecer atividades mais elaboradas como produção de telas, visitas à museus, cinema e exposição de artes em lugares diferentes, bem como aulas de dança e teatro, promovendo vivências com a arte, os quais tornam a presença das crianças em presenças poéticas.

A INFLUÊNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: EM BUSCA DO OLHAR SENSÍVEL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando possíveis diálogos acerca da arte na infância e a compreensão dessas duas potências, objetivamos encontrar respostas a essas questões uma vez que nossos estudos partem da problemática sobre a influência da arte no desenvolvimento integral da criança pequena. Os dados que coletamos para esta análise foram encontrados em forma de artigos disponíveis no site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no SIE (Seminário Internacional da Educação) onde subsidiamos nossas reflexões.

Inicialmente trazemos o artigo “O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa” (Guedes; Ferreira, 2017), que nos apresenta em seus estudos o possível diálogo entre a arte e a Educação Infantil, bem como reflexões sobre as experiências formativas dos professores desse seguimento. Para as autoras, o professor não é um objeto de estudo e sim um pesquisador que não abdica de aprender. No entanto, o professor de Educação Infantil não é especialista no ensino das artes, mas sim alguém que precisa ter um olhar sensível e aberto em direção a si mesmo e as crianças.

Concordamos com essa afirmativa por observar que nem sempre é possível trazer a presença da arte para a formação seja ela inicial ou continuada, e se a mesma lhe proporciona possibilidades que efetivem essas experiências em seu cotidiano. Ressaltamos que a formação docente caminhe pelas experiências estéticas. Nessa direção, Barbieri (2012, p. 33) acrescenta: “Passar a vida fazendo de tudo, sem deixar que experiências de fato aconteçam, não permite que nos transformemos, tampouco mexe com nossas sensações, reflexões, ideias, conceitos”.

Nesse sentido, este estudo sugere que o professor, especificamente, o da Educação Infantil, tenha uma experiência formativa de corpo inteiro, que o mobilize integralmente, salientando que essas experiências devem promover um conhecimento concreto em vez de um conhecimento meramente, erudito. Dentro dessas experiências estéticas a arte torna-se um elemento potente nessa construção. Sem essa dimensão estética não conseguimos apreciar e sentir o mundo. Assim, nos inspira Larossa:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro (LAROSSA, 2002, p. 24)

Essas experiências exigem do professor um olhar minucioso em direção a sua formação. Nessa direção, outro dado encontrado nesse estudo parte da necessidade de apropriação dos documentos que norteiam as práticas estéticas na Educação Infantil por parte dos professores. As Diretrizes e os documentos orientadores para Educação Infantil visam práticas que respeitam a formação integral do sujeito uma vez que fala da dimensão humana e, não somente, da criança, salientando-nos o acolhimento, a fala, a escuta e a disponibilidade para o outro.

As ideias encontradas por (Ferreira; Guedes, 2017), destacaram que o papel do docente está além da busca pelo conhecimento, ou seja, as práticas cotidianas devem promover por um lado a expressão das diversas linguagens das crianças bem como a afirmação da autonomia e a identidade desse professor. Estas orientações coincidem com as ideias do artigo “Educação Infantil, Arte e formação de professores: escuta e narrativas” (CORRÊA, 2019), que nos apresenta as dimensões da arte na Educação Infantil reforçando o conceito de criança como um ser curioso, criativo, que imagina de forma singular, bem como deseja viver experiências através de diversas linguagens com as quais exploram, conhecem e expressam o mundo.

Para Corrêa as práticas pedagógicas devem promover e ampliar essas experiências. Em função disso, surge em sua reflexão a problemática em como tornar realidade uma prática que pressupõe a educação estética, educação do sensível, experiências de múltiplas linguagens no corpo, sem que os professores, em sua formação, sejam sensibilizados para isso. Outro elemento a ser considerado no estudo da autora é a dissociação entre razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação, ou seja, em favor da racionalização que o conhecimento primeiro traz. O processo de formação de professores não valoriza os aspectos estéticos e afetivos, sendo assim, não amplia seu repertório cultural. Em concordância com essa afirmativa, é válido refletir sobre o que argumenta Barbieri:

Cada pessoa tem seu repertorio que pode ser riquíssimo e muitas vezes pouco valorizado, ficando perdido em um cantinho da memória. É preciso soprar essa brasa da cultura singular de cada lugar para que se fortaleça

na escola. Temos camadas de riquezas dentro de nós, que precisam ser compartilhadas e ensinadas para as crianças (2012, p. 29).

A partir dessa compreensão, Corrêa (2019) salienta que para pensar numa formação docente que valorize a educação do sensível, é preciso observar a formação dos professores de Educação Infantil, escutar o que dizem sobre sua própria formação estética e qual é o lugar da arte em suas vidas, uma vez que a arte nos toca quando olhamos, ouvimos e vivemos esteticamente. Para a autora o fato é que há uma necessidade de investimento numa formação artístico-cultural, que garanta o encontro desse professor com as artes, uma vez que enriquecido seu repertório cultural, saberá se articular com as diversas linguagens das crianças.

Dentre a necessidade de uma formação docente e as linguagens das crianças, dirigimos o nosso olhar para o artigo “O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana” de (BOM, 2017), o qual nos traz como foco de sua pesquisa as ações dialógicas produzidas nos momentos de jogo protagonizado, com base na observação participante da rotina escolar de 13 crianças de uma escola pública, e 13 crianças de uma escola privada, no Sul de Santa Catarina, ancorando seus estudos em Vigotsky. A reflexão se dá a partir da afirmação de que o jogo é a principal atividade da criança.

Segundo a autora essa protagonização ocorre numa mistura de sentimentos que envolve as crianças, de sorte que elas constroem modelos da realidade que podem ser descobertos no corpo a corpo. Nesse caso, os cenários criados por elas são transformados em segundos, papéis são trocados ou extintos conforme as relações que se estabelecem numa dinâmica dialógica. O conteúdo do jogo nessa brincadeira surge da realidade na qual a criança está inserida e a forma como ele é jogado necessita da fantasia. Não há rupturas nesse momento, mas direcionamentos que cheguem ao mesmo ponto para que o jogo aconteça de forma similar a produção de uma tela de pintura. Consentindo com essa ideia, podemos nos ancorar na fala de Infantino e Zucolli (2016, p. 185): “Este modo de brincar, observar, experimentar diferentes materiais, torna-se então uma oportunidade de descoberta e experiência, e a arte em si não se coloca mais em um pedestal distante e inatingível”.

Ainda dentro dessa análise, os jogos protagonizados a partir de funções sociais pelo animismo de monstros, fadas, super-heróis e pela manipulação de objetos, são observados numa mescla entre o universo dos desenhos animados e a realidade que cerca

as crianças. Para Bom (2017), é possível analisar o jogo protagonizado como um ato artístico e criador se os olhares se aprofundarem em direção a cultura de pares das crianças. O que equivale exercitar o olhar e a escuta em direção às suas criações. Contempla-se então, o desejo e a necessidade de experiência social. Inicia-se nessa fase a explosão de sentimentos desencadeando o início da composição da obra, podendo-se comparar à uma encenação de teatro.

Essa ideia em questão buscou a fundo compreender sobre como as crianças produzem arte a partir dos jogos protagonizados, uma vez, que pautado em Vigotsky, essas operações são entendidas como ações dialógicas, ressaltando a ligação entre a arte e ação, lugar onde as crianças buscam seus saberes. E isto é essencial para o desenvolvimento das linguagens na infância uma vez que mediada pelo olhar atento do professor essas experiências podem ser ampliadas.

O que podemos analisar na presente pesquisa intitulada: “Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos” (Corrêa, 2019), é a afirmação da importância da formação estética docente como requisito da prática docente na atualidade. Para a autora, acolher e amplificar a diversidade de linguagens das crianças, promover a criatividade e a imaginação no encontro com a cultura e a arte e o mundo ao seu redor são requisitos essenciais para a formação dos professores e professoras da Educação infantil. Concordando com esta afirmativa, é possível visualizar no contexto de princípios éticos, estéticos e políticos, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), determinando que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; 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 (BrasiL, 2009, p. 3).

Em relação às práticas pedagógicas, verifica-se a importância do estudo da legislação referente a formação docente a saber: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) bem como as DCNEIs supracitadas. Legislações que reforçam a necessidade de uma formação cultural que atenda essa criança produtora de cultura. Salientando assim, a dimensão estética na formação desse professor.

No entanto, é interessante notar a pouca valorização do potencial criativo e reflexivo nos cursos formativos. Segundo Corrêa (2019), é preciso resgatar a imaginação, dar lugar as suas formas de expressar o mundo para entender e valorizar as expressões das crianças. Nesse sentido, enfatiza Bernardes (2015, p. 148): “Para tornar-se professor é preciso olhar experiências diversas, rever-se em processos vividos em sala de aula para poder seguir. É apropriar-se do desconhecido”.

Outro elemento a ser considerado é a ampliação do conceito de estética uma vez que trouxe o entendimento de que nos educamos esteticamente a medida em que nos fazemos e nos tornamos humanos. Refletindo sobre essa compreensão, coube encontrar caminhos de formação estética nas narrativas das professoras de Educação Infantil organizadas em pequenas histórias.

Para a autora, as professoras querem mais tempo para experimentar a vida, preocupam-se em proporcionar mais experiências com artes para as crianças e validam a formação estética para a formação na docência, pois essas experiências estéticas lhes proporcionam o sentir mais, fazer mais, aprender mais. Diante dessas reflexões conclui-se que, refletir sobre a prática docente que vai além de acolher as diversas linguagens das crianças é perceber que esse ambiente pode promover experiências ricas em possibilidades para si e para o outro.

Logo, temos uma reflexão que é comparável às ideias contidas no artigo: “A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento” de (Santos; Costa, 2016) que reforçam a importância da arte no desenvolvimento da criança. De acordo as autoras a partir do seu nascimento o ser humano encontra-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que o antecederam, e participando de forma ativa das práticas culturais do seu grupo reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural.

Desse modo, o universo de símbolos é descoberto e ressignificado desde que seja partindo do convívio e acesso aos modos de pensar e agir e aos códigos, dentre eles os códigos da arte. Ao reconstruir os sentidos dos símbolos para si, a criança une as experiências externas à possibilidade que ela tem de compreender e ler o mundo. Nesse sentido, não há apenas a reprodução do que vivencia, mas criação de outros sentidos bem como uso da imaginação para articular seus significados aos que percebe no mundo exterior. Assim, nessa interação com as manifestações artísticas, estéticas e de diálogo as

crianças entram em contato com o contexto social e cultural que está intimamente ligado à construção do senso estético:

A possibilidade que temos de nos defrontarmos diretamente com os objetos de cultura – cinema, teatro, dança e artes visuais através do estranhamento e nos deleitarmos com eles, irmos fundo, entregues de corpo e alma, vivendo intensamente aquilo que estamos vendo/ouvindo de forma a deixarmos que a emoção, a memória, a atenção e a desatenção, a tensão e a distensão possam apossar-se de nós e fazermos com que a obra reverbere e se expanda como em ondas dentro de cada um, afetando-nos e permanecendo em nós, deixando-nos diferentes, marcados para sempre; rememoração de acervos guardados na memória para que sejam confrontados com as novas imagens, sons, sensações, palavras ou movimentos que chegam, mobilizando todos os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição (Farias; Pires; Mendes, 2006, p. 38).

De acordo a ideia em questão, é por meio da socialização com os objetos da cultura que a criança constrói sua expressividade. Vale salientar, que o desenvolvimento dessa expressão infantil se dá junto ao afetivo, perceptivo e intelectual o qual é resultado do exercício de conhecer o mundo através das experiências sensoriais e corporais. Essas experiências se dão no contato com o outro, no momento em que o professor leva a criança a observar, ver, tocar e explorar o mundo ao seu redor. Por isso, Malaguzzi (2016, p. 60) nos leva a refletirmos: “Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”.

Sendo assim, o “protagonismo das crianças” dentro das atividades artísticas é visto como ferramenta pedagógica que contribui ricamente para o desenvolvimento da Educação Infantil. Sejam elas, no momento das brincadeiras ou em momentos direcionados à dança, ao teatro à música, ao faz-de-conta e artes visuais.

As autoras trazem ainda em suas análises, as narrativas de quatro professoras da Educação Infantil acerca das concepções de Arte e sua contribuição no desenvolvimento das crianças. De acordo a pesquisa, todas as professoras entenderam a arte como ferramenta de auxílio para expressão, tanto em relação as habilidades, sentimentos e emoções quanto à imaginação. A arte deve ser vista como forma de expressão de sentimentos, emoções e conhecimentos que a criança carrega consigo mesma e que constrói.

Reconhecendo a necessidade de ter um olhar escavador, no sentido de procurar profundamente as possíveis respostas para a problemática sobre a influência da arte no

desenvolvimento integral da criança, encontramos nos artigos estudados o destaque para a importância da formação docente dentro da dimensão estética como ferramenta fundamental na promoção de experiências artísticas na Educação Infantil e para o reconhecimento da arte como elemento potente na formação desse professor. No entanto, se considerarmos o terceiro e o quinto artigo analisados, podemos sugerir que as pesquisas em torno desta problemática ainda estão em construção, vide a existência de poucos estudos nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos como professora da Educação infantil, tenho percebido o quanto a arte permeia a vida de uma forma ou de outra. Será que quando pensamos em arte e infância pensamos em desenvolvimento? A arte influencia ou não as minhas experiências no dia a dia com as crianças? Como anda a minha relação com a arte enquanto professor da Educação infantil? Aspiramos por vivenciar momentos singulares em sala de aula, mas, por inúmeras vezes, negligenciamos a riqueza e as experiências que são sensibilizadoras. Portanto, é preciso ressignificar a nossa prática acolhendo as diversas linguagens das crianças, reconhecendo que essas experiências nos mobilizam. Pois arte é movimento! É ação! É emoção! É cultura! É crescimento!

Diante do nosso problema de pesquisa, o qual trata da influência da arte no desenvolvimento integral da criança pequena, podemos concluir que a presença da arte na infância propicia a expressão das diversas linguagens das crianças, de sorte que essas linguagens estejam presentes nas Instituições de Educação Infantil como práticas reais, partindo de um olhar criterioso e sensível.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas neste artigo possibilitam o entendimento de que é fundamental favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens. Assim, entendemos a importância de promover o relacionamento da criança pequena com as diversas manifestações da música, das artes plásticas e gráficas, do cinema, da fotografia, da dança, do teatro, da poesia e da literatura, respeitando o protagonismo das crianças em seus momentos de produção. Isso porque dentro dessa dinâmica de interação com as diversas culturas as diversas linguagens se misturam e promovem o desenvolvimento desse indivíduo.

Portanto, esperamos que este estudo possa contribuir para o aprofundamento das reflexões já existentes quando tratamos da arte na Educação Infantil, seja como um elemento potente na formação do professor seja como subsídio para práticas docentes que favoreçam a vivência de experiências significativas e o pleno desenvolvimento da criança pequena nos diferentes contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ASTI VERA, Armando. (1914). **Metologia da pesquisa científica**. Tradução: Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BOM, Francine Costa de. O jogo protagonizado infantil como um ato artístico

em sala de aula: uma abordagem vigotskiana. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, UFMA, São Luís, 2017. Disponível em:

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_351.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. 3 v. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2007.

CORRÊA, Carla Andrea. Educação infantil, arte e formação de professores: escuta e narrativas. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, UFMA, São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT07_493.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CORRÊA, Carla Andrea. Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos. **39ª Reunião Nacional da ANPED**, UFF, Niterói, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4650-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COSTA, Zuleica; SANTOS, Maria Alice Amaral dos Santos. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário internacional de educação - Educação e interdisciplinaridade percursos teóricos e metodológicos, FEEVALE, 2016.

Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo

Wallon. In. TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 25 ed. São Paulo: Summus, 1992.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; MENDES, Roseana Pereira; PIRES, Karina Rizek (orgs.). **Livro de estudo**: módulo IV. Coleção Proinfantil, unidade 5, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 76p.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT07_689.pdf Acesso em: 04 nov. 2020.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo a espera de ser descoberto. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (orgs). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016.

LAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, Carolyn; FORMAN, Georg; GANDINI, Lella (orgs). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 25 ed. São Paulo: Summus, 1992.

TAILLE, Yves de La. O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In. TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 25 ed. São Paulo: Summus, 1992.

Capítulo 2

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Éryka Ferreira da Silva

Pedagoga, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),

erykapedagogiauesc18@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A identidade que possuímos é formada e construída por um processo que ocorre de maneira social e individual. Cada criança possui sua particularidade, mas o meio social em que está inserida acaba influenciando positiva ou negativamente nesse processo. Para Cavalleiro (2000, p. 16), no que diz respeito a primeira socialização da criança que ocorre entre os 0 e 7 anos, esta etapa “[...] possibilita à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade”. A autora afirma que essa socialização permite que a criança entenda o mundo já formado à sua volta e acredita que “Nesse início da vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social” (p. 16).

De acordo com a lei n. 10.639/03, torna-se obrigatória a inserção da História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Para a criança negra, em muitos casos, o ambiente escolar não se constitui em espaço que a represente positivamente e lhe auxilie na construção de sua identidade ou que estimule sua autoestima. Além de um currículo eurocêntrico ainda presente na escola, os livros infantis, utilizados como recurso auxiliar na educação infantil, por muito tempo não apresentavam nenhum personagem negro(a) ou representações suficientes ou positivas deste grupo.

Desta forma, este trabalho foi realizado, pensando no impacto da presença ou ausência que uma representação positiva possui para uma criança negra durante o processo de construção da sua identidade que ocorre na educação infantil. Este estudo se justifica pelo fato de contribuir sobremaneira para uma educação antirracista que possa se efetivar desde a educação infantil. Sabendo da importância da inclusão desta temática na educação infantil e como este movimento beneficia o desenvolvimento da identidade de crianças negras, bem como o processo de criação de uma sociedade antirracista, levantamos o seguinte questionamento: Quais mudanças ocorreram acerca da representação dos negros nos livros de literatura infantil?

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir as representações de personagens negros na literatura infantil e, como objetivos específicos, analisar a inserção da literatura infantil e da cultura afro-brasileira na educação infantil, refletir sobre o racismo na educação infantil, explicitar acerca da construção da identidade da criança negra e a importância da representatividade negra na literatura infantil durante este processo.

O percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), “tem como foco os aspectos da realidade que, não podem ser quantificados, e centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” O trabalho se utiliza do tipo de pesquisa bibliográfico, pois são coletadas informações e dados referentes ao tema por meio de livros. De acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Realizamos a análise de uma antiga e uma recente obra da literatura infantil com o intuito de discutir como os personagens negros eram representados em cada época. Os livros selecionados foram: “A bonequinha preta” (Oliveira, 1938) e “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser” (Ramos, 2019). Os referidos livros foram examinados,

comparando-os, com o objetivo de analisar quais mudanças ocorreram e se as obras da atualidade podem contribuir positivamente para a construção da identidade de crianças negras.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma educação antirracista por meio de reflexões acerca da literatura infantil e das relações étnico-raciais, de modo que potencialize mais estudos na área, a fim de consolidar a importância de debates que considerem a representação do negro na literatura infantil e seu impacto na construção da identidade da criança negra, sobretudo pensando na formação inicial e continuada de futuros professores/as que atuam ou atuarão na etapa da educação infantil.

Na seção seguinte, apresentam-se e refletem-se sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial, bem como a necessidade de discutirmos na educação infantil tais conceitos, haja vista serem fundamentais, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores/as.

RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Ao se discutir relações étnico-raciais, é preciso compreender o significado dos conceitos que envolvem tal discussão. Sendo assim, é necessário ter conhecimento do que é racismo e discriminação racial e de que forma esses conceitos de algum modo afetam a formação docente e o trabalho pedagógico na educação infantil.

No que diz respeito ao racismo, Munanga (2003) afirma que o conceito é abordado geralmente a partir da raça. Essa relação faz com que o racismo seja uma ideologia que divide a humanidade em diferentes raças hierarquizadas que possuem características físicas comuns.

É importante destacar que o uso do termo raça no debate sobre relações étnico-raciais não está ligado ao conceito biológico, visto que existe apenas a raça humana. No entanto, no contexto social, para Gomes (2005, p. 45), “[...] raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.” No entanto, a autora afirma que é preciso estar atento ao sentido que o termo está sendo usado e ao significado que lhe está sendo atribuído.

Partindo deste raciocínio, sociólogos e estudiosos do tema utilizam-se do termo “raça”, relacionando-o ao seu aspecto social e político, não biológico. A discriminação racial é um fator histórico resultante dos anos de escravidão do povo negro brasileiro, que ainda afeta as relações sociais no país, que consequentemente atinge o âmbito educacional. Gomes define a discriminação racial como “a prática do racismo e a efetivação do preconceito.” (Gomes, 2005, p. 55).

Para a historiadora Maria Aparecida (Cidinha) da Silva (2001, p. 75), o preconceito racial é considerado como uma atitude negativa em relação a um grupo ou indivíduo em um processo de comparação social. Para a autora, é essencial que haja um referente positivo para comparação e, neste contexto, a pessoa preconceituosa considera a si própria e seu grupo como tal referência. No contexto social brasileiro e pelo fator histórico de anos de opressão, os grupos majoritariamente vítimas de preconceito são de negros e indígenas.

A discriminação racial é um fator histórico resultante dos anos de escravidão do povo negro brasileiro, que ainda afeta as relações sociais no país, que consequentemente atinge o âmbito educacional. Gomes define a discriminação racial como “a prática do racismo e a efetivação do preconceito.” (Gomes, 2005, p. 55).

No âmbito escolar, a carência do debate sobre relações étnico-raciais prejudica o avanço dessa discussão assim como inviabiliza a construção efetiva de uma sociedade antirracista. É preciso reconhecer as desigualdades existentes no Brasil, observar de que forma está sendo a socialização entre crianças brancas e negras e proporcionar uma educação igualitária, livre de concepções preconceituosas influenciadas pelo racismo das nossas estruturas sociais.

Promover uma educação para entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real de formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil-familiar e escolar (Cavalleiro, 2000, p. 38).

Partindo desta perspectiva, o papel do/a docente neste processo como educador de crianças negras e brancas é de extrema importância para a não perpetuação do racismo e a construção de uma sociedade igualitária. Cavalleiro (2000, p. 146), ao falar sobre situações de discriminação, afirma que a ausência de atitude por parte de professores/as

sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado (Cavalleiro, 2000, p. 146).

Ignorar as diferenças étnico-raciais e situações de discriminação no ambiente educacional contribui para a naturalização do racismo. Em situações de discriminação, é função do/a educador/a e da instituição acolher a criança discriminada para que ela não se sinta ainda mais rejeitada naquele ambiente. Torna-se papel das escolas e dos/as educadores/as, oferecer uma educação antirracista, pautada não somente na igualdade, mas na valorização da história e cultura do povo negro.

Prosseguimos para o próximo tópico, refletindo acerca da Educação Infantil, bem como o seu papel na inserção da cultura afro-brasileira no currículo e a utilização da literatura infantil como recurso indispensável para as práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E A LEI 10639/03

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com base na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 29 preconiza que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As crianças, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), são reconhecidas como sujeitos sociais e históricos que “constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem”. (BRASIL, 1998). Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem a criança como sujeito que constrói sua identidade por meio das relações estabelecidas no seu cotidiano.

Desta forma, nota-se a influência que a sociedade possui sobre a formação do sujeito e como as interações, seja no ambiente familiar ou escolar, podem moldar a forma como compreendem o mundo. No que se refere à construção identitária das crianças, Amaral (2018, p. 53) destaca que

“[...] os processos de constituição das identidades das crianças que frequentam a instituição educativa estão intrinsecamente articulados com a organização do trabalho pedagógico na educação Infantil”.

Partindo deste pressuposto, e com base nos marcos legais supracitados, é papel da escola ofertar um ambiente social positivo e acolhedor para todas as crianças, brancas e não brancas, e que proporcione, em suas interações, um desenvolvimento identitário positivo desses sujeitos. Desse modo, cabe-nos perguntar: de qual criança estamos falando, quais infâncias estamos considerando quando se realiza um trabalho pedagógico voltado para a diversidade?

A lei 10.639/03, que entrou em vigor no dia 09 de janeiro de 2003, torna obrigatória a inserção da História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todas as escolas, com o intuito de valorizar e destacar as contribuições do povo negro para a construção histórica e social do país. A partir deste avanço, passa a ser dever de todas as instituições escolares tornar os seus currículos mais diversos e a prática de seus educadores mais inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apresentam alguns princípios relativos a ações educativas de combate ao racismo e as discriminações destacando que

os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior precisam incluir a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular também nos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (p. 23).

Nessa perspectiva, a literatura infantil, objeto de nosso estudo, é muito utilizada na Educação Infantil, pode ser uma aliada do currículo escolar quando utilizada como recurso pedagógico. De acordo com Lima (2005, p. 101),

Enquanto tradição ocidental, esse tipo de livro surge como material auxiliar para educadores e adquire formato singular. Com a tríade livros pequenos/leitores crianças/personagens adaptados para a infância trabalham-se ideias, conceitos e emoções.

Concordamos com Lima (2005) no que se refere à presença de ideias, conceitos e referenciais que se apresentam nos livros de literatura e corroboramos com Araújo e Dias (2019, p. 3) quando consideram “[...] a educação literária como uma importante aliada às ações pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial. Compreender a literatura

como artefato cultural pressupõe considerá-la como produtora de significados, tradutora de concepções e ideologias. No entanto, Rosa; Pereira e Dias, (2022) destacam que não é qualquer literatura que as crianças precisam acessar, mas aquelas que de fato contemplem a diversidade étnico-racial de maneira positiva, apresentando narrativas contra hegemônicas.

Inicialmente, a literatura infantil passou a ser vista como um gênero literário por volta do século XVII, em que Jovino (2017, p. 03) afirma ser a “época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico”. A autora explica que a criança passou a ser vista como um indivíduo diferente do adulto a partir do século XVII e que, por isso, passou-se a ter uma preocupação em desenvolver uma educação especial para estes sujeitos, bem como um cuidado com os materiais culturais voltados para eles.

Deste modo, as concepções sociais existentes na sociedade daquela época, passaram a se fazer presentes nas narrativas infantis, espelhando as ideias e comportamentos referentes àquele momento. No contexto histórico brasileiro, Mortatti (2001, p. 180) destaca que a literatura infantil se constituiu no Brasil por volta do final do século XIX e início do século XX como literatura didática/escolar. Somente na década de 1920 que se inicia o que a autora chama de “autonomização da literatura infantil” em que esta perde seu caráter didático/pedagógico, passando a priorizar aspectos estéticos e deleite destes textos literários.

Na literatura infantil brasileira, personagens negros tornaram-se presentes na narrativa somente a partir da década de 1920 em que, segundo Gouvêa (2005, p. 83) “[...] o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial”. A autora ainda afirma que isso se deu pela marginalização do negro no período pós-abolição.

A presença desses personagens nas mesmas narrativas de submissão, marginalização e desumanização acaba por criar no imaginário popular uma ideia estereotipada dos negros, assim como sua cultura e história. Juntamente com a carência de personagens negros retratados positivamente na mídia e na literatura, as apresentações negativas também influenciam no processo de construção de identidade de crianças negras e sua autoestima, pois as poucas referências encontradas nessas

produções estão em condições de inferioridade e/ou submissão, o que faz as crianças não quererem ser atreladas a estes personagens.

Na sociedade brasileira, ainda é perceptível a influência do racismo nas relações sociais entre indivíduos de diferentes grupos e na forma como os grupos historicamente marginalizados são representados na mídia e em outros meios de comunicação, no entretenimento e nas artes. Ao discutir sobre a relação entre cultura e sociedade, Romão (2001) afirma que:

A cultura é elaborada socialmente, ou seja, é um produto coletivo que interiorizamos desde o nascimento e faz parte de nossa personalidade como membro de determinado grupo. A cultura serve como referência para nos orientar. É um instrumento muito importante e necessário para que possamos responder à pergunta “Quem sou eu?” (Romão, 2001, p. 173).

Se por muitas décadas se normalizou culturalmente a forma como o negro era representado em novelas, filmes, séries e livros, os estereótipos encontrados nessas obras se enraízam em nossa cultura e afetam a maneira como nos enxergamos e enxergamos o outro. Amaral (2018, p. 36) declara que “o negro carrega consigo o estigma de um grupo, o branco tem o privilégio de viver sua individualidade”.

É nesse momento que se faz necessário a inclusão da literatura infantil como ferramenta educacional e antirracista que proporcione a valorização estética, cultural, histórica e ancestral do povo negro, assim como o reconhecimento das contribuições desta população para a construção da história e cultura brasileiras.

No entanto, acreditamos que o uso da literatura infantil só se torna eficaz neste processo de construção identitária da criança se o/a educador/a se atenta ao conteúdo que utiliza, visando histórias que fogem de antigos estereótipos raciais e priorizam novas narrativas, focalizando na disseminação de representatividades positivas por meio de sua prática, para que assim, beneficie a criança negra na construção de uma identidade baseada na autoestima e valorização de suas origens.

Portanto, assim como as pesquisadoras Rosa, Pereira e Dias (2022), acreditamos que “A literatura, o livro, a imagem, atuam no imaginário infantil e podem contribuir para que todas as crianças possam se projetar neste espaço do imaginário, o que é fundamental na infância” (Rosa; pereira; dias, 2022, p. 133).

Tendo em vista a influência e importância que a literatura infantil possui no processo de construção da identidade da criança, na próxima seção serão analisados dois

livros infantis com intuito de discutir quais mudanças ocorreram entre essas obras com relação à maneira que os personagens negros são retratados nessas narrativas, bem como a discussão das pesquisas selecionadas para o nosso estudo.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Este tópico trata da análise de personagens negros em livros infantis. A análise dessas obras teve como critério o ano de publicação, as ilustrações presentes em cada livro e como os personagens negros são representados neles.

O livro **A Bonequinha Preta**, escrito pela autora Alaíde Lisboa de Oliveira e ilustrado por Ana Raquel teve, sua primeira publicação no ano de 1938, mas neste trabalho analisaremos a 2ª edição datada de 2004, que tem como atualização apenas sua ilustração. A obra conta a história de uma criança chamada Mariazinha que possuía uma bonequinha preta. Apesar da protagonista não ser humana e sim uma boneca, suas características e a forma como é descrita, muito se relacionam com as de uma pessoa negra. Logo no início do livro apresentam-se as características físicas desta boneca, que apesar de ser referida como “muito bonita!”, é descrita como “preta como carvão”.

No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como ‘bons’ ou ‘ruins’, ‘competentes’ ou ‘incompetentes’, ‘racionais’ (Gomes, 2005, p. 45-46).

Historicamente, algumas formas de discriminação contra o povo negro se baseiam em comparar sua aparência negativamente a objetos, animais ou elementos presentes na natureza, sendo um deles o carvão. Portanto, utilizar desta comparação apenas reforça estigmas e estereótipos presentes em nossa sociedade.

Apesar de ter sido descrita como “bonita” e “pequena”, a maior característica da boneca era ser preta. Por não possuir um nome próprio, diferente de Mariazinha, sua cor é a todo momento mencionada na história. Esse fenômeno é citado por Gouvêa (2005) como “pertencimento racial”, em que a raça dos personagens negros os situava na narrativa.

[...] ao contrário dos personagens brancos, cujas marcas raciais não eram nomeadas ao longo dos textos analisados. Pode-se analisar que a referência racial é que conferia identidade ao personagem,

distinguindo-o dos demais, definindo uma alteridade (Gouvêa, 2005, p. 88).

É possível perceber na narrativa a diferença entre como as duas personagens, a bonequinha e Mariazinha, são descritas pela autora. Ao passo que a primeira é descrita por suas características físicas, a segunda tem apenas seu nome apresentado juntamente com sua afeição pela boneca, omitindo os aspectos de sua aparência.

É preciso se atentar para a forma como os personagens negros e suas características físicas são representados nas ilustrações de livros infantis. Embora as discussões acerca do racismo na década de 1930 ainda estivessem engatinhando, a forma como os personagens são representados sutilmente nos livros infantis de algum modo acende um alerta no sentido de pautarmos a discussão sobre a representação dos negros nas obras literárias, sem perpetuação dos estereótipos relacionados a eles. Numa leitura mais atenta, percebemos a necessidade de analisarmos criteriosamente as imagens e ilustrações presentes nos livros de literatura infantil.

As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (Lima, 2005, p. 101).

Nessa perspectiva, vale considerar o que as pesquisadoras Rosa, Pereira e Dias (2022) apontam. A existência de crianças e infâncias negras retratadas de forma positiva nos livros de literatura infantil contribui para que meninos e meninas negras fortaleçam seu pertencimento étnico-racial, reconhecendo toda a beleza e protagonismo de personagens que se assemelham a elas (Rosa; Pereira; Dias, 2022, p. 134).

Para trazer uma comparação com o livro escrito no ano de 1938 e ampliar a discussão sobre personagens negros na literatura infantil, analisamos uma obra mais recente, de 2019, do autor Lázaro Ramos.

LIVRO: SINTO O QUE SINTO: E A INCRÍVEL HISTÓRIA DE ASTA E JASER (2019)

Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser, livro publicado no ano de 2019, de autoria de Lázaro Ramos, conta a história de Dan, um menino que está aprendendo a lidar com suas emoções. Dan é apresentado como o protagonista da história e, logo de início o livro apresenta sua família, que possui uma boa relação entre si e é

constituída por seus pais e avós. Gouvêa (2005, p. 86), ao analisar representações de negros em livros antigos, afirma que “O negro jovem era percebido como potencialmente perigoso, fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem.” Dan é mostrado como um menino alegre, curioso, talentoso, sensível e alguém que se importa com as pessoas ao seu redor, diferente do que se era encontrado anos atrás sobre jovens na literatura infantil.

Por meio das ilustrações, realizadas por Ana Maria Sena, percebemos uma diversidade de personagens nos livros, (negros, brancos, asiáticos, etc.). Além de Dan e de sua família, na escola em que o menino estuda, encontramos outros personagens negros, como a professora e Suzana. Esses personagens negros presentes no livro fogem dos estereótipos raciais que muitas vezes são aplicados a eles (violentos, perigosos, submissos).

Após um dia cheio de emoções, o avô de Dan o chama para contar uma história sobre Jaser e Asta, um casal que viveu às margens do Rio Omo na Etiópia. Jaser é apresentado como um homem “destemido” e de grandes qualidades, ao passo que Asta é descrita como uma mulher “linda como o entardecer e forte como o vento”. O livro enaltece as expressões culturais e as tradições presentes no povo de Jaser e Asta pela narrativa do avô de Dan e pelas ilustrações que reforçam a beleza das pinturas corporais realizadas pelos povos do Vale do Rio Omo.

A partir da história de Jaser e Asta, podemos vislumbrar os valores civilizatórios afro-brasileiros que são definidos pela pesquisadora Azoilda da Trindade ao destacar a África, na sua diversidade, e que “os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil” (Trindade, 2005, p. 30).

A autora elenca sete valores civilizatórios a serem trabalhados na educação infantil, quais sejam: o Axé como princípio vital, pensando em nossas crianças como cheias de vida, de alegria; a Oralidade, ouvir as histórias e fazer de cada criança uma contadora de histórias; a Circularidade, lembrando a roda como movimento, renovação; a Corporeidade como forma de estar e existir no mundo; a Musicalidade como dança, canto e alegria; a Ludicidade como diversão, brincadeira, celebração da vida; e por fim a Cooperatividade como compartilhamento e coletividade (Trindade, 2005).

Os valores civilizatórios precisam ser trabalhados na educação infantil, pois estes são importantes elementos de representação da cultura afro-brasileira e africana, principalmente nas obras de literatura. Nesse sentido, identificar esses valores nas

narrativas, histórias e memórias ancestrais contribui para que nossas crianças se sintam representadas a partir das histórias que as identificam.

Ao contrário do que se tinha antigamente em livros infantis em que “o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na ideia de progresso” (Gouvêa, 2005, p. 84), esses personagens não são apresentados como “primitivos” ou “selvagens”, mas sim como uma comunidade que possui suas próprias tradições e costumes e são motivos de orgulho para Dan. Ao final do livro, são exibidas algumas informações e curiosidades sobre o povo citado na história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa, destacamos que as mudanças ocorridas em relação à representação de personagens negros na literatura infantil na contemporaneidade baseiam-se em uma representação positiva que prioriza a valorização de personagens negros, assim como o enaltecimento de suas características culturais, físicas, a partir do importante trabalho de autores/as negros/as, cujo destaque se volta para o reconhecimento da história da cultura afro-brasileira e africana tal qual preceitua a lei 10.639/03.

Salientamos que ainda se faz presente a necessidade de se debater sobre racismo, preconceito racial e discriminação voltados para o ambiente educacional, especialmente na educação infantil, sendo esta uma etapa importante para compreensão da criança referente a relações e interações sociais, pois acreditamos que um/a educador/a consciente sobre estas questões e sobre seu papel como mediador/a, terá maior desenvoltura na formação de uma prática igualitária e antirracista.

Os objetivos dessa pesquisa foram atingidos, ao realizarmos um estudo bibliográfico sobre a representação do negro na literatura infantil, permitindo-nos conhecer e aprofundar a temática a partir da análise de importantes estudos no campo da educação para as relações raciais (ERER), especificamente na educação infantil, considerando a literatura como recurso didático imprescindível para o processo de construção da identidade da criança negra, quando esta traz em suas histórias e narrativas, elementos da cultura afro-brasileira em que as crianças se veem representadas. Salientamos que a literatura infantil contribui para a valorização das

diferenças culturais, auxiliando o/a professor/a a trabalhar a lei 10.639/03 de modo que contemple uma educação antirracista com crianças negras e não negras.

Diante do questionamento do nosso estudo, constatamos a efervescência de pesquisas sobre literatura infantil com personagens negros que contribuem positivamente para a construção da identidade de crianças negras e, para isso, fizemos uma incursão teórica objetivando refletir acerca dos conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil, problematizar a inserção da lei 10.639/03 na educação infantil por meio da literatura e debater acerca da construção da identidade negra nesta etapa da educação.

Ao compararmos as duas obras analisadas, é perceptível a diferença de como os personagens negros são descritos e apresentados. Ao passo que o livro publicado originalmente em 1938 limita-se a cor da pele da personagem principal, o livro de 2019 traz um protagonista abundante em características não somente físicas, mas intelectuais e emocionais, além de proporcionar uma apreciação à história e cultura africana, o que torna a obra mais rica ao leitor e propicia às crianças negras se identificarem durante a leitura e se orgulharem de suas origens.

Desta forma, a pesquisa evidencia a importância de se atentar à forma como personagens negros são representados em livros infantis, assim como as possibilidades que a utilização desse recurso, a literatura, proporciona às práticas pedagógicas de professores/as da educação infantil para auxiliar na construção da identidade de crianças negras, bem como a inserção da cultura afro-brasileira com o intuito de se trabalhar uma educação antirracista.

Esperamos que este estudo possa contribuir significativamente para pesquisas futuras e para uma educação que se deseja antirracista a partir do uso da literatura infantil como importante artefato didático-pedagógico, reverberando na formação inicial e continuada de professores/as da educação infantil. Acreditamos ser possível realizar um trabalho de qualidade nesta etapa da educação básica quando se valoriza a história e cultura afro-brasileira e a cultura de nossas crianças, enaltecendo de maneira positiva sua ancestralidade e identidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação infantil e identidade étnico- racial**. Curitiba: Appris, 2018.
- ARAÚJO, Débora Cristina de.; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688368>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. vol.3. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 1, pp. 79-91.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>. Epub. ISSN 1678-4634. Acesso em: 09 ago. 2022.

JOVINO, Ione da Silva. Personagens Negras na Literatura Infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema. In: **38ª Reunião Anual da ANPED**, São Luís/MA, 2017.

Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Seminário nacional de relações raciais e educação, 3., 2003. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A bonequinha Preta**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1938.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser**. São Paulo: Carochinha, 2019.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro: São Paulo, 2001.

ROSA, Samara da Costa.; PEREIRA, Sara da Silva.; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da ABPN** • v. 14, n. 39, Março – Maio 2022. p. 125-139.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro: São Paulo, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Salto para o Futuro**. TV Escola. Ministério da Educação. Boletim 22, Novembro, 2005. p. 30-36.

Capítulo 3

OS BEBÊS NEGROS? Reflexões do GEPEI¹ sobre pesquisas com bebês

Fabiana dos Santos Vieira

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do estado da Bahia, membro do GEPEI.

Email: icfbivieira@gmail.com

*“Quando nasce uma criança negra,
nasce um resistente!”
(Lúcio Almeida)*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil da Universidade estadual de Santa Cruz (UESC)

Os diálogos aqui apresentados buscam sistematizar algumas ideias debatidas no GEPEI sobre a invisibilidade de bebês negros nas pesquisas e como as instituições (creches) têm lidado com o acolhimento desses bebês. Uma pesquisa desenvolvida por Oliveira (2019) aponta que há poucos estudos sobre bebês e menos ainda sobre bebês negros. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de promover debates sobre a temática, a fim de tornar visível a situação em que bebês negros têm vivido ao longo dos anos nas instituições (creche), em relação às questões étnico-raciais.

Os estudos sobre relação étnico-racial na educação infantil têm contribuído para uma mudança no entendimento sobre a infância negra. Inclusive sobre os bebês negros que acabam sendo afetados de formas ainda mais agressivas que as demais crianças. O objetivo das discussões aqui apresentadas visa mostrar o que revelam as pesquisas sobre os bebês negros em creches.

Estudos como os de Oliveira (2004), Bento (2011), Amaral (2018), Tebet (2019), Faria e Finco (2020) e Cardoso (2021) têm contribuído para se compreender a necessidade de ampliar os estudos sobre os bebês negros, pois ainda existem poucos estudos sobre a temática. Desse modo, a sociologia da infância tem desempenhado um importante papel na compreensão das crianças nas suas relações com os seus pares, dando visibilidade à infância enquanto construção social (Corsaro, 2007).

Diante disso, a sociologia da infância inaugura uma nova forma de compreender as crianças e os bebês numa perspectiva social. Os bebês também são vistos como sujeitos que compartilham de suas diversidades étnico-raciais, de gênero e de classe e que ocupam diversos espaços sociais, participando de forma ativa e deixando marcas de suas singularidades (Roveri, 2019).

As contribuições recentes da sociologia da infância ampliam os debates para aspectos sociais importantes, como as questões de raça, que fazem parte do cotidiano das crianças, sejam em seus ambientes familiares, em espaços de lazer ou em instituições de educação. Questões sobre relações raciais na sociologia da infância estão diretamente relacionadas à construção da identidade das crianças, uma vez que as crianças, como atores dos seus próprios direitos, constroem conhecimentos, interagem com seus pares, têm características e habilidades específicas e, por isso, devem ter sua diversidade respeitada pelos adultos (Finco, 2010).

Nestas discussões, buscamos compreender se há um interesse em pesquisas sobre bebês negros em espaços de creches; para isso, buscamos dados a partir de Oliveira (2004

e 2019) sobre o avanço das pesquisas nesse sentido. Por meio de uma busca de dados, pretendemos responder a questionamentos sobre o que se tem produzido acerca dos bebês negros. Como esses sujeitos infantis têm sido retratados nas pesquisas? E como as creches têm se organizado para acolher estas crianças?

Percebemos que ainda há pouco interesse em pesquisas sobre bebês, existe uma dificuldade, sobretudo nos programas de pós-graduação, em oferecer espaços para as pesquisas sobre o tema. As pesquisas apresentam as dificuldades encontradas pelas educadoras/educadores no acolhimento dos bebês negros por falta de uma formação antirracista. Para Amaral (2018), os espaços educativos ou creches devem se constituir como elementos importantes na formação da identidade pessoal e coletiva da criança. Do mesmo modo, Finco e Oliveira (2020) salientam que o espaço da educação infantil deve ser um espaço coletivo de educação que respeite e valorize as diferenças. A diversidade é muito importante no espaço educativo, pois possibilita às crianças construir uma imagem positiva de si e respeitar as diferenças de seus pares.

Desenvolvimento de pesquisas sobre bebês contribui muito para uma mudança social em relação à visibilidade desses sujeitos. Quanto mais pesquisas desenvolvidas com esse público, mais subsídio teremos na luta contra o racismo estrutural, começando no início do desenvolvimento infantil.

CAMINHOS PARA O DIÁLOGO

A ideia de discutir essa temática surgiu nas reuniões do GEPEI, a partir do estudo do livro “Estudos de bebês e diálogos sobre a sociologia”, de Gabriela Tebet (2019), figura 1. Que aborda estudos nacionais e internacionais sobre bebês, na perspectiva da sociologia.

Figura 1: representação do livro de Tebet (2019)

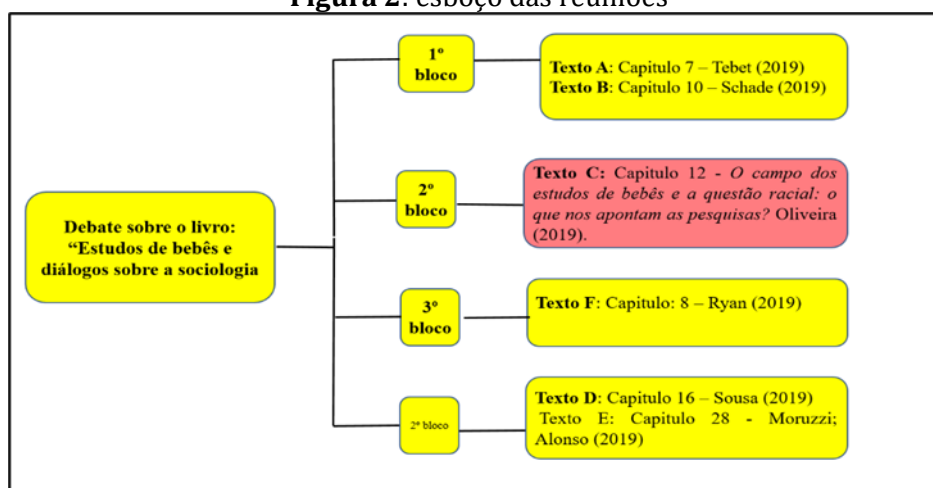


Fonte: Tebet (2019)

As reuniões do grupo acontecem quinzenalmente, via *Google Meet*, e também com encontros presenciais. O GEPEI é um grupo de pesquisa que busca estudar, discutir e ampliar os debates em educação infantil na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com a participação de professores da educação básica, estudantes de pedagogia, estudantes do curso de especialização em educação infantil, docentes da UESC e demais profissionais que atuam com crianças em diversos espaços. No primeiro semestre de 2025, o grupo de pesquisa optou por discutir o livro de Tebet (2019) para aprofundar as pesquisas sobre bebês, já que o foco do grupo é estudar e desenvolver pesquisas na educação infantil. Escolhemos este livro porque ele aborda diversos temas de pesquisas sobre bebês, o que nos possibilita ampliar as discussões sobre o tema.

A organização para trabalhar esse livro aconteceu com a divisão de alguns capítulos que foram apresentados pelas integrantes do grupo em quatro blocos de apresentações, sendo dois capítulos por reunião, como possível visualizar na figura a seguir.

Figura 2: esboço das reuniões



Fonte: elaborado pela autora

Na terceira reunião, foi apresentado apenas um texto, o do capítulo 12, intitulado: “*O campo dos estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas?*” de Oliveira (2019), que será o foco desse capítulo. Oliveira (2019) apresenta nesse texto resultados de um levantamento de estudos sobre crianças negras, com um recorte temporal de 2004 a 2017, em que a autora encontrou apenas cinco trabalhos sobre bebês negros na etapa da creche.

Oliveira (2019) concluiu que há poucos estudos envolvendo crianças negras, menos ainda sobre bebês negros. Dos dados produzidos na pesquisa, apenas cinco trabalhos tratam da faixa etária de 0 a 3 anos. A autora considera que a questão racial deve ser entendida como um fator relevante nos estudos que empreendemos considerando as crianças e, especificamente, os bebês. As pesquisas realizadas no estudo de Oliveira (2019) apresentam a existência de problemática entre adultos e crianças; os adultos acabam utilizando práticas cotidianas que reforçam o racismo nas instituições de educação infantil.

Visando ampliar as discussões, realizamos uma busca à literatura disponível sobre o estudo dos bebês negros, por meio de um levantamento bibliográfico, a fim de compreender o que as pesquisas vêm abordando nos últimos sete anos a respeito dos bebês negros que frequentam creches. Nesse sentido, buscamos ampliar esses estudos, uma vez que Oliveira (2019) sinalizou a importância da continuidade dessa pesquisa.

Para isso, esse processo foi organizado a partir de um levantamento no recorte temporal de 2018 a julho de 2025. Para localizar os trabalhos, usamos os descritores **bebês negros e "creche"**. Nessa busca, encontramos 10 trabalhos: duas teses de doutorado e 8 dissertações de mestrado. Desses 10 trabalhos, apenas 7 foram considerados para essa pesquisa, por tratar da temática pesquisada.

Organizamos as pesquisas encontradas em um quadro para melhor visualização dos achados, destacando o nome do autor, título do trabalho, se tese ou dissertação, ano de publicação e a universidade à qual está vinculada. Em seguida, realizamos a leitura dos respectivos trabalhos para identificar a presença da temática dos bebês negros nas creches. Como técnica de análise, utilizaremos a análise de conteúdo, em que utilizaremos as categorias de análise “As creches e o tratamento das relações étnico-raciais e a **concepção das educadoras sobre práticas antirracistas na creche**”.

DESDOBRAMENTOS DOS ACHADOS DAS PESQUISAS SOBRE BEBÊS NEGROS

A partir do levantamento feito na base de dados da biblioteca Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), com as palavras-chave: bebês negros e creche, destacamos os trabalhos encontrados e que foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Trabalhos localizados no (BDTD/IBICT) sobre bebês negros

Autor(a)	Título do trabalho	Dissertação o/Tese	ano	Universidade vinculada
1. <u>Natália Lopes dos Santos</u>	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar	Dissertação	2021	UNICAMP
2. Cleidiane Colins Gomes	As relações das crianças negras, desde bebês, com a literatura Infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira em uma creche municipal de Macapá-AP	Dissertação	2024	UFPA
3. Maria Helena Dantas dos Santos Neves	Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes: Educação para as relações étnico-raciais na creche	Dissertação	2023	UFF
4. <u>Lisa Minelli Feital</u>	Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte	Tese	2023	UFMG
5. Aretuza Santos	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco	Tese	2018	UERJ
6. Vanessa Figueiredo Bonfante	Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche	Dissertação	2023	USCS
7. Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”	Dissertação	2023	USCS
8. Débora Reis Schnekenberg	“sabia que eu sei falar crioulo?”: uma abordagem interseccional da agência de	Dissertação	2023	UFPR

	crianças migrantes, desde bebês, no contexto da Educação infantil			
9. Flávia Lavínia de Carvalho Macedo	Conhecimentos e práticas de mães e pais sobre o desenvolvimento de crianças na primeiríssima infância	Dissertação	2023	UFBA
10. Maria Danúbia Dantas De Carvalho	Um olhar interseccional acerca da gestação Precoce: análise pelo viés de gênero, raça, Classe e sexualidade	Dissertação	2023	UEPB

As pesquisas centram-se no estudo dos bebês negros e a sua relação com as questões raciais. Dos dez textos encontrados, apenas sete foram considerados, por tratar da convivência de bebês em creches, seja na interação com as educadoras ou pela sua relação com o ambiente e materiais didáticos e paradidáticos. Três dos textos foram descartados: um por tratar de imigração de crianças no sul do país, outro por falar da relação de pais e mães de bebês, uma pesquisa da área de enfermagem, e o último por tratar de gravidez na adolescência na área de assistência social, distanciando-se assim do foco deste texto.

Tomando como base a pesquisa de Oliveira (2019), separamos os textos escolhidos em duas categorias de análises, a saber: **as creches e o tratamento das questões étnico-raciais e A concepção das educadoras sobre práticas antirracistas na creche**. A partir de agora discutiremos cada categoria, para saber quais foram os avanços nas pesquisas sobre bebês negros sete anos depois da pesquisa de Oliveira (2019).

As creches e o tratamento das questões étnico-raciais

Nesta categoria, separamos os trabalhos que apresentam como as creches lidam com as questões das relações étnico-raciais e as formas que as instituições se organizam para o cuidar e o educar dos bebês negros nas creches do Brasil.

Muitas vezes essas instituições acabam por reproduzir situações preconceituosas em relação aos bebês negros; tais situações se revelam, por exemplo, na diferenciação de cuidados, afetos e atenção aos bebês. Algumas pesquisas selecionadas revelam que o racismo ainda acontece de modo silencioso. Oliveira (2004), pioneira nas pesquisas de bebês negros, observou em suas pesquisas muitas situações de diferenciação de tratamentos entre bebês negros e brancos, negação de carinho e colo. De acordo com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), O cuidar e o educar são componentes indissociáveis na educação infantil, por isso não devem ser dados às crianças de maneira diferenciada.

Com isso, as pesquisas revelaram que, além de acolher os bebês, as creches precisam promover um espaço democrático, com acolhimento étnico-racial, desde o primeiro contato com as famílias, para que as identidades raciais sejam preservadas e respeitadas, começando pelos seus lares. A educação dos bebês precisa incluir as relações raciais, pois se trata de um princípio constitucional que envolve o direito à vida saudável e ao estabelecimento de relações positivas e afirmativas da pessoa humana consigo mesma e com os outros desde o início de suas vivências.

Os estudos nos ajudaram a compreender como ocorre a educação étnico-racial nas creches nos últimos sete anos e que é necessário, uma maior aproximação da família, que muitas vezes necessita de um letramento racial. Para a promoção da construção de uma autoimagem positiva, além da valorização dos fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo.

É possível promover ações que permitam que as creches sejam ambientes mais acolhedores para os bebês negros, começando por uma reeducação das questões étnico-raciais, uma maior disponibilização de imagens de crianças negras e bebês negros, brinquedos que possibilitem a formação racial, como bonecas negras e bonecos negros, pinturas nas paredes valorizando a cultura negra e ainda livros de literatura africana e afro-brasileira.

Gomes (2024), em sua pesquisa com crianças de 0 a 3 anos, afirma que o manuseio de livros que apresentam personagens negras provocou nas crianças uma relação de descoberta, encantamento e surpresa, mostrando o quanto é importante promover um ambiente em que a diversidade esteja presente. A interação com livros com ilustrações de personagens negras bebês gerou nas crianças um interesse por aspectos fenotípicos particulares. Muitas crianças negras, ao longo de seu desenvolvimento, só interagem com personagens de aspectos eurocentrados, com o mundo idealizado pela “branquitude”², tornando assim o processo de construção de identidade positiva dessas crianças cada vez mais difícil.

² Entende-se por branquitude, de acordo com Bento (2022), um pacto não verbal que visa manter um grupo em posição privilegiada na sociedade; ela também nomeia esse acordo de “pacto narcísico da branquitude”.

Mesmo com o desenvolvimento de novas pesquisas ao longo dos anos, ainda é possível observar nas instituições a predominância de imagens da população branca em murais, fotos, recortes de jornais e revistas. Cardoso (2021) salienta que essas práticas incidem na dinâmica e na organização das ações em que a branquitude é a única referência desta experiência. As diretrizes curriculares nacionais para educação infantil orientam que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (Brasil, 2010, p. 21).

Acreditamos que, mesmo muito pequenas, as crianças são capazes de perceber as diferenças no tratamento e são diretamente afetadas pelo acolhimento diferenciado para crianças negras e brancas nas creches. As instituições ainda precisam avançar nas discussões sobre as relações étnico-raciais, sobretudo investir na formação de seus profissionais, para que cada vez mais seja possível promover uma educação democrática e antirracista.

A concepção das educadoras(es) sobre práticas antirracistas na creche

As pesquisas que apresentam a visão das educadoras e educadores sobre as práticas antirracistas nas creches foram agrupadas nesta categoria. Apesar das novas pesquisas desenvolvidas sobre a temática, o racismo permanece imbricado na organização dos espaços, nas propostas pedagógicas e nas práticas educativas desenvolvidas nos espaços da creche (Santos, 2021). Santos (2021) salienta ainda que é importante que toda a comunidade educativa tome ciência da presença do racismo estrutural e de seus efeitos nos espaços sociais de 0 a 3 anos, pois só assim será possível promover uma educação para as relações raciais.

Observamos que, na maioria dos trabalhos, as educadoras partilham dúvidas referentes às possibilidades de incluir a temática das relações étnico-raciais no cotidiano da creche e, sobretudo, como atender às crianças negras, assegurando-lhes a construção de uma identidade positiva (Veiga, 2023). Notamos que existe uma lacuna na formação docente, um distanciamento da pedagogia com a educação para a diversidade, por isso é

importante promover nas creches, espaços de formação continuada, diálogos e espaços de trocas de saberes, a fim de ampliar o repertório das educadoras em relação à educação antirracista. Aproximar as famílias para essa formação também é muito importante, pois fortalece a identidade, a diversidade e promove referências essenciais para a valorização da identidade.

As pesquisas revelaram que as educadoras percebem a diferença de tratamento entre bebês negros e brancos e também diferenças na abordagem das famílias. Além disso, estas diferenças de tratamento que foram relatadas demonstram que as crianças negras experienciam situações de inferiorização desde muito pequenas, afetando diretamente seu desenvolvimento. Para Amaral (2018), a organização dos espaços no ambiente escolar constitui um elemento importante no processo educativo e contribui para a formação da identidade pessoal e coletiva da criança. Por isso, a creche precisa ser um ambiente acolhedor e agente de construção positiva da identidade das crianças.

Percebemos, com a análise das pesquisas, alguns esforços para a transformação em busca de uma educação antirracista, entretanto, muitas educadoras têm dificuldade em compreender que tipo de ações devem ser feitas para se trabalhar relações étnico-raciais na creche, por isso é necessário criar espaços de formação para as relações raciais, uma vez que as educadoras precisam de um suporte para efetivar essas ações, visto que muitas receberam uma formação que não valoriza e respeita as diferenças de seus educandos, tornando mais difícil o processo educativo. Entendemos que todos devem assumir um compromisso com a diversidade e a educação antirracista, mas, para isso, faz-se necessária uma preparação contínua na formação dessas educadoras e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas permitiram apresentar um novo olhar sobre os bebês negros e o tratamento que estas crianças recebem em instituições brasileiras. O objetivo dos debates mostrou o que revelam as pesquisas sobre os bebês negros em creches nos últimos cinco anos, o que se tem produzido até hoje acerca dos bebês negros e seu acolhimento nas instituições e como as creches têm tratado as questões raciais.

As pesquisas sobre os bebês negros, em sua maioria, apresentaram as fragilidades na formação das educadoras/educadores para lidar com as questões raciais nos espaços das creches. Além de dúvidas referentes a como incluir nas propostas pedagógicas a

temática das relações étnico-raciais no cotidiano da creche e, por conseguinte, como atender às crianças negras, assegurando-lhes a construção de uma identidade positiva.

A dificuldade na formação das educadoras não foi o único ponto; outra questão é o silenciamento diante do racismo e a falsa ideia de que não existe racismo nas creches, fazendo com que exista pouco esforço em combatê-lo. Ainda há a predominância da cultura eurocêntrica presente nas instituições, reveladas na diferenciação de tratamento entre bebês negros e brancos, na organização dos espaços e na predominância de cartazes, murais e brinquedos que privilegiam a cultura branca.

O levantamento feito com as pesquisas dos últimos sete anos revelou que ainda é preciso desenvolver mais pesquisas com essa temática para que as discussões sobre as relações étnico-raciais com bebês possam se tornar mais notórias. Todos esses anos de pesquisas ainda não foram suficientes para superar as lacunas apresentadas por Oliveira (2019) sobre a necessidade de desenvolver pesquisas sobre esse tema

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. C. T. do. *Educação Infantil e identidade étnico-racial*. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: três escolas, uma questão, muitas respostas [dissertação de mestrado]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo, Companhia das letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva, **A identidade racial das crianças pequenas** IN: Bento. Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012.
- CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba. Appris, 2021.
- CORSARIO, William. **Sociologia da infância. Reproduções interpretativas e produção de culturas infantis**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Centro de Estudos & Sociedade – Cedes. São Paulo. 17 de maio 2007.

BONFANTE, Vanessa Figueiredo. Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche, São Caetano do Sul: USCS, 2023

FARIA, Ana Lúcia, G; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância**. Campinas, Autores associados, 2020.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. Campinas, Autores associados, 2020.

Gomes, Cleidiane Colins. As relações das crianças negras, desde bebês, com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira em uma creche municipal de Macapá-AP. Curitiba, 2024.

FEITAL, Lisa Minelli. Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2023. Tese de Doutorado.

NEVES, Maria. Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes: Educação para as relações étnico raciais na creche. 2023, 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2023,

OLIVEIRA, F de. O campo de estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas. In: TEBET, G. (org.) **Estudos de Bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos Pedro e João Edições, 2019 631 p.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre as creches**: o que as práticas educativas produzem e revelam. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SANTOS, Natália Lopes, O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche : aspectos a considerar e desafios a alcançar.Campinas, SP, 2021

Santos, Aretusa. *Educação Das Relações étnico-raciais Na Creche: O Espaço-ambiente Em Foco*. Rio de Janeiro, 2018.

Schnekemberg, Débora Reis. Sabia que eu sei falar crioulo?": uma abordagem interseccional da agência de crianças migrantes, desde bebês, no contexto da educação infantil, Paraná, 2023.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Os bebês pervertem os tabus sociais: diálogos com estudos de gênero e teorias sociológicas feministas. In.: TEBET, Gabriela (Org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p

TEBET, Gabriela (Org) Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”, São Caetano do Sul: USCS, 2023. 311 p.

Capítulo 4

A PEDAGOGIA DA REPRESENTATIVIDADE: contribuição do boneco negro para a educação racial na primeira infância

Ana Roberta do Nascimento Valette

Professora na rede municipal de Ilhéus, formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, anarobertavalette@gmail.com.

Jessica Hellen de Almeida Carvalho

Professora na rede municipal de Ilhéus, formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, jessicahellen2020@outlook.com

Marcelle Ribeiro dos Santos

Professora na rede municipal de Ilhéus, formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, npp.marcelle@gmail.com

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), nossa sociedade é composta por um mosaico de etnias, que engloba brancos, pardos, negros,

indígenas e amarelos. Embora a população negra seja majoritária, ainda segundo o IBGE em 2022, 45,2% autodeclararam-se pardos e seguido de 10,2% pretos, essa representatividade numérica não foi suficiente para erradicar o racismo que se enraizou profundamente em nossa história. O Brasil, uma das últimas nações a abolir a escravidão, ainda carrega o pesado fardo dessa herança, e a erradicação de suas mazelas parece uma jornada longa e desafiadora. É por essa razão que a necessidade de afirmações positivas na escola, começando pela Educação Infantil, é inegável.

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil, incluindo essa temática na grade curricular de ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, estabelecendo o dia da Consciência Negra como data prevista no calendário escolar. A implementação desta lei visa promover a educação antirracista contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, a lei destaca a importância da formação adequada de professores para abordar esses temas de maneira eficaz e sensível. Corroborando com essa legislação, a Lei nº 11.645/08 ampliou o ensino da cultura africana para toda a Educação Básica e também incluiu o reconhecimento e o ensino da história e cultura indígena nas escolas, reforçando o compromisso com a valorização da diversidade étnica do Brasil.

Nesse contexto, vamos mergulhar na experiência singular de uma criança negra que, em uma sala de aula predominantemente branca, sentia a ausência de sua própria imagem refletida no ambiente. Como era a vivência dessa criança diante da falta de representatividade e da sutil, mas constante, mensagem de invisibilidade? E de que forma sua vida foi profundamente impactada a partir do momento em que recebeu um boneco negro que se assemelhava a ela? Essa narrativa ilustra vividamente a importância fundamental da autoidentificação e do reconhecimento positivo para o desenvolvimento emocional e da identidade de uma criança, especialmente quando ela se encontra em um ambiente que não reflete sua própria individualidade racial. O boneco, nesse caso, transcende o brinquedo para se tornar um espelho, um ponto de ancoragem para o pertencimento e a construção de uma autoestima sólida.

Nesse sentido, compreende-se que o brinquedo não se limita à função lúdica, mas assume papel central na formação subjetiva e social da criança. Assim, o brinquedo é de fundamental importância para a construção do ser e, na educação infantil, exerce um grande papel, como reconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

(DCNEIs), ao destacar o brincar como elemento central e indispensável no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a materialização do brincar ocorre por meio da diversidade das brincadeiras, especialmente aquelas que envolvem a imitação, como "brincar de casinha" e representar figuras familiares, as quais possibilitam à criança não apenas assimilar seu lugar no mundo e os papéis sociais, mas também desenvolver uma compreensão mais profunda das relações humanas. Ademais, as interações com pares, sejam eles da mesma faixa etária ou de idades distintas, configuram-se como oportunidades valiosas para que aprendam a reconhecer o outro, respeitar limites, gerenciar o tempo, praticar o compartilhamento e desenvolver a cooperação.

As DCNEIs enfatizam, ainda, a importância de planejar e abordar as questões afrodescendentes. De acordo com o Artigo 8º, incisos XIII e IX, as DCNEIs preveem que as crianças devem se apropriar das contribuições histórico-culturais de diversos povos, incluindo indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Além disso, as diretrizes destacam a necessidade de reconhecer, valorizar, respeitar e promover a interação das crianças com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a necessidade de combater o racismo e a discriminação.

Para que a brincadeira seja um caminho eficaz para o autoconhecimento e o reconhecimento social, é imprescindível que haja uma rica diversidade de brinquedos, tanto aqueles com estrutura definida quanto os que permitem total liberdade criativa (não estruturados). Essa variedade deve incluir elementos onde a criança possa se ver refletida, sentindo-se parte do universo lúdico, o que torna a experiência muito mais significativa. Essa perspectiva sublinha a necessidade de brinquedos que representem a pluralidade de povos e culturas — indígenas, quilombolas, crianças atípicas, crianças negras, cada um com suas especificidades.

Figura1- Imagem do boneco negro



Fonte: produzida pelas autoras (2020)

Este relato de experiência é fruto das discussões e investigações desenvolvidas ao longo dos anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI), vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Alinhado a essa perspectiva, o recorte da pesquisa concentra-se em um relato de experiência, que analisa uma vivência de forma crítica e reflexiva, buscando tanto descrevê-la quanto compreendê-la em profundidade, ocorrida no sul da Bahia, revelando a importância da representatividade de crianças negras no contexto da Educação Infantil, buscando compreender seus espaços de visibilidade e afirmação identitária nesse ambiente educativo.

Segundo Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, o diálogo, o respeito e a valorização da cultura são pilares para a construção da autonomia tanto de educandos como de educadores. Nesse contexto, evidenciaremos a profunda relevância de como um boneco negro, que carrega as características de uma criança negra, pode ser fundamental para impulsionar sua autoestima e fortalecer o orgulho de sua identidade e cor.

EDUCAÇÃO RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é um período crucial para o desenvolvimento da identidade e da autoestima das crianças. Nesse contexto, a representação e a visibilidade da cultura negra são fundamentais para promover a diversidade e a inclusão do boneco negro, que pode ser um instrumento valioso para alcançar esses objetivos.

Desde os primeiros anos de formação, os espaços educacionais devem se tornar ambientes proativos no combate ao racismo. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, surge como um pilar fundamental para fortalecer essa causa. No entanto, é crucial que essas ações não se restrinjam a efemérides como o Mês da Consciência Negra em novembro. Pelo contrário, a promoção de uma educação antirracista deve ser uma constante em todo o calendário escolar. Isso pode ser alcançado de forma lúdica e eficaz por meio de brincadeiras, a inclusão de bonecos negros e brinquedos que representem a diversidade racial, e a contação de histórias que celebrem a riqueza e a contribuição do povo negro. Ao tecer essas narrativas e representações positivas no cotidiano das crianças, construímos bases sólidas para o reconhecimento e a valorização de todas as identidades, minimizando as marcas

dolorosas deixadas por gerações de discriminação e cultivando uma sociedade mais justa e igualitária.

A experiência de Uillian Henrique, um menino negro que estudava em uma escola particular na região sul da Bahia, onde a maioria dos seus colegas eram brancos, ilustra a importância da representação e da identidade na Educação Infantil. Desde cedo, sabendo da importância da valorização de si para enfrentar o mundo, sua família trabalhou para reforçar sua autoestima e identidade negra, utilizando histórias e elogios como dispositivos de fortalecimento.

Figura 2: Uillian com seu boneco



Fonte: produzida pelas autoras (2020)

Figura 3: Momento no jardim com o boneco.



Fonte: produzida pelas autoras (2020)

Com 03 anos de idade, Uillian Henrique despertou o interesse em se enxergar em algum brinquedo. A sua família viu nessa situação uma oportunidade para promover a representatividade e a visibilidade da cultura negra. Pensando em viabilizar oportunidades culturais para seu filho, a mãe de Uillian, procurou uma artesã amiga da família que pudesse criar um boneco personalizado.

A partir desse momento, Uillian Henrique nomeou o seu boneco de João e começou a brincar com ele de forma intensa, criando histórias e aventuras que refletiam sua própria existência. Com o decorrer do tempo, notou-se uma mudança significativa em sua autoestima e confiança: começou a se sentir mais seguro e orgulhoso de sua identidade negra, pois ao olhar o boneco podia se identificar e se conectar com sua própria cultura e história. Além de fortalecer a identidade, o boneco também se tornou um dispositivo positivo para ajudá-lo a se adaptar à quarentena durante a pandemia do coronavírus. O

boneco acompanhou o menino ao longo deste período, tornando a sua infância mais significativa.

Figura 4: aniversário do boneco João



Fonte: produzida pelas autoras (2020)

Figura 5: Uillian e seu João no aniversário



Fonte: produzida pelas autoras (2020)

Essa artesã ofereceu ao menino uma experiência rica, pois ele teve a oportunidade de escolher o tom da pele, as características e até o modo de se vestir do boneco. A reação de Uillian Henrique ao ver o boneco foi incrível, pois ele viu ali sua beleza refletida.

Figura 6: momento de brincadeira no parque



Fonte: produzida pelas autoras (2020).

Figura 7: brincadeira no balanço com João



Fonte: produzida pelas autoras (2020).

Atualmente, Uillian tem 09 anos de idade e o seu boneco João continua sendo uma parte importante da sua vida. Inclusive a forma de usar seu cabelo reflete a vontade de querer se parecer cada vez mais com o seu companheiro querido.

Após toda essa trajetória de experiência com o boneco, durante um trabalho escolar da disciplina de História, a professora solicitou que as crianças levassem algo que

representasse uma coisa muito positiva na sua infância. Uillian não hesitou em levar João e fazer uma palestra emocionante sobre como o boneco fortaleceu a sua identidade e representou um símbolo importante da sua infância. Foi um momento muito especial e significativo para Uillian, e demonstra o impacto duradouro que o boneco teve na sua vida. Dessa forma, percebemos que a inclusão de bonecos negros nos materiais didáticos e brinquedos pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças. Bem como a utilização de histórias e narrativas que valorizam a cultura negra e a redução de estereótipos e preconceitos raciais.

As discussões sobre questões étnico-raciais se tornaram inadiáveis nos últimos anos, emergindo como um imperativo para dar visibilidade e voz àqueles que, nas mais diversas esferas social, econômica, política e cultural, foram historicamente marginalizados pela soberania branca. No entanto, a necessidade de falar sobre as questões raciais vai muito além de um debate contemporâneo; ela é fundamental e precisa ser enraizada desde a Educação Infantil.

Segundo Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), a infância constitui um período fundamental do desenvolvimento, no qual as crianças vivenciam suas primeiras experiências como seres humanos, a partir dos diferentes estímulos presentes nos contextos em que estão inseridas.

É nesse período crucial que se moldam as primeiras percepções sobre o mundo e sobre o "outro". Negligenciar a abordagem da diversidade racial na Primeira Infância significa perpetuar o silêncio que sustenta o racismo estrutural, permitindo que preconceitos se solidifiquem antes mesmo que a criança desenvolva um senso crítico mais apurado. Ao introduzir o tema racial de forma positiva e inclusiva desde cedo, promovemos o reconhecimento das identidades, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa desde seus alicerces.

De acordo com Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), é fundamental garantir a qualidade das brincadeiras infantis, acompanhando sua evolução, as estruturas simbólicas que as compõem, os objetos e materiais utilizados, bem como os espaços em que acontecem. As ações e interações presentes no brincar carregam sentidos e significados que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, compreender o brincar como prática pedagógica implica reconhecer sua função na construção de aprendizagens significativas, que articulam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

A escola, enquanto instituição fundamental na construção do saber, carrega a responsabilidade de ser um espaço inclusivo e representativo. No entanto, ela frequentemente espelha as mazelas da sociedade, reproduzindo preconceitos como o racismo. É crucial reconhecer que crianças, desde a Primeira Infância, chegam ao ambiente escolar imersas em suas realidades familiares e sociais, trazendo consigo as influências de um mundo onde a diversidade racial muitas vezes não é celebrada, mas sim silenciada ou distorcida.

Cavalleiro (2012) observa que a ausência de relatos sobre conflitos raciais por parte das crianças não necessariamente indica inexistência dessas situações, mas pode estar relacionada ao silenciamento do tema no ambiente familiar. Essa omissão contribui para que a criança compreenda o racismo como algo que deve ser ocultado ou não comentado, reforçando, assim, a naturalização das práticas discriminatórias.

A fala de Cavalleiro (2012) chama atenção para a invisibilidade do racismo no cotidiano infantil, muitas vezes silenciado dentro do ambiente familiar. Esse silenciamento, longe de significar a inexistência do problema, revela uma prática social que naturaliza e oculta situações de preconceito, levando a criança a internalizar que esse é um tema proibido ou irrelevante. Nesse sentido, a ausência de relatos por parte das crianças não significa ausência de vivências discriminatórias, mas sim a dificuldade de nomeá-las e compartilhá-las. É nesse ponto que a escola se torna espaço privilegiado para a escuta, o acolhimento e a problematização das diferenças, contribuindo para romper com o ciclo de silêncio e possibilitar que as crianças desenvolvam consciência crítica acerca das desigualdades raciais.

Para crianças negras, essa realidade é ainda mais complexa. A falta de representatividade positiva e a constante exposição a estereótipos negativos podem minar sua autoestima e dificultar o desenvolvimento de uma identidade racial saudável. Cavalleiro (2012) salienta que, no cotidiano escolar, as professoras não faziam referência à convivência multiétnica, seja no espaço escolar ou na sociedade. Contudo, utilizavam constantemente a cor da pele dos alunos como forma de diferenciá-los, recorrendo a expressões como “moreninha”, “branquinha”, “aquela de cor” ou “o japonêsinho”.

Portanto, há necessidade da criança negra se reconhecer e se pertencer à sua cor. Este reconhecimento não é apenas uma questão de vaidade, mas sim um pilar fundamental para a formação de indivíduos seguros, resilientes e conscientes de seu valor. Quando uma criança negra não se vê representada positivamente, quando as

narrativas predominantes a excluem ou diminuem, ela pode internalizar a ideia de que há algo de errado com sua identidade, impactando diretamente seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Cavalleiro (2012) relata o depoimento de Aparecida, uma menina de seis anos, que revela perceber, desde a Educação Infantil, situações de exclusão associadas à cor da pele. A criança afirma que só é aceita nas brincadeiras quando leva brinquedos e relata que algumas colegas brancas evitam brincar com ela por ser preta, enquanto outras demonstram não ter preconceito.

Esse testemunho evidencia que as questões étnico-raciais se manifestam desde muito cedo nas interações infantis, contrariando a ideia de que o preconceito só se constrói em etapas posteriores do desenvolvimento. A fala da criança explicita como a discriminação é incorporada às relações de convivência e se naturaliza no cotidiano escolar, revelando a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a igualdade e desconstruam estereótipos desde a primeira infância.

Como observado em outros estudos, crianças chegam à escola trazendo consigo as influências de seu ambiente familiar. Embora crianças não nasçam com preconceitos, são aprendidos no convívio social. Isso ressalta a urgência de a escola intervir nas questões raciais para desconstruir esses vieses desde cedo.

Santos, Rocha e Zilio (2017) relatam a fala de uma criança de três anos que demonstra o impacto direto das atitudes racistas no ambiente familiar. A menina contou que seus pais não permitiam que ela brincasse com um colega por ser preto e que, ao desobedecer essa ordem, acabou sendo punida fisicamente, situação que a fez chorar e sentir-se dividida entre seu afeto pelo amigo e a rejeição imposta pelos adultos.

Esse depoimento revela como o preconceito racial pode ser transmitido ainda na primeira infância, reproduzindo-se no seio familiar e refletindo-se nas experiências de socialização das crianças. Tal situação evidencia não apenas a vulnerabilidade emocional da criança diante do racismo, mas também a responsabilidade da escola em construir práticas pedagógicas que contraponham tais discursos discriminatórios, promovendo valores de respeito, empatia e convivência democrática desde os primeiros anos de vida.

Nesse cenário, o Boneco Negro emerge como uma ferramenta educacional de inestimável valor para a Educação Racial na Primeira Infância. Longe de ser apenas um brinquedo, o Boneco Negro funciona como um espelho e um portal. Como espelho, ele permite que a criança negra se veja, se identifique e se reconheça em um objeto que

celebra sua imagem, sua cor e suas características. Isso fortalece a autoimagem e a autoestima, combatendo desde cedo os efeitos perniciosos do racismo.

Betti e Gomes da Silva (2018) afirmam que a existência humana está vinculada a uma condição material e imaterial, marcada pela relação ecológica e circunstancial do sujeito com o mundo. Essa condição envolve tanto a adaptação ao meio quanto a sua transformação por meio das ações e simbolizações, que, ao se integrarem à realidade, produzem cultura.

Essa perspectiva destaca a centralidade da ação humana como prática transformadora, capaz de modificar o contexto e, simultaneamente, ser modificada por ele. Assim, compreender a cultura como resultado dessa interação dinâmica reforça a importância de processos educativos que reconheçam o sujeito como agente ativo na construção do conhecimento e na produção simbólica da sociedade.

Como portal, ela abre caminho para discussões essenciais sobre diversidade, respeito e valorização das diferentes etnias. Ao interagir com o Boneco Negro, crianças de todas as etnias aprendem sobre a riqueza da cultura afro-brasileira, desmistificam preconceitos e desenvolvem empatia.

Santos, Rocha e Zilio (2017) relatam também que, em uma atividade com bonecas negras e brancas, os alunos, em geral, demonstraram carinho e afeto pelas bonecas negras, inclusive preferindo brincar com elas, já que não estavam presentes no cotidiano da escola. Entretanto, uma criança de dois anos inicialmente recusou-se a brincar com a boneca negra, justificando que não a achava bonita por não ser “da sua cor”, reproduzindo falas ouvidas em casa. A professora, ao dialogar com a aluna, buscou ressignificar essa percepção, mostrando que pessoas negras são igualmente belas, merecem respeito e cuidado. Após a conversa, a criança modificou sua atitude, abraçando e cuidando da boneca, e chegou a levá-la para casa, onde compartilhou com a família a importância de respeitar os negros.

Esse relato evidencia como o preconceito racial pode ser reproduzido desde a primeira infância, a partir dos discursos familiares que influenciam a percepção da criança sobre si e sobre o outro. Ao mesmo tempo, revela o papel fundamental da escola e do professor na desconstrução dessas visões estigmatizadas, criando espaços pedagógicos de diálogo, acolhimento e ressignificação. A mediação da professora, ao promover a reflexão com afeto e firmeza, possibilitou que a criança reconhecesse a importância do respeito e da valorização da diversidade, transformando um ato de

rejeição em gesto de carinho. Dessa forma, a prática educativa se mostra como instrumento potente de enfrentamento ao racismo e de promoção de uma convivência mais justa e igualitária.

A presença do boneco negro no ambiente escolar da Primeira Infância não é um mero detalhe, é uma contribuição vital para a construção de uma educação antirracista. Ele promove a inclusão, fomenta o pertencimento e auxilia na desconstrução de narrativas hegemônicas que por tanto tempo marginalizaram a população negra. Mais do que transmitir conteúdo, a escola precisa ser um espaço onde cada criança se sinta vista, valorizada e capaz de florescer em sua plenitude, independentemente de sua cor ou origem. A educação, para ser verdadeiramente libertadora, precisa ser um processo contínuo de reconhecimento, respeito e celebração da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória apresentada neste estudo evidencia, de forma contundente, a potência da representatividade na formação identitária e emocional de crianças negras desde a Educação Infantil. A experiência de Uillian Henrique, com seu boneco João, ilustra como a presença de brinquedos que refletem a diversidade étnico-racial pode transformar positivamente a percepção que a criança tem de si mesma, fortalecendo sua autoestima, identidade e senso de pertencimento.

O boneco negro, nesse contexto, não é apenas um brinquedo: ele se torna símbolo de resistência, afirmação e valorização da negritude. Sua presença nos espaços escolares contribui para o rompimento de estigmas, amplia horizontes e proporciona às crianças negras a possibilidade de se verem representadas com dignidade e beleza. Para além disso, atua como instrumento pedagógico de educação antirracista, capaz de sensibilizar todas as crianças quanto à importância do respeito à diversidade e à valorização das diferentes culturas.

Portanto, é imprescindível que educadores, famílias e políticas públicas compreendam a urgência de incorporar, de forma intencional e contínua, práticas educativas que promovam a equidade racial. A inserção de materiais didáticos, brinquedos e narrativas que refletem a pluralidade étnico-racial do Brasil não deve ser pontual, mas estruturante. Somente assim, poderemos construir ambientes mais

acolhedores, justos e inclusivos, nos quais todas as crianças tenham a oportunidade de crescer reconhecendo-se como parte valiosa de uma sociedade diversa e plural.

A Pedagogia da Representatividade, nesse sentido, se apresenta como caminho necessário para combater o racismo estrutural desde a infância, formando sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91617, 2025.

BETTI, Mauro; SILVA, Pierre N. Gomes da. **Corporeidade, Jogo e Linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 01 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 01 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 01 de jun. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2003. Disponível em: <https://taymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/do-silc3aancio-do-lar-ao-silc3aancio-escolar-1.pdf> Acesso em: 01 de jun. de 2025

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda.** Editora IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> Acesso: 25 de jun. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa.** Editora: Paz e Terra. 25ª ed. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 25 de jun. de 2025

SANTOS, Milena. ROCHA, Simone. ZILIO, Kátia Cristina Schuhman. Educação e cultura: O preconceito racial na formação da identidade na criança. ROCHA, Simone. ZILIO, Kátia Cristina Schuhman. **EDUCAÇÃO E PESQUISA:** perspectivas contemporâneas. Grupo de pesquisa, processos e práticas educativas. Curitiba, SC: Universidade do Contestado, 2017, pag. 16-25. Disponível em: https://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/pesquisa/anais+e+ebooks/e-book%20educacao_Curitiba.pdf#page=17 Acesso em: 25 de jun. de 2025.

Capítulo 5

OS IMPACTOS DO RACISMO AMBIENTAL NAS CRIANÇAS: uma perspectiva Freiriana das questões socioambientais

Miguel Guilhermino de Archanjo Junior

Docente no Departamento de Ciências Biológicas da UESC e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Doutor em Educação Científica e Formação de Professores. Licenciado em Ciências Biológicas.

Fabiana dos Santos Vieira

Pedagoga, mestra em educação em ciências e matemática. Coordenadora Pedagógica na secretaria de educação do estado da Bahia, Membro do GEPEI

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca discutir os impactos da degradação ambiental em comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental, especialmente a forma como essas problemáticas impactam a vida das crianças que vivenciam realidades do racismo ambiental. Devido à relevância do tema para o contexto social atual, fica evidente a necessidade de compreender o que é o racismo ambiental,

como ele se materializa na sociedade e suas consequências nas comunidades que são afetadas. Além disso, buscaremos sinalizar caminhos alternativos para superar o racismo ambiental e promover a justiça social aos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos.

O RACISMO AMBIENTAL E SEUS IMPACTOS SOCIAIS

As discussões sobre o racismo ambiental têm ganhado destaque cada vez mais no cenário brasileiro. Muitos grupos de estudos, ONGs, movimentos sociais, instituições de ensino têm cada vez mais ampliado esses debates. Embora o termo e sua abordagem não tenham sido iniciados recentemente, as discussões ainda são iniciais, incipientes e insuficientes para uma compreensão ampla da transformação social em direção à promoção da equidade.

Na busca de compreender melhor essa temática, apresentaremos, de forma breve, o conceito teórico do racismo ambiental e seu contexto histórico. Assim sendo, destacamos que o termo racismo ambiental foi criado pelo líder político-social Benjamin Franklin Chavis Jr., em 1981, que teve sua origem nos Estados Unidos, após uma comunidade negra reivindicar por melhorias em relação ao saneamento básico, uma vez que esta localidade estava sendo usada para despejos de resíduos tóxicos.

Essa problemática é configurada como racismo ambiental, pelo fato de Benjamin Franklin constatar que a destinação de resíduos tóxicos ocorria predominantemente nas comunidades localizadas na periferia e habitadas, majoritariamente, por pessoas negras (Prudêncio; Santos, 2024). Diante disso, o racismo ambiental passou a ser compreendido também cientificamente como a discriminação racial nas políticas ambientais que historicamente e intencionalmente negligenciam o cumprimento dos regulamentos e das leis para favorecer a burguesia, em detrimento das populações populares, especialmente a comunidade negra.

Dessa forma, fica evidente que, quando escolhem deliberadamente comunidades habitadas por pessoas negras para depositar resíduos, rejeitos, instalar indústrias poluidoras, sancionar oficialmente a inserção de venenos, etc., configura-se como racismo ambiental. Podemos também compreender o racismo ambiental, por exemplo, quando e essas comunidades são excluídas de participar dos fóruns de debates, comitês, políticas públicas relacionadas aos problemas socioambientais, dignidade humana, que os

silenciam e/ou excluem do processo de tomadas de decisões (Ribeiro; Caporlingua; Parga-Lozano, 2024).

Para os autores, este conceito tem sido cada vez mais atrelado ao racismo estrutural e institucional, tornando-o a sua materialização na sociedade, e implicando na desigualdade social. Os impactos ambientais, também denominados nessa perspectiva de impactos climáticos, não ocorrem de forma igual nas camadas sociais, ou seja, não afetam as comunidades que compõem uma nação, estado ou município, na mesma proporção. Mas, ocorrem de formas distintas, afetando de maneira acentuada as populações que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental, enquanto as camadas sociais abastadas economicamente não sofrem tanto com esses impactos.

Um exemplo dessa desigualdade social ocorreu na zona norte da região metropolitana do Rio de Janeiro, em janeiro de 2024, quando fortes chuvas atingiram centenas de famílias, deixando 12 vítimas fatais. É nesse contexto que o termo racismo ambiental ficou em evidência no Brasil, pois, a ministra da Igualdade Racial, Anielle Franco, denominou esta “tragédia” como racismo ambiental. A ministra chamou atenção com o termo racismo ambiental, ao explicar que a desigualdade social na região em termos de acesso a serviços como saneamento básico e moradia digna para aquela população que se encontra à margem da sociedade ocasionou tal acontecimento.

Desta forma, compreendemos que enfrentar as desigualdades socioeconômicas e socioambientais que afetam as comunidades compostas pelos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, é parte da luta antirracista. Assim, é necessário reconfigurar as políticas públicas e ambientais, para que as demandas socioambientais que foram excluídas e/ou silenciadas historicamente dos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos possam ser discutidas a partir da participação popular, bem como no contexto educacional e fóruns de debates (Archanjo, 2019).

Além do mais, os seus saberes populares e tradicionais que foram silenciados historicamente também possam ser evidenciados nesses espaços sociais. Sobre essa questão, os autores Ribeiro, Caporlingua e Parga-Lozano (2024) explicitam que, além dos impactos ecológicos e socioambientais, as ações/desastres/tragédias também se desdobram em outras questões relacionadas ao racismo ambiental. Ou seja, o racismo ambiental é materializado na sociedade de diversas formas, inclusive como:

[...] a destruição das muitas outras culturas, perpetradas pelo colonialismo europeu, a barbárie, a imposição da dicotomia

modernidade/colonialidade aos colonizados, são eixos do mesmo plano, e interculturalidade crítica, reconhecimento, resistência, resiliência, memória, justiça e verdade são contra eixos, explicitados através de muito debate, estudo, colaboração e elaboração de respostas teórico-críticas à unicidade e arbitrariedade do conhecimento científico eurocêntrico acrítico e absolutista, que desconhece as disruptividades, as identidades e o próprio ethos das outridades e alternativas anticoloniais (Ribeiro; Caporlingua; Parga-Lozano, 2024, p. 9).

Diante desse contexto, superar as mazelas socioambientais a que os povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos são submetidos pelos resquícios do colonialismo e modernidades, se faz necessário repensar o modelo de sociedade que temos, bem como rever o modelo de sociedade produzido atualmente. Essa sociedade piramidal, classista, racista está representada também na Figura 1.

Figura 1. Representação do racismo ambiental na pirâmide social



Fonte: FMRP/USP (2024). Disponível em: <https://arvoreagua.org/crise-climatica/racismo-ambiental>

A Figura 1 apresenta diversos aspectos que resumem muito bem as proposições apresentadas até agora. Dentre esses aspectos, podemos destacar a definição do racismo ambiental, que o explicita como um recorte racial entre quem se beneficia e quem sofre com a destruição da natureza. Essa definição fica evidente na representação da pirâmide social, em que no seu topo temos 10% da

população mais rica, a qual contribui majoritariamente para a poluição e degradação do meio ambiente. Em contrapartida, essa camada social é a que mais usufrui dos recursos naturais em suas diversas formas, tanto na exploração quanto na promoção da qualidade de vida. É válido destacar também que esse grupo, o mais rico, não sofre das consequências da crise climática e nem dos danos causados pela degradação ambiental que eles mesmos causam.

Na base da pirâmide social, encontram-se majoritariamente os povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, correspondendo a mais de 50% da

sociedade. Essa camada social é a que menos usufrui dos recursos naturais e, também, a que menos polui o meio ambiente. Apesar de serem os grupos sociais que menos degradam o meio ambiente, em contrapartida, são as populações que mais sofrem com o impacto ambiental e isso também se configura racismo ambiental.

Essas discussões coadunam com os estudos de Ribeiro, Caporlingua e Parga-Lozano (2024, p. 21), quando eles destacam:

Ademais, discutir, falar, lutar contra o racismo ambiental é lutar contra o neocolonialismo exercido pelo sistema capitalista de supremacia branca, que insiste em apropriar-se dos recursos que são utilizados de forma consciente, preservadora e protetora por parte dos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos no caso do Brasil e outros, e pelos povos palenqueros, gitanos, indígenas, campesinos, e tantos outros, no caso da Colômbia (Ribeiro; Caporlingua; Parga-Lozano, 2024, p. 21).

Em concordância com os autores, há necessidade de combater a apropriação predatória dos recursos naturais, concepções científicas que excluem/excluíram os saberes populares das comunidades supracitadas, bem como o desenvolvimento de políticas capitalistas na sociedade. Tais reivindicações também são necessárias para a superação de uma pretensão de universalidade, resultante da intervenção epistemológica dominante, baseada na intervenção política, econômica e militar, que suprimiu práticas sociais do conhecimento dos povos periféricos na sociedade brasileira (Archanjo, 2024).

AS DIVERSAS FORMAS QUE O RACISMO AMBIENTAL AFETA AS CRIANÇAS

É um fato que a desigualdade socioambiental tem cor, gênero e endereço, mas, além disso, queremos saber como o racismo ambiental afeta as crianças que fazem parte desses grupos sociais (os povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos no caso do Brasil) e que estão imersas nesses contextos que sofrem com essas problemáticas socioambientais e socioeconômicas.

Figura 2. Representação de uma casa habitada por crianças quilombolas



Fonte: Louback (2021)

As crianças oriundas de populações marginalizadas são afetadas diariamente pela crise climática e pela degradação ambiental, e isso impacta de maneira desproporcional na sua saúde, no seu desenvolvimento e no seu bem-estar. Sobre essa questão, buscaremos detalhar melhor, para que possamos

compreender as nuances que permeiam a vida dessas crianças.

As crianças que vivem em comunidades marginalizadas estão vulneráveis a vários tipos de situações danosas que afetam suas vidas, como a exposição a ambientes poluídos, a falta de acesso à água tratada, inexistência ou insuficiência no saneamento básico e infraestrutura (Amaral; Freitas, 2024). A localização geográfica do lugar onde vivem, frequentemente, é marcada pela ocorrência de desastres naturais com maior intensidade, como as enchentes, deslizamentos de terras e/ou estiagem.

Ainda, em algumas localidades brasileiras, as terras tradicionais em que muitas crianças vivem são invadidas, devido à implantação de “projetos desenvolvimentistas” que causam desmatamento, contaminação do solo, da água e das plantas, afetando drasticamente seus meios de subsistência e saúde (Amaral; Freitas, 2024; Herculano, 2008). A violência também se materializa nessas áreas periféricas e rurais, por meio da exclusão e silenciamento de suas culturas, saberes populares e tradicionais, modo de sobrevivência e visão de mundo.

Essas problemáticas impactam as crianças de diversas formas, como a intensificação de doenças respiratórias, diarreias, desnutrição, dentre outras doenças. Ressaltamos também que, quando as crianças são submetidas a essas condições desumanas, por conta da degradação ambiental local e global, prejudicam também o seu desenvolvimento cerebral, consequentemente afetando suas habilidades cognitivas, a aprendizagem, o seu comportamento e a sua saúde mental. Esses danos podem ser irreversíveis para essas crianças, o que irá impactar na sua vida em diversos aspectos de ordem social, econômica, afetiva e profissional.

Dessa forma, o racismo ambiental afeta a vida das crianças de diferentes maneiras, causando traumas e medos, principalmente àquelas que vivenciaram desastres naturais, que perderam seus bens e familiares por conta desses eventos. Outros aspectos que precisam ser evidenciados são os direitos negados a essas crianças, pois, ao vivenciar condições precárias, elas são impedidas de ter acesso a direitos básicos, como educação, lazer, morada digna, alimentação adequada, dentre outras (Amaral; Freitas, 2024; Herculano, 2008). Assim, essas crianças também serão afetadas no seu desenvolvimento escolar, na oportunidade de brincar e interagir socialmente em ambientes seguros que ofereçam dignidade e bem-estar.

Diante dessas proposições, existe a necessidade de discutir o impacto do racismo ambiental nas crianças oriundas dos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos do Brasil, porque o racismo ambiental precisa ser reconhecido como uma questão de justiça social e ambiental. Para isso, é imprescindível que esses grupos sociais se organizem de forma mais efetiva para participar nas tomadas de decisões nas políticas públicas e ambientais, para que assim garantam proteção dos direitos das crianças, especialmente aquelas que estão em condições de vulnerabilidades socioeconômicas e socioambientais.

Por fim, compreendemos que a desigualdade social impacta as crianças negras e indígenas de maneira cruel e contundente. Isso se deve ao fato de que as famílias marginalizadas vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental, e são atravessadas pelas mazelas sociais em decorrência da sua raça, cor e origem, o que por sua vez reflete na vida das crianças que estão imersas nesse contexto (Amaral; Freitas, 2024). Dentre as ações que podem ser realizadas para superar o racismo ambiental, as ações educativas, viabilizadas por propostas político-pedagógicas antirracistas, sinalizam um caminho alternativo.

UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS QUE SOFREM O RACISMO AMBIENTAL

A educação é um caminho fundamental para a transformação social. Seguindo o pensamento de Paulo Freire, a educação transforma pessoas, e as pessoas transformam o mundo. Mas para que isso aconteça, é necessário tensionar a educação por meio de debates dialógicos e problematizadores, buscando sempre a interação com os sujeitos

excluídos e a sociedade na qual estão inseridos (Archanjo, 2019). Ao trabalhar nessa perspectiva, estamos buscando efetivar no espaço escolar as Leis federais, como a de nº 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas práticas pedagógicas das instituições de ensino (educação básica).

Essa obrigatoriedade, especialmente em comunidades que sofrem os impactos socioambientais, é para que os seus sujeitos reivindiquem de forma crítica e ativa pela transformação social e justiça social. Dessa forma, podemos promover uma educação emancipatória, capaz de reorientar os currículos educacionais e as práticas docentes, levando em consideração a pluralidade cultural e social local/regional.

Nesse contexto, se faz necessário também requerer a participação de distintos atores sociais, especialmente aqueles que sofrem com racismo ambiental, e suas demandas sociais no espaço educativo, social, nas políticas públicas e ambientais, bem como no desenvolvimento científico e tecnológico. Sobretudo, aqueles atores sociais excluídos historicamente, a fim de construir horizontes mais democráticos e humanizados no fazer educativo, para poder contribuir na superação do racismo ambiental, principalmente nos impactos que afetam as crianças (Archanjo, 2024).

Seguindo essa lógica da educação emancipadora, constituída por distintos atores sociais, e suas demandas e saberes, apresentaremos uma atividade pedagógica, desenvolvida com crianças. Esta atividade teve como objetivo criar uma concepção crítica nas crianças, para que elas possam reconhecer o contexto social em que estão imersas, principalmente as questões atreladas ao racismo ambiental que permeiam suas vidas, e assim, se tornarem sujeitos críticos e agentes transformadores de sua realidade.

A atividade foi realizada em uma instituição de Educação Infantil, situada em comunidade no município de Ilhéus-BA. Esta comunidade está localizada em uma área periférica, constituída por uma população majoritariamente negra, que sofre com diversos problemas socioambientais, socioeconômicos, de segurança pública, dentre outros.

Essas informações sobre essa localidade foram obtidas a partir de um processo de investigação sistemática, seguindo a perspectiva freireana, com a colaboração de integrantes de um grupo de pesquisa vinculado à UESC. A atividade realizada na escola buscou abordar as demandas sociais locais, seguindo os pressupostos dialógicos e problematizadores freireanos, em que tais demandas configuram-se como racismo

ambiental. Dentre as demandas identificadas, constamos a poluição do rio que atravessa a comunidade investigada, a degradação de uma grande extensa área de manguezal na localidade, o esgoto exposto nas ruas, além do seu direcionamento inadequado para o manguezal, a poluição das indústrias, por ser uma área industrial.

Diante dessas questões, pensamos em realizar uma proposta didático-pedagógica, que foi planejada e desenvolvida com as professoras da instituição localizada na comunidade investigada e os integrantes do Grupo de Pesquisa, para uma turma com 18 crianças de 5 anos, da Educação Infantil. A atividade seguiu a dinâmica dialógica, tendo como ponto de partida a seguinte fala significativa, obtida durante a investigação realizada por Assunção (2019):

[...] a maioria aqui já sabe que o rio é poluído, não toma banho. Esse rio deveria ser mais tratado, mas a comunidade não ajuda. Até o poder público mesmo não ajuda no sentido de fazer rede de esgotos, né as fossas, rede encanada de drenagem. Essa água deveria ser tratada, mas não é, então todo detrito se joga no rio e por isso a água é poluída, aí o povo não toma banho, os peixes são contaminados, e até nós mesmo que comemos esses peixes, aí podemos pegar uma doença, isso por falta do poder público né? Que não valoriza, não trabalha. (Agente de saúde – Assunção, 2019, p.117).

Com base nesta fala do Agente de Saúde, que é morador, realizamos discussões sobre aspectos que envolvem a poluição do rio e do solo causada pelos despejos dos dejetos domésticos nos manguezais da comunidade do Iguape. Dentre as problematizações, destacam-se: vocês já tomaram banho de água do rio? E da maré?

Outras perguntas foram feitas para auxiliar na problematização, tais como: vocês gostam da água da maré aqui do bairro? O que acontece quando chove? Para onde vai a chuva aqui? A água da chuva aqui no bairro é limpa? E a água do rio que passa aqui no Iguape? Como é a água do mangue próximo à rua Beira Rio? Pode comer o peixe que vive na maré da localidade? E o caranguejo do mangue? A água da maré é a mesma do mangue daqui? Qual é a cor dessa água? Por que ela tem essa cor?

Após essas problematizações e reflexões, a turma foi dividida igualmente em dois grupos, e iniciaram-se as discussões sobre os resíduos domésticos que poluem a água do rio e da maré que cercam o bairro local. Também foram trabalhadas com as crianças algumas palavras representativas de conceitos científicos, tais como: água potável, tratamento de água, poluição. Além disso, buscamos estabelecer relações entre a poluição da água do rio que banha o bairro, que tem ocorrido por meio do esgoto doméstico,

despejado de maneira irregular nos manguezais, com os sérios problemas para os moradores dessa comunidade, no sentido de trazer à luz o impacto do racismo ambiental na comunidade, especialmente nas crianças.

Para isso, buscamos dialogar e problematizar com as crianças sobre sua percepção com os tipos de água presentes na sua localidade, à forma como eles percebem a água da maré e a água do rio da comunidade. Além disso, relacionamos também a água poluída com os resíduos sólidos (plásticos, metais etc.) e orgânicos (dejetos domésticos, resto de alimentos etc.) presentes na água do rio e da maré, causado pelo problema de saneamento básico local e seus impactos nas vidas dos moradores.

Para melhor ilustrar a situação, apresentamos uma maquete³, representando uma Fossa Séptica Ecológica⁴, para contribuir com a explicação da relação entre um ambiente contaminado e outro saudável. Ou seja, um espaço que retrata uma localidade onde o racismo ambiental se apresenta e outro em que estas questões parcialmente foram superadas, ilustrados nas Figuras 3 e 4. Esta problemática do despejo de “esgoto” nos manguezais visa apontar como a desigualdade social e a negligência do poder público contribuem para a materialização do racismo ambiental.

Assim, a atividade da maquete teve o objetivo de representar duas situações geradas pela falta de saneamento básico na comunidade em torno da escola, em que as casas destinam os dejetos domésticos para o manguezal, problema vivenciado pelas crianças do bairro, pois têm as suas residências próximas ao manguezal e são impactadas diuturnamente com essas mazelas sociais (situação A e B da Figura 3 e 4).

Figuras 3 e 4. Imagens referentes à Maquete da



Figura 3. Representação de uma casa com Fossa Séptica Ecológica e a outra despejando o esgoto no rio.

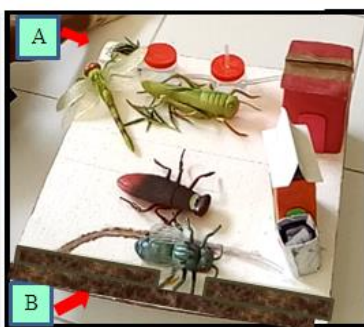


Figura 4. Representação de um ambiente saudável e outro poluído.

Fonte: Archanjo (2019).

A situação A, ilustrada na Figura 3, representa uma casa com o sistema da Fossa Séptica Ecológica, em que o “esgoto” passa pelo processo de tratamento biológico, devido à ação das bactérias aeróbicas e anaeróbicas responsáveis pela eliminação da matéria orgânica e transformação

da matéria inorgânica (fezes e urina – danosa à saúde humana e ao meio ambiente,

³ A maquete foi construída pelas professoras em conjunto com os integrantes do grupo de pesquisa.

⁴ A fossa séptica ecológica foi confeccionada com materiais reutilizáveis, no intuito de contextualizar os conteúdos pedagógicos abordados de forma acessível aos educandos.

quando descartada de modo irregular),⁵ contribuindo para o tratamento e descarte correto desses dejetos domésticos. Para facilitar a compreensão dos educandos sobre o sistema representado, usou-se uma linguagem acessível e uma explicação minuciosa, atentando-se para as curiosidades dos participantes e o seu entendimento sobre cada etapa do processo.

Na situação B da Figura 3, buscou-se representar uma residência da comunidade do bairro local, em que os seus dejetos domésticos são despejados diretamente no rio, sem passar por nenhum tipo de tratamento, pelo fato da ausência de uma rede de tratamento de esgoto adequada, causando sérios problemas para o seu entorno. Outro fator relevante no sistema da maquete foi a introdução de insetos (mosca, barata, libélula e gafanhoto) nos dois ambientes. Pois, esses animais nessas condições são suscetíveis à transmissão de doenças, principalmente para as crianças que estão mais vulneráveis.

No ambiente A da Figura 4, colocamos o gafanhoto e a libélula; enquanto que no ambiente B desta mesma figura, colocamos também a barata e a mosca. Os insetos foram postos nos ambientes representando o seu nicho natural (forma de vida, disponibilidade de recursos naturais, reprodução e alimentação), provocando nas crianças a associação dos saberes prévios com os conhecimentos científicos. Além disso, apresentando-lhes que existem ambientes onde têm o saneamento básico adequado e que aquela condição a que eles estão submetidos não é normal, mas intencional, por conta do racismo estrutural e ambiental que se materializa em situações periféricas.

Outros aspectos extraídos dessa atividade são que ela também consistiu na tentativa de responder às questões com base nos conhecimentos científicos abordados, bem como na realização de uma atividade didática sobre a maquete que será detalhada no próximo parágrafo. Para isso, perguntou-se às crianças: o que acontece no bairro quando chove? A água da chuva que cai aqui no bairro é limpa? E a água do rio do Iguape? Como é a água do mangue próximo à rua Beira Rio? Pode comer o peixe que vive na maré aqui? E o caranguejo do mangue que fica próximo à sua casa, pode comer? Qual é a cor da água da maré aqui? Por que ela tem essa cor?

Nesse momento, as crianças também foram orientadas a realizar uma atividade que consistiu em desmontar a maquete. Nessa atividade, dividimos as crianças em dois grupos. Em seguida, iniciou-se a montagem da maquete de acordo com as orientações dadas, quais foram: 1 - montagem da maquete de forma que represente uma casa no bairro local; 2 - diante dos problemas discutidos sobre a poluição do rio, da maré, das ruas

⁵ As bactérias dos gêneros *Nitrosomonas* e *Nitrobacter* transformam, respectivamente, a amônia (NH_3) liberada pela urina dos animais em nitrito e o nitrito em nitrato, o que aumenta a fertilidade do solo. Ver mais informações em: <https://educacao.com.br/disciplinas/biologia/bacterias-1-conheca-a-importancia-e-as-varias-utilidades-das-bacterias.htm?cmpid=copiaecola>

e do manguezal, você deve montar a maquete que represente uma alternativa para solucionar estes problemas; 3 - diante das situações ilustradas na maquete (Figura 4), vocês devem montá-la de forma que represente melhor a situação que pode contribuir para a proteção dos peixes, caranguejos e siris; 4 - expliquem os motivos que levaram vocês a montarem a maquete representando essa situação.

Vale salientar que, na representação de cada situação (A e B da Figura 4), os educandos teriam que introduzir os insetos nos ambientes coerentes às situações representadas e explicar os motivos que levaram a chegar a tal conclusão.

Figuras 5 e 6. Imagem referente à montagem da maquete da Fossa Séptica Ecológica.



Fonte: Archanjo (2019).

Nesta etapa, as percepções das crianças durante a atividade de montagem da maquete, ilustrada nas Figuras 5 e 6, possibilitaram uma compreensão crítica ao relatar que o “esgoto da sua casa vai

para o rio, para a praia e para o manguezal”, sinalizando que esse resíduo pode ser ruim para esses ambientes. Além disso, responderam que o destino dos dejetos domésticos é o rio, evidenciando a legitimação do problema da comunidade e sinalizando uma possível apropriação dos conhecimentos relacionados ao mecanismo da maquete.

A proposta didático-pedagógica buscou problematizar a realidade das crianças em seu contexto social (Freire, 1987), tendo em vista ampliar a visão de mundo dessas crianças sobre a sua realidade. As crianças apresentaram uma concepção crítica e reflexiva sobre seu contexto social, como é possível observar na fala de uma das crianças.

Não pode jogar o lixo no mangue e nem o esgoto no mangue, porque isso os peixinhos vão morrer, não vão sobreviver ir ir... vão achar que o lixo é pra comida e depois vão comer plástico e é muito nojento e aí... quando pega o lixo, ele tem que pegar e depois jogar o lixo lá no lixo, mais quando você fica sem lixo todo lago é bom e aí os peixes ficam vivos o dia todo, mas se jogar o lixo no mangue não é bom, porque assim não pode, assim como a praia não pode jogar lixo e nem o mangue, nem o rio que não pode jogar lixo. (CR1).

Não pode poluir o mangue, não pode jogar lixo no mangue. O é o lugar onde fica os bichos não por isso o esgoto não pode ir para lá, se não suja o mangue todo. (CR2).

As falas das crianças revelam uma preocupação com o meio ambiente e a forma como as crianças percebem o racismo ambiental, pois são também prejudicadas com a ação discriminatória que afeta a comunidade que vive.

Assim, o desenvolvimento da atividade com as crianças possibilitou o acesso a palavras representativas de novos conhecimentos científicos, como também propiciou problematizações sobre questões relacionadas ao seu contexto social, quais sejam: dejetos domésticos, poluição do manguezal, poluição da água (maré, rio, praias), algumas doenças infecciosas, entre outras temáticas como racismo ambiental, desigualdade social etc. (Archanjo, 2019).

Por fim, concluímos também que quando as crianças são submetidas a essas condições, socioambientais e de saúde pública, afetam a sua vida em diversos aspectos, como já foram mencionados nos tópicos anteriores. São negados a elas o direito à dignidade humana, desse modo o racismo ambiental apresenta todas as suas faces de maneira violenta sobre essas crianças que perderam o direito de viver dignamente em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta que apresentamos sobre o racismo ambiental e seus impactos nas crianças, compreendemos que, por mais que o racismo ambiental tenha começado a ser discutido em 1981 nos EUA, chegando ao Brasil por volta da década de 1990, mas, suas discussões são incipientes no âmbito educacional e insuficientes no campo social para promover uma transformação social efetiva na sociedade brasileira. Constatamos também que, enquanto as discussões sociais e, especialmente, educacionais, não estiverem centradas na interseccionalidade de raça, gênero e classe social, as desigualdades socioeconômicas e socioambientais serão ainda mais acentuadas e perpetuadas na esfera social brasileira.

Outro aspecto que precisa ser discutido é a necessidade da inserção dos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos nas tomadas de decisões sobre as políticas públicas e ambientais, para que as suas demandas sociais e interesses sejam contemplados. Além disso, essas tomadas de decisões são imprescindíveis para a superação do racismo ambiental, uma vez que o movimento ambientalista brasileiro é composto, majoritariamente, por lideranças brancas.

Constatamos também que as desigualdades socioambientais têm cor, gênero, idade e Cep. Discutir desigualdade racial, para além de um slogan para as Nações Unidas, é fundamental para incluir populações marginalizadas nas tomadas de decisões e políticas climáticas. Ficou evidente também que a sociedade e a educação reproduzem o sistema hegemônico e corroboram para a manutenção de uma organização social excludente, classista e piramidal.

Isso ficou claro quando abordamos os danos do racismo ambiental causados às crianças que vivem em áreas marginalizadas, as quais são submetidas a vários tipos de violências, por conta da desigualdade social e exclusão presentes na sociedade brasileira. Nesse contexto, constatamos que os direitos dessas crianças são negados, impedindo-as de ter acesso a direitos básicos, como educação, lazer, moradia digna, alimentação adequada, interação social e outros. Todas essas mazelas sociais a que elas são submetidas afetam direta ou indiretamente o desenvolvimento escolar, a oportunidade de brincar e interagir socialmente em ambientes seguros que ofereçam dignidade e bem-estar.

Concluimos também que uma das medidas mitigadoras no combate ao racismo ambiental, em especial para contribuir com a melhoria de vida das crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica e socioambiental, é a promoção de uma educação antirracista, pautada nos aspectos propostos pelas Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Além de inserir essas proposições no currículo escolar, defendemos também a valorização e inserção das especificidades locais/regionais e os saberes populares e tradicionais dos povos pretos, periféricos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos nos processos educativos e formativos desde a Educação Infantil, de modo que promovam a dignidade humana e superem o racismo ambiental no contexto educacional e social.

Trabalhar nessa perspectiva se mostrou possível e viável, quando apresentamos o desenvolvimento da atividade didático-pedagógica da maquete com as crianças, que possibilitou o acesso a palavras representativas de novos conhecimentos científicos, como também propiciou problematizações sobre questões relacionadas ao seu contexto social, como os dejetos domésticos, poluição do manguezal, poluição da água (maré, rio, praias), algumas doenças infecciosas, entre outras temáticas como racismo ambiental, desigualdade social etc.

Essa atividade evidenciou que, ao abordar as demandas sociais reais que fazem parte do contexto social das crianças, elas podem compreender de forma ampla a sua realidade e ter uma compreensão crítica, para que futuramente se tornem agentes transformadores de suas realidades. Por fim, entendemos que a educação precisa se aproximar, por meio de suas ações

político-pedagógicas, dessas comunidades que têm seus direitos básicos negligenciados tanto pelos órgãos públicos competentes quanto pelas indústrias, os latifundiários (Agro), empresários e todos outros mecanismos que perpetuam as heranças coloniais de degradação socioambiental e desumanização dos povos latino-americanos.

Referências

AMARAL, M. J., FREITAS, J. V. Nós vos explicamos o que é racismo ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG v. 41, n. 2, p. 133-144, mai./ago. 2024. E-ISSN: 1517-1256.

ANGELI, T., OLIVEIRA, R. R. A utilização do conceito de Racismo Ambiental, a partir da perspectiva do lixo urbano, para apropriação crítica no processo educativo ambiental. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.2, p. 51-70. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v33i2.5374>

ARCHANJO, M. G. J. Tecnologia Social no contexto de uma comunidade escolar: limites e possibilidades para a Educação em Ciências. [Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências – Universidade Estadual de Santa Cruz]. Ilhéus. 2019.

ARCHANJO, M. G. JR. Tecnociência Crítico-Transformadora: possibilidades para ressignificar processos formativos, educativos e produtivos para a Educação em Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2024.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Paz e Terra. São Paulo. 1987.

HERCULANO, S. O Clamor por Justiça Ambiental e contra o Racismo Ambiental. Interfacehs. Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.3, n.1, Artigo 2, 2008. Disponível em: www.interfacehs.sp.senac.br

LOUBACK, A. C. Como o racismo se revela na crise climática e afeta a infância?. Blog Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. Disponível em: Como o racismo ambiental e climático afeta as infâncias do Brasil.

PRUDÊNCIO, C. A. V., SANTOS, M. Racismo ambiental: uma proposta de sequência de atividades a partir de uma perspectiva CTS. *ODEERE*, 9(1), 22-33. 2024. <https://doi.org/10.22481/odeere.v9i1.14666>

RIBEIRO, B. C., CAPORLINGUA, V. H., PARGA-LOZANO, D. L. A Educação Ambiental Crítica Decolonial para o Enfrentamento do Racismo Ambiental na América Latina. *Latinoamericana y Caribeña* v.14, n.2. p. 326-361. (2024). Disponível em: <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2024v14i2.p326-361>.

Capítulo 6

UM OLHAR FREIRIANO PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em Metodologia do Ensino Superior - PUC (1989), Mestre em Educação pela UFBA e Doutora em Educação pela UFBA
cclcmenezes@uesc.br

Gilvânia da Conceição Nascimento

Mestra em Educação. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenadora Estadual da UNCME Bahia.
E-mail: gcnascimento@uesc.br

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas para aprender.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A infância e o seu processo educativo, no cenário brasileiro, foram negados por um longo período da história. A Constituição Federal/1988, ao assegurar à criança a sua cidadania, abre espaços para a discussão dos direitos da criança e, conseqüentemente, para a criação de leis e políticas públicas para a promoção de uma Educação Infantil que valorize a infância e assegure o desenvolvimento infantil.

No campo da educação, essa conquista se consolida com maior ênfase a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), colocando a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Outro avanço importante foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), destacando que as instituições de Educação Infantil, devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, considerando a criança como sujeito de direitos, que possui identidade própria e (re)produz cultura.

No contexto atual, frente aos impactos causados pela COVID-19 (SARS-COV-2), precisamos lançar novos olhares para a infância, para a criança e seu processo de desenvolvimento integral, para o ser criança e o seu estar no mundo e, de forma muito especial, para a Educação Infantil.

Esse texto nasce das discussões e debates realizados no decorrer do II Seminário Paulo Freire, vida e obra em movimento: diálogos que permanecem, em Sergipe- Bahia, 2021. O principal objetivo é discutir, à luz de Paulo Freire, a educação na infância. Durante o evento, surgiram alguns questionamentos, frutos das diversas reflexões: Quais as concepções de Paulo Freire sobre a infância? Qual o olhar de Freire para a criança? Quais as contribuições freirianas para a Educação Infantil? Para responder a estas indagações nos ancoramos na abordagem qualitativa, de cunho exploratório.

Compreender a infância freirianamente é entendê-la como uma construção social que necessita de um olhar cuidadoso, amoroso, democrático. É preciso a construção de um projeto amplo de educação e a criação/implementação de políticas públicas que valorize, proteja e dignifique a infância. É fundamental olhar para a criança como um pequeno cidadão, um sujeito de direitos em condições de exercitar a sua cidadania, capaz de intervir no mundo, questionar, criticar, (re)criar, (re)produzir cultura. Laurindo e Sodré (2019, p. 67), complementam: “Há que se ressignificar a infância, ou as infâncias, tendo em vista a própria criança em sua inteireza, com todos os seus sonhos, fantasias, curiosidades e invencionices”.

Pensar em Paulo Freire contribuindo para a educação na infância, em especial, na Educação Infantil, é compreender que a educação é um direito da criança, é movimento, vida, ação, reflexão, (re)existência, esperança. É prática de liberdade, autonomia, mudança. É oferecer às crianças desafios, problematizações, capacidade de reflexão, decisão e intervenção no contexto real. É oferecer a criança uma educação libertadora e emancipadora.

DISCUTINDO A INFÂNCIA E O SER CRIANÇA COM OLHARES FREIRIANOS

Embora, legalmente, a infância tenha sido reencontrada e a criança seja considerada, na atualidade, como um sujeito histórico, cultural e de direitos, sabemos que, de fato, esta não é, ainda, uma realidade social. De modo geral, continuamos romantizando a infância, acreditando no mito da infância feliz, aceitando a criança invisibilizada na sociedade, abandonada pelo poder público. Laurindo e Sodré (2019, p. 68) contribuem com esta discussão complementando:

Revisitando a infância percebe-se: infâncias roubadas, infâncias infelizes, infâncias abandonadas, infâncias mortas, infâncias exploradas. Mas, também infâncias felizes, infâncias bem-cuidadas, infâncias vivas! E tantas outras. No rosto daquelas que são marcadas pelas injustiças sociais, pelas ações irresponsáveis dos adultos há as incertezas da vida e as marcas da insensibilidade do ser humano.

Precisamos, urgentemente, lançar diferentes olhares para a infância, buscando contribuições em Paulo Freire, através de sua visão democrática, libertadora e emancipadora da educação; na Sociologia da Infância, para dar à criança o seu verdadeiro protagonismo social; na Antropologia da Criança, para compreensão da cultura da infância; na Pedagogia, para garantirmos o direito de aprendizagem e desenvolvimento saudável da criança; na Filosofia, para pensarmos a criança enquanto criança. Estes são olhares multireferenciais que possibilitarão a verdadeira inclusão da infância.

Buscamos respaldo legal para discutirmos a concepção de criança articulada com as concepções de Paulo Freire nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Discutir a infância fundamentada nas concepções freirianas é compreendê-la como uma condição de existência humana, uma construção social que precisa ser respeitada, valorizada e vivida de forma intensa em todos os aspectos. Nesse sentido, se faz necessário algumas reflexões: Estamos escutando as vozes das crianças? Estamos acolhendo-as? Estamos oportunizando-as a viverem, minimamente, a sua infância? Estamos permitindo à criança ver e viver o/no mundo do seu lugar, com os seus sentimentos e sensibilidades? Como estamos apresentando o mundo às crianças?

Faria e Finco (2011), trazem para este cenário uma discussão sobre a Sociologia da Infância visando tirar a criança da condição de ator social excluído para protagonista social, de uma infância invisível para a visibilidade da infância, onde sejam consideradas as especificidades, as singularidades, a diversidade das crianças, a cultura infantil. Se aproximando das ideias de Paulo Freire, as autoras afirmam:

Talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória (FARIA e FINCO, 2011, p. 5).

Nessa mesma direção, Corsaro (2011), discute o futuro da infância apontando caminhos possíveis para assegurar a visibilidade da infância e garantir a criança seus direitos sociais, educacionais, políticos, culturais. Para o referido autor, os maiores desafios para sustentar a qualidade de vida das crianças e possibilitar uma infância saudável, são os econômicos. É necessário políticas e ações do poder público como combate à pobreza infantil, investimento econômico em famílias e crianças, assistência à família e a garantia da Educação Infantil, melhoria das condições de vidas das famílias e das crianças, apoio a famílias e crianças em situação de risco, dentre outras. Pelas concepções e ações de Paulo Freire podemos asseverar que ele trilharia esse mesmo caminho para dar visibilidade à infância e possibilitar à criança viver dignamente na sociedade, como cidadão de direitos.

Corroboram com essas reflexões Laurindo e Sodré (2019, p. 68):

[...] pensar a infância hoje requer, sobretudo, uma consciência de sua complexidade, ambiguidade, incerteza e individualidade que se constitui num tempo e espaços sociais que a singulariza. Consequentemente, torna-se pertinente pensar, não mais a infância, mas as infâncias, não mais a criança, mas as crianças.

Sendo assim, a cultura da qual o ser humano emerge hoje deve ser concebida de forma plural e complexa. Porém, nesta complexidade há que haver uma organicidade.

Portanto, é necessário responsabilizar o Estado para assegurar uma infância digna para as crianças, criar/implementar políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento infantil saudável, garantir os direitos dos pequenos e o exercício de sua cidadania, respeitando as singularidades, as particularidades e as diversidades da infância.

O OLHAR DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA COM FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos essa discussão buscando articular o pensamento de Paulo Freire ao conceito de Educação Infantil preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Nas DCNEIs está destacado que “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12). É nessa direção que encontramos respaldo em Paulo Freire ao defender o direito da criança à uma educação pública, gratuita, libertadora, emancipadora e de qualidade.

Assumir uma postura freiriana frente ao direito da criança à Educação Infantil requer lançarmos um olhar para quatro aspectos importantes no processo educativo: a infância, numa concepção contemporânea; o papel social da Educação Infantil na formação dos pequenos cidadãos; a prática pedagógica reflexiva, baseada no acolhimento, nas interações, no tripé cuidar, educar e brincar; e, no investimento na formação continuada dos profissionais da educação para a infância.

Para tanto, é necessário um currículo de Educação Infantil dinâmico, interativo, colaborativo, libertador, emancipador, que valorize a criança, a infância e a formação do

pequeno cidadão. Recorremos as DCNEIs para apresentar uma concepção de currículo que coaduna com o pensamento freiriano:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Para a materialização desse currículo, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, nos alerta que são necessários alguns saberes à prática educativa. Dentre os vários saberes destacados nesta obra podemos elencar: consciência de que somos seres inconclusos, inacabados; respeito à autonomia da criança; bom senso; alegria; esperança; curiosidade; desejo de mudança; saber escutar; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade; compromisso; autoridade; diálogo; criticidade (FREIRE, 1996).

Nessa direção, Formosinho (2007) harmonizando com Freire alerta que é necessário aos professores de Educação Infantil escutar os educadores dos dois últimos séculos para desenvolver “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Schlemmer e Felipe (2016, p. 41), complementam essas reflexões acrescentando que a educação das crianças e os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis:

Está posto que a educação de qualidade na primeira infância implica espaços vastos em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos, experiências e interações que são estabelecidos. Isso nada mais é do que garantir à criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, as conquistas realizadas ao longo da história. Para que estas proposições se efetivem na prática, deve haver intencionalidade pedagógica, o que, consequentemente, nos remete a à qualificação da prática docente junto à criança.

Madalena Freire (1983), filha de Paulo Freire, seguidora dos seus princípios e disseminadora do seu legado, nos alerta que não se pode negar à criança o direito à educação, a conhecer e agir no mundo. Quando se faz esta negação se está contribuindo para a alienação da criança, da sua capacidade de (re)produzir cultura e de desenvolver-se como ser humano reflexivo, crítico e atuante. É preciso reconhecer que a Educação

Infantil é vida, é movimento, aqui e agora. Este é o olhar emergencial das intuições de Educação Infantil.

A educação na e para a infância precisa focar no processo de alfabetização e letramento, nas práticas sociais de leitura e escrita das crianças. Freire (1986), em seu livro *A importância do ato de ler* destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esta concepção se aplica, perfeitamente, ao desenvolvimento das crianças. Consideramos o espaço da Educação Infantil fundamental para que as crianças iniciem sua leitura de mundo, descobrindo-o pouco a pouco, desvendando, desvelando, criando, (re)inventando e intervindo no mundo, com as suas formas de explorar, ver, sentir e interpretar a realidade que a cerca. Este processo se dá através da música, da arte, da contação de histórias, do desenho, dos jogos e brincadeiras e de outras estratégias metodológicas que contribuem para o desenvolvimento infantil.

Para Freire (1985), estas são condições essenciais de desenvolvimento, aprendizagem e de crescimento das crianças. Elas precisam arriscar-se, perguntar, investigar. A Educação Infantil é um espaço rico para a problematização do mundo através das interações, do diálogo, da teoria e prática, das trocas de experiências.

O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FREIRIANAS

O atual cenário brasileiro, pós pandemia Covid-19 e, ainda, o Covid em ação no mundo, é de crise em todos os aspectos: político, social, educacional, econômico e, em especial, na saúde. Está exigindo, de forma emergencial, ação do poder público, tomadas de decisões, mudanças significativas na Educação Infantil, novas reflexões teórico práticas pautadas nas concepções freirianas, na Sociologia da Infância, nas articulações intersetoriais, na construção e implementação de políticas públicas voltadas para o contexto real e na atuação dos Conselhos Municipais de Educação.

Os profissionais da educação, de forma especial, os da Educação Infantil têm enfrentado problemas de diferentes ordens, tanto durante a pandemia como no retorno ao trabalho: o medo, o luto, a dor, o desemprego, a fome, as sequelas do Covid. Tudo isto afeta a saúde física, mental, psicológica, emocional e amplia o quadro da desigualdade social.

Por outro lado, é preciso pensar, ainda, essas infâncias marcadas pelo abandono, pelo isolamento, pelas dificuldades vivenciadas nos ambientes familiares, afetados por todos os tipos de violações e vulnerabilidades, além do processo de orfandade, em decorrência das mortes causadas pela Covid 19, onde muitas crianças foram abandonadas à própria sorte, longe do processo educativo e da mais imediata rede de proteção.

Um cenário adverso, que nos incita e nos coloca diante de um compromisso e de uma amorosidade para com as crianças, os profissionais da Educação Infantil e suas circunstâncias, evidenciadas em um momento de grave crise humanitária, nos colocando diante de uma perspectiva freiriana que considere:

[...] o ato de tocar-olhar-escutar, como uma unidade indissolúvel, que abarca, pois, o que ele [Freire] compreendeu como denúncia e anúncio. O anúncio de dias melhores quanto à equidade e justiça no ter, no querer, no saber e no poder, pela denúncia escutada, com compromisso e respondida pela palavra verdadeira (LIMA e ROSAS, 2006, p. 240-241).

Seguindo os caminhos trilhados por Paulo Freire em sua trajetória e em sua literatura, afirmamos com muita segurança: Desistir jamais! Lutar sempre! (Re)existir! Esperançar! Referenciadas pelas concepções freirianas, apontamos algumas ações emergenciais para continuarmos a caminhada na Educação Infantil com qualidade e proteção integral aos direitos das crianças:

- Trabalho colaborativo entre os entes federados: União, Estados e Municípios.
- Criação dos Sistemas Municipais de Ensino.
- Criação e implementação de políticas públicas para atender a nova realidade da Educação Infantil.
- Promoção do fortalecimento intersetorial e criação de ações imediatas.
- Construção de um plano educacional articulado com os diversos setores da sociedade.
- Criação do Plano Municipal para a Primeira Infância.
- Participação ativa dos Conselhos Municipais na Educação Infantil.
- Fortalecimento da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.
- Revisão das Propostas Curriculares, especialmente, porque o cenário atual exige repensar o currículo para a Educação Infantil.
- Investimento na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.
- Condições de trabalho docente.

- Escuta das crianças, das famílias, dos professores e dos gestores.
- Trabalho colaborativo.
- Utilização das tecnologias como ferramentas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
- Utilização das práticas sociais de leitura e escrita.
- Garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Promoção de uma educação interativa, integral e não escolarizante.
- Gestão dos espaços, dos tempos e das relações das instituições infantis.
- Fortalecimento de ações que integrem o cuidar, educar e brincar como princípios indissociáveis.

Para que estas ações sejam materializadas, além do compromisso do poder público com criação e implementação de políticas públicas se faz necessário que os envolvidos na educação para a infância busquem, urgentemente, respaldo na literatura freiriana, pois como afirmam Laurindo e Sodré (2019, p. 70):

A humanidade ainda não resolveu questões entre: solidariedade e identidade, justiça e autonomia, igualdade e diversidade. Estas são as maiores contradições que acabaram por produzir o universo desumano e a cultura de morte que assolam o ser humano e o seu entorno na atualidade.

É possível perspectivar uma Educação Infantil emancipadora que assegure o protagonismo social e a escuta das crianças, que garanta a visibilidade da/s criança/s e da/s infância/s, considerando a história, a cultura e o tempo infantil. Para tanto, é preciso estabelecer nos espaços e tempos educacionais infantis a coletividade, a criticidade, o diálogo, a solidariedade. É necessário lançar vôos mais altos que permitam as descobertas, a imaginação, a criatividade, os sonhos. Portanto, não pode faltar a esperança, tão necessária e destacada, com muita ênfase, por Freire (1992, p.11):

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes se alonga em trágico desespero.

Essa possibilidade histórica de pensar as infâncias e a Educação Infantil numa perspectiva freiriana, nos coloca diante de alternativas possíveis de construção de um mundo com e para as crianças, que seja capaz de subverter esse cenário de incertezas e

dificuldades, em novos caminhos a serem explorados e construídos, coletivamente, a partir de uma revisita às referências freirianas e a seus fundamentos epistemológicos, que nos permitam transformar a esperança em práxis libertadora, inclusive para as crianças de todos os lugares do Brasil e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas no II Seminário Paulo Freire, vida e obra em movimento: diálogos que permanecem, em Sergipe- Bahia, 2021, nos permitem afirmar que pensar a educação na infância e, em especial, na Educação Infantil, numa perspectiva freiriana, é compreender que educação é vida em movimento, é uma constante leitura de mundo, é um esperar constante. Portanto, exige interações, brincadeiras, amorosidade, afetividade, curiosidade, diálogo, criticidade, sonhos, escuta, prática pedagógica reflexiva. Tudo isto está fincado nos princípios de Paulo Freire.

As crianças vivem em contextos socioculturais diversos e possuem necessidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras que precisam ser compreendidas e atendidas pelos profissionais da Educação Infantil visando ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo. É fundamental que a Educação Infantil busque perspectivar sonhos, descobertas, se permita aventurar-se pelo mundo da criança através da escuta sensível, do olhar atento aos sentimentos e desejos dos pequenos, inserindo-os na sociedade como protagonista, ator social, cidadão de direitos.

Nesse artigo apresentamos o desejo de buscar uma Educação Infantil emancipadora inspirada pelas concepções freirianas visando uma educação para a justiça social, para uma infância visível, digna e prazerosa, capaz de desenvolver as capacidades sonhadora, criadora e ousada de, através da educação das crianças, diminuir a desigualdade social. Os pequenos cidadãos precisam de uma educação de qualidade que atenda as peculiaridades da infância, uma educação alicerçada na esperança.

Podemos assegurar que é possível, nos diferentes espaços e tempos da Educação Infantil construir um trabalho educativo que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através das inspirações freirianas: democracia, liberdade, emancipação, humanização, sensibilidade, generosidade, criticidade, esperança. Paulo Freire é uma iluminação teórico prática, é exemplo de coragem, força, esperança para

assumirmos uma educação emancipatória para a infância. “O convite que fazemos é para redescobrir Freire e reinventar a educação” (GADOTTI e CARNOY, 2018, p. 17).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm Acesso em 11 dez. 2022.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz & Terra: 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.
- LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças e Professoras na Educação Infantil: uma relação que pode estar permeada pela invisibilidade. In: VIEIRA, Peixoto Emilia; SEDANO, Luciana (orgs.). **A Educação Infantil em debate: crianças, linguagens e formação docente**. Curitiba: CRV, 2019.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina. **Paulo Freire:** quando as ideias e os afetos se cruzam. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006 (Série Educação e Cidade, v I).

SCHLEMMER, Janaina Rubneia; FELIPE, Jane. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQU, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil:** políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016.

Capítulo 7

A TECNOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SABERES E CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS PARA AS FUTURAS GERAÇÕES

Estelita Benevides Santos Ramos

Pedagoga. Especialização em Gestão Pública, Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Professora na rede municipal de Itabuna-BA.

Miguel Guilhermino de Archanjo Junior

Docente no Departamento de Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UESC. Doutor em Educação Científica e Formação de Professores. Licenciado em Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

Caminhos que entrelaçam a Tecnologia Social e a Educação Infantil

A infância é uma etapa fundamental para a construção de saberes, valores e atitudes que acompanharão o ser humano ao longo de sua vida. A educação infantil, nesse

contexto, deve ir além da introdução de conteúdos escolares, oferecendo experiências significativas que preparem a criança para viver em sociedade de forma crítica, solidária e consciente de seu papel como futuros agentes transformadores.

Diante das constantes transformações tecnológicas e sociais, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando alternativas que integrem inovação, inclusão e sustentabilidade. É nesse cenário que a Tecnologia Social se apresenta como uma abordagem potente na promoção de uma educação transformadora, propondo soluções construídas coletivamente e voltadas ao bem comum.

A Tecnologia Social (TS), nesse contexto, é compreendida como um modo de produção científico-tecnológico compatível com a cultura de participação, pluralidade cultural, multiplicidade de conhecimentos e a diversidade de atores sociais, principalmente aqueles que estão às margens da sociedade (Archanjo, 2024). As discussões apresentadas sobre a TS explicitam a importância de promover um desenvolvimento tecnocientífico adequado ao desenvolvimento social local, bem como considerar princípios que propiciem a escuta de seus participantes, a valorização dos seus saberes tradicionais, populares e comunitários e a sua emancipação política.

Diante das proposições apresentadas, há a necessidade de abordar essas questões contemporâneas em todas as modalidades da educação, assim como em todos os níveis, como na Educação Infantil, em uma perspectiva crítica, de modo que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas pautadas em seu contexto social, de forma que contribua para a compreensão da sua realidade, tornando-as comprometidas com a transformação social ao longo do seu desenvolvimento. Nesse contexto, a TS surge como uma alternativa viável, pois vem sendo incorporada ao ambiente educacional, especialmente por meio de atividades desenvolvidas com crianças, com o propósito de atribuir significado científico e social às temáticas trabalhadas no espaço escolar (Archanjo, 2019).

Sendo assim, abordaremos neste capítulo algumas práticas pedagógicas que evidenciam as características da TS nas atividades didáticas desenvolvidas com crianças de uma escola da rede municipal de Ilhéus-BA. Ao abordar a inserção da TS como base para a aprendizagem na educação infantil, por meio de ações que envolvem a comunidade escolar e a família, foi possível identificar contribuições cruciais para a formação de futuras gerações mais humanizadas e conscientes de seu papel social.

Tecnologia Social e Educação: uma integração necessária

A TS, diferentemente das tecnologias convencionais frequentemente associadas ao universo digital, consiste em soluções desenvolvidas a partir de saberes coletivos com foco no bem-estar comum. Para isso, essa perspectiva científico-tecnológica se constitui a partir de algumas características, quais sejam: a participação ativa dos atores sociais no desenvolvimento científico, na valorização de conhecimentos, crenças, culturas, identidades e histórias locais e regionais, de modo que ampliem a coprodução, a coaprendizagem, a autonomia e a tomada de decisões em processos democráticos do fazer CT (Archanjo, 2019).

No ambiente escolar, essa abordagem se manifesta como uma ferramenta de transformação educativa, fundada no diálogo, na participação e na escuta ativa. Na Educação Infantil, a TS pode ser vista como uma proposta pedagógica transformadora, que parte do cotidiano da criança e se materializa em projetos práticos e cooperativos. A proposta vai além do uso de recursos tecnológicos digitais, buscando a construção de conhecimentos por meio de vivências práticas, significativas e transformadoras no contexto da comunidade local.

A proposta apresentada neste capítulo tem como eixo central a agricultura familiar, articulando os conceitos de economia solidária, sustentabilidade e segurança alimentar, com ênfase no protagonismo infantil e no respeito aos conhecimentos populares e científicos. Essa perspectiva busca promover a emancipação política dos seus atores sociais, bem como sinalizar caminhos alternativos de fazer ciência e tecnologia. Além disso, propicia o resgate de valores culturais locais e regionais que foram silenciados e excluídos historicamente pela concepção cientificista no espaço educativo.

Práticas Educativas com Tecnologia Social

A efetiva implementação da TS na Educação Infantil requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e que envolvam a comunidade de forma efetiva, que valorizem os saberes locais e envolvam ativamente a comunidade. Algumas práticas que se mostraram efetivas, a saber:

- **Jardins sensoriais e hortas na escola:** promovem a compreensão de processos naturais, o cuidado com o meio ambiente e noções de alimentação saudável.

Ações pedagógicas nessa perspectiva visam valorizar os saberes tradicionais e populares de comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas e periféricas, que foram silenciados historicamente pelo conhecimento hegemônico. Nesse sentido, a TS é uma alternativa significativa tanto no resgate histórico e valorização desses saberes quanto na inserção desses atores sociais como protagonistas na produção de conhecimentos válidos.

- **Brinquedos de materiais recicláveis:** favorecem o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora e consciência ecológica. Nessas atividades, a TS também se faz presente por defender uma produção científico-tecnológica de base sustentável, inclusiva e aderente às realidades dos seus atores sociais.

- **Feiras temáticas com participação comunitária:** fortalecem os vínculos entre gerações e valorizam os saberes populares. Pensar em valores contra-hegemônicos, como a economia solidária, circular, agroecológica, é compreender as dimensões que constituem a TS, uma vez que essa perspectiva sinaliza um novo formato de sociedade, o qual seja mais democrático, equitativo e respeitoso ao meio ambiente.

Essas práticas demonstram que a implementação da TS não exige grandes investimentos financeiros, mas, sim, envolvimento pedagógico, criatividade, ações coletivas, colaborativas e sensibilidade social e socioambiental.

Relato de experiência: a integração entre agricultura familiar e educação infantil na primeira infância

Diversas pesquisas evidenciam o papel fundamental que o ambiente exerce no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. Os estímulos recebidos na infância são essenciais para o fortalecimento da imaginação, da criatividade e de novas habilidades. A experiência pedagógica aqui relatada demonstrou, de forma sensível e concreta, como o contato direto com os elementos da natureza pode ampliar significativamente os repertórios das crianças. As formas das árvores revelaram padrões geométricos; as folhas e flores apresentaram uma rica paleta de cores; uma simples poça d'água transformou-se em reflexos encantadores e até mesmo em um ecossistema; a lama foi suporte para criações artísticas; as formigas ensinaram sobre trabalho em equipe; e as variadas brincadeiras emergiram de forma espontânea, sempre carregadas de significado coletivo. O som dos pássaros completava esse cenário vivo de aprendizagem sensível e integrada.

Figura 1. Olhar Curioso –
Observando o Mundo ao
Redor



Fonte: compilação pelo
autor

Diante disso, compreendemos a importância de promover experiências educativas que partam da realidade concreta da criança, respeitando seu contexto sociocultural e valorizando o que é próprio do seu cotidiano. Inseridas em uma comunidade cuja base econômica é a agricultura familiar, essas crianças precisam compreender desde cedo o valor da produção local — uma atividade que não apenas garante o alimento à comunidade, mas também gera renda, preserva o meio ambiente, promove práticas sustentáveis e explicita os valores culturais locais. Essa abordagem contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e corresponsáveis pela transformação social.

A agricultura familiar, nesse sentido, se apresenta como uma temática potente para o trabalho pedagógico. No contexto brasileiro, ela representa uma estratégia essencial para a segurança alimentar e para o fortalecimento da economia local. Ao integrar esses saberes ao currículo da Educação Infantil, proporcionamos às crianças vivências que articulam ciência, cultura, natureza e cidadania, preparando-as para exercerem, desde cedo, seu papel como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais sustentável e justa.

O propósito central deste projeto é fomentar entre os alunos a compreensão e o reconhecimento da agricultura familiar, evidenciando sua relevância para a economia da região, a valorização cultural e para a conservação do meio ambiente. Por meio de ações práticas e reflexões teóricas, busca-se estimular os estudantes a valorizar o trabalho dos pequenos produtores rurais e a perceber o impacto positivo que eles exercem na sociedade. Para compreender melhor esse processo, organizamos as atividades em seis etapas, às quais serão descritas as ações desenvolvidas.

A experiência pedagógica relatada foi desenvolvida com as crianças de 2 anos de uma escola da rede municipal de Ilhéus-BA, localizada na comunidade do Banco da Vitória, onde a venda de produtos agrícolas constitui importante fonte de renda, já que a comunidade vende seus produtos na rodovia 415 (BA) km 416. Observa-se, nesse contexto, uma prática de economia solidária, ainda que a comunidade não tenha noção desse conceito técnico.

Dentre as diversas etapas planejadas de forma participativa, com o objetivo de evidenciar a importância da TS na Educação Infantil. A iniciativa partiu da real necessidade da comunidade, onde a escola está inserida, considerando o princípio de que a TS deve estar integrada aos currículos da Educação Infantil. As ações foram realizadas com o envolvimento de diferentes agentes sociais no ambiente escolar, seguindo a seguinte estrutura organizacional:

a) Primeira etapa: observação e sensibilização

As crianças foram levadas a observar a natureza ao seu redor, com foco nas plantas, flores, sementes e frutos. Foi um trabalho de observação para conhecer os recursos naturais e suas transformações. Muitos conhecimentos envolvidos nesse processo podem ser extraídos e discutidos a partir da curiosidade das crianças, tornando a educação dinâmica e contextualizada, uma vez que as temáticas são inerentes a situações cotidianas locais.

A atividade de levar as crianças a observar a natureza ao seu redor, com foco em plantas, flores, sementes e frutos, configura-se como uma prática de TS por promover uma educação contextualizada, participativa e integrada à realidade local. Ao incentivar a curiosidade e o interesse das crianças pelos recursos naturais e suas transformações, esta ação valoriza os saberes locais, o conhecimento produzido coletivamente e o respeito à biodiversidade local.

A TS se caracteriza por proposta político-pedagógica que envolve a comunidade e busca soluções sustentáveis e acessíveis para desafios sociais. Neste sentido, o trabalho de observação torna a educação mais dinâmica e significativa, ao partir das situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, estabelecendo uma conexão direta entre o aprendizado e o ambiente em que estão inseridas.

Além disso, essa prática contribui para a formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente, aspectos fundamentais para a transformação social. Assim, a atividade não apenas promove a aprendizagem, mas também fortalece vínculos comunitários e estimula ações que valorizam o conhecimento local e o desenvolvimento social.

b) Segunda etapa: planejamento e partilha com professores

Figura 2. Pequenos Olhares, Grandes Descobertas



Fonte: compilação pelos autores

Esse momento foi marcado pela participação dos docentes da escola, onde fizeram suas observações e planejamento das próximas etapas. O trabalho coletivo e colaborativo dos professores possibilitou a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo, favorecendo a troca de experiências, a valorização das diferentes perspectivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que atendem às necessidades dos alunos de forma mais efetiva.

Figura 3. Tapete sensorial



Fonte: compilação pelo autor.

c) Terceira etapa: sensorial

Em seguida, foram construídos tapetes sensoriais utilizando elementos naturais, proporcionando uma experiência multissensorial. Essa experiência possibilita às crianças um aprendizado efetivo, pois o contato com os elementos naturais estimula a curiosidade, o desenvolvimento sensorial e a compreensão do ambiente que as cerca.

Figura 4. Ver, Tocar, Sentir: Conexões com o Mundo



Fonte: compilação pelos autores

Durante essas atividades, os docentes observaram atentamente as reações das crianças, planejando intervenções que conectassem os recursos naturais à prática agrícola. A mediação incluiu explicações

sobre os usos de cada elemento da natureza, articulando saberes populares e científicos. Observou-se que as crianças, ao entrarem em contato com esses recursos — até então desconhecidos em sua finalidade — ativaram sua criatividade, atribuindo novos significados aos objetos. Um galho transformou-se em boneca, uma folha virou lápis para desenhar [...] Assim, esses materiais passaram a representar diversas coisas, com múltiplos sentidos e possibilidades.

A experiência desenvolvida com a construção de tapetes sensoriais a partir de elementos naturais configura-se como uma prática de TS, ao integrar acessibilidade, sustentabilidade e saberes locais ao processo educativo. Ao proporcionar uma vivência multissensorial, a atividade favoreceu um aprendizado significativo, despertando nas crianças a curiosidade, a percepção sensorial e a compreensão do meio em que vivem.

A proposta baseia-se na utilização de materiais simples e disponíveis no próprio ambiente, o que reforça um dos princípios fundamentais da TS: o uso de recursos de baixo custo com elevado potencial pedagógico e social. A mediação dos docentes, ao articular saberes populares com conhecimentos científicos, evidencia uma prática educativa contextualizada e integradora — característica essencial da TS.

Essa experiência contribui para a construção de novas formas de ensinar e aprender, promovendo uma educação transformadora. A criança passa a atribuir novos significados e funções aos elementos da natureza - o que representa, em essência, um processo de ressignificação do ambiente e da cultura local, conforme propõe a TS.

d) Quarta etapa: piquenique literário

Foi realizada a leitura do conto "João e o Pé de Feijão", criando um momento lúdico e reflexivo chamado de "piquenique literário". Esse momento, além de trabalhar a oralidade das crianças, torna lúdico o processo de entender como funciona o plantio. As crianças compartilharam frutas e iniciaram discussões sobre o plantio e a origem dos alimentos. Posteriormente, foi realizada uma atividade experimental de plantio de feijão, na qual os alunos acompanharam, de forma sistemática, todas as etapas do processo até a germinação. A vivência possibilitou a compreensão da relevância dos processos agrícolas para a produção de alimentos e sua relação direta com a alimentação humana, bem como os fenômenos científicos presentes.

Figura 5. Brincando e aprendendo com a Natureza e plantando feijão



Fonte: compilação pelos autores

A atividade desenvolvida a partir da leitura do conto "João e o Pé de Feijão" configura-se como uma prática de TS ao integrar elementos lúdicos, educativos e culturais no processo de aprendizagem. Ao promover o “piquenique literário” e o plantio experimental do feijão, a proposta valorizou saberes simples e acessíveis, estimulando a participação ativa das crianças na compreensão da origem dos alimentos e dos processos agrícolas.

Figura 6. Meu feijão crescendo



Fonte: compilação pelos autores

Essa vivência realizada com recursos disponíveis no cotidiano escolar reforça a articulação entre educação, sustentabilidade e inclusão, princípios fundamentais da TS. Além disso, possibilitou um aprendizado significativo, contextualizado na realidade das crianças, fortalecendo vínculos com o território e promovendo a autonomia e o pensamento crítico desde a infância.

e) Quinta etapa: prática do plantio

Figura 7. Da Semente à colheita



Fonte: compilação pelo autor.

Nesta etapa, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, foram plantadas variedades de milho. A universidade contribuiu com sementes, adubação, preparo do solo e no acompanhamento das crianças.

As crianças participaram de todo o processo, desde a sementeira até a colheita. Essa experiência trouxe sentimento de pertencimento e valorização do próprio trabalho. Colheram o que haviam plantado com as próprias mãos e estavam prestes a usufruir do fruto de seu próprio trabalho, já na fase final do processo. A parceria com a UESC proporciona à comunidade escolar o acesso a conhecimentos técnico-científicos de forma acessível e significativa. A aplicação de técnicas de plantio com a participação ativa das crianças configura-se como uma prática educativa inclusiva, integrando saberes tradicionais como o cultivo do milho e os conhecimentos científicos oferecidos pelo apoio técnico da universidade.

Essa vivência promove o protagonismo infantil e contribui para o desenvolvimento de valores fundamentais, como responsabilidade, pertencimento e cooperação. Além disso, o trabalho realizado reflete os princípios da agricultura familiar, marcada pelo uso sustentável da terra por pequenos produtores e pela participação conjunta da família no cultivo e no aproveitamento dos alimentos.

O plantio do milho, com o envolvimento das crianças em todas as etapas, remete à lógica da agricultura familiar, na qual todos colaboram no processo produtivo. A atividade estimula a compreensão sobre a origem dos alimentos, o ciclo do plantio e a valorização do trabalho no campo, fortalecendo o vínculo com práticas sustentáveis e comunitárias. Trata-se, portanto, de um exemplo concreto de tecnologia social aplicada à educação, que articula escola, universidade e comunidade. A ação favorece um aprendizado contextualizado e significativo, alinhado aos princípios da sustentabilidade e da valorização dos saberes locais.

f) Sexta etapa: culminância

Figura 8. Minha receita



Fonte: compilação pelos autores.

Na atividade de culminância, as crianças prepararam pão de milho e pipoca, utilizando como matéria-prima o milho previamente colhido. Os alimentos foram compartilhados em um lanche coletivo, promovendo a valorização do trabalho realizado, o fortalecimento de vínculos e a vivência de práticas alimentares saudáveis e colaborativas.

Essa experiência trouxe sentimento de pertencimento e valorização do próprio trabalho.

A família pôde participar na experimentação dos preparos. Essa participação fortaleceu ainda mais os vínculos entre a escola e a comunidade, legitimando o projeto e ampliando os aprendizados das crianças. Quão enriquecedor foi este momento! As crianças passarão a valorizar o seu trabalho, a cultura sustentável e o conhecimento popular, conjuntamente com o conhecimento científico, sem estabelecer hierarquias entre eles.

A atividade de culminância, marcada pela preparação do pão de milho e da pipoca com o milho cultivado pelas próprias crianças, configurou-se como uma prática educativa pautada nos princípios da tecnologia social e da agricultura familiar. Ao possibilitar que as crianças participassem de todo o processo do plantio à produção dos alimentos a escola promoveu um aprendizado significativo e contextualizado, integrando saberes populares e científicos.

A participação das famílias fortaleceu os vínculos entre a escola e a comunidade, ampliando os aprendizados e reforçando a importância da colaboração como valor educativo. Essa vivência contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, da valorização do trabalho coletivo e da adoção de práticas sustentáveis, pilares fundamentais para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a realidade em que vivem.

Figura 9. Semeando Novas Ideias – Socialização e Partilha



Fonte: compilação pelos autores

A produção do milho e a elaboração dos alimentos refletem na ideia de produção e consumo locais, característica da agricultura familiar, que preza pelo uso responsável da terra, a sustentabilidade e pelo envolvimento comunitário. O modo de preparo das receitas, como a pipoca e o pão de milho, traz a percepção dos saberes herdados da cultura local com o conhecimento científico, representado pelo cultivo do milho com ajuda da universidade, conforme exposto em etapas anteriores do projeto.

A presença das famílias durante o preparo e o lanche coletivo evidencia o caráter colaborativo e transformador da atividade, atributos centrais da TS. Mais do que uma simples ação escolar, trata-se de uma prática que promove aprendizagem, pertencimento, vínculo e mobilização social. Ao não hierarquizar os saberes populares e científicos, o projeto reafirma uma proposta de educação democrática, contextualizada e participativa que é a essência da TS aplicada à formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste capítulo evidencia que a incorporação das TS na Educação Infantil representa uma poderosa estratégia para a formação integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas que vão além do ambiente escolar tradicional. Ao integrar saberes populares e científicos, especialmente por meio da agricultura familiar e de práticas sustentáveis, as ações pedagógicas possibilitam o desenvolvimento de valores essenciais como a coletividade, o protagonismo infantil e a consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade fortalece vínculos sociais e promove um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e conectado à realidade local. Essa abordagem não só contribui para a construção de uma consciência crítica e socialmente responsável nas futuras gerações, mas também reafirma o papel da educação infantil como espaço fundamental para a transformação social. Dessa forma, as TS configuram-se como instrumentos democráticos e acessíveis que ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento sustentável, colaborativo e humano, capaz de preparar as crianças para os desafios de um mundo em constante transformação.

Ao estimular o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida por meio de práticas baseadas em TS, forma-se uma geração que compreende o valor da coletividade, da sustentabilidade e da justiça social. A inserção de TS na Educação Infantil fortalece a formação de crianças críticas, conscientes e empáticas, preparadas para enfrentar os desafios do século XXI com sensibilidade social. Ao valorizar o protagonismo infantil, os saberes comunitários e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, a escola transforma-se em espaço de construção coletiva e cidadania.

A experiência aqui relatada pode gerar vivências transformadoras que transcendem os muros escolares. A TS, nesse cenário, não é apenas um recurso, mas uma filosofia educativa centrada na dignidade humana, na sustentabilidade e na inclusão. O projeto desenvolvido, estruturado em etapas que combinam práticas sensoriais, literárias, agrícolas e gastronômicas, evidencia uma proposta pedagógica inovadora fundamentada nos princípios da TS e da agricultura familiar. Ao articular saberes populares e científicos, essa iniciativa promoveu um aprendizado significativo, contextualizado e integrador, capaz de atender às necessidades das crianças de forma efetiva e transformadora.

A participação ativa das crianças em todas as fases, desde o contato com elementos naturais e a leitura lúdica, passando pelo plantio e colheita, até a preparação e o compartilhamento dos alimentos, contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo infantil, da criatividade, da percepção sensorial e do pensamento crítico. Além disso, o envolvimento das famílias e da universidade reforçou os vínculos entre escola, comunidade e ciência, ampliando o impacto social da ação educativa.

Destaca-se, ainda, a valorização do território e da cultura local, sem hierarquizar os diferentes saberes, o que fortalece uma educação democrática, inclusiva e sustentável.

A experiência demonstra que a incorporação de práticas contextualizadas, que respeitam o ambiente e a cultura da comunidade, é fundamental para formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com sua realidade. Por fim, o projeto reafirma a importância de integrar educação, TS e agricultura familiar para construir caminhos pedagógicos que promovam o desenvolvimento integral das crianças, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a construção de uma sociedade justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capital social**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2000.
- ALVES, C. M. S. D.; LIMA, M. M. A. Educação infantil: diálogos entre cultura, criança e infâncias. Sertanias: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 3, n. 2, p. 1–29, 2022.
- ARCHANJO, M. G. Jr.; VIEIRA, F. S. **Tecnologia social**: Tecendo saberes e ressignificando a Educação Científica. Curitiba: CRV, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Tecnologia Social**: ferramenta para construir um Brasil melhor. Brasília: MDS, 2007.
- CORSARO, W. A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEMOS, A. Tecnologias e sociedade: o que são tecnologias sociais? **Revista Famecos**, v. 17, n. 1, 2010.

Capítulo 8

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO “PEQUENO CIENTISTA”

Rebeca da Conceição Farias

*Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade
Estadual de Santa Cruz – UESC/BA, Pedagoga-UESC,
rebeca20farias@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Muito se avançou no mundo e especificamente na sociedade brasileira sobre a concepção de criança, infâncias e o papel que a Educação Infantil exerce na educação básica. Magalhães (2017, p. 81) afirma que:

Do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação e dos documentos oficiais do MEC a partir da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a criança de zero a seis anos é elevada à condição de cidadã, sujeito de direitos, inclusive, o direito à educação desde o seu nascimento e a Educação Infantil é apontada como fundamental ao seu desenvolvimento.

Reflexões e avanços fundamentais para se alcançar uma formação propícia e integral aos pequenos, que perpassa a visão assistencialista do somente cuidar e

contempla o processo do educar, firmando a Educação Infantil como etapa primordial para o desenvolvimento desses sujeitos.

No que diz respeito ao aspecto do educar para a Educação Infantil, práticas pedagógicas intencionais e que respeitem os processos de desenvolvimento de cada sujeito precisam ser propiciadas para a ampliação das vivências e aprendizagens.

Essas práticas serão desenvolvidas pelas diversas áreas do conhecimento, sendo elas a linguagem, geografia, matemática, história, artes, incluindo a ciência que se mostra como grande potencializadora para o desenvolvimento das crianças acerca do mundo natural.

A ciência é uma linguagem. De acordo com Chassot (2003, p. 91), “[...] pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural.” Para o autor se apropriar da linguagem científica é saber ler a escrita que está presente na natureza.

Sendo a ciência uma das formas de ver e compreender o mundo, englobando em si uma enorme contribuição cultural e social. A inserção dos sujeitos no mundo da ciência deve ser vista para além da apropriação mecânica dos conteúdos, sendo necessária uma abordagem que relacione ciência e sociedade de forma profícua, para possibilitar o papel ativo dos sujeitos em seu meio.

Na etapa da Educação Infantil (EI), a ciência será explorada de forma “natural”, partindo do próprio interesse, curiosidade, e dos questionamentos que as crianças demonstram para compreender esse mundo que é recente para elas.

A criança chega à instituição educativa da EI com uma visão acerca do seu mundo, que é de certa forma uma visão compartilhada pelos seus responsáveis e pela sociedade que a compõe. A criança pertence a um mundo letrado cientificamente, composto por ciência nas práticas mais simples do cotidiano.

Essa integração da ciência com o cotidiano é o que concebemos como Letramento Científico (LC). Para os autores Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 52) o letramento científico se caracteriza como

A categoria letramento em Ciências refere-se à forma como as pessoas utilizarão os conhecimentos científicos, seja no seu trabalho ou na sua vida pessoal e social, melhorando a sua vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constante mudança.

Compreendendo a importância que o LC possibilita para a construção de cidadãos autônomos, críticos, políticos e sustentáveis em seu meio social, "[...] o Letramento Científico enfoca as práticas sociais de uso do conhecimento científico, tanto em termos práticos quanto cívicos, no exercício da cidadania na vida cotidiana" (Cunha, 2018, p. 38). Tornar-se um cidadão letrado cientificamente é um processo que será construído e estruturado ao longo de toda a vida, não se caracterizando como conclusivo, pois o mundo e os fenômenos científicos se encontram em constante evolução.

O Letramento Científico se torna indispensável, pois ele possui como objetivo formar os cidadãos para a vida e não somente para a reprodução dos conteúdos, sem uma reflexão profunda e crítica sobre os fenômenos que são estudados e analisados, colocando a ciência como prática cotidiana, utilizada por todos. Rompendo assim, com a visão deformada sobre o conhecimento científico, como algo distante da produção humana, sendo histórico, elitista e acessível apenas a gênios isolados (Pérez, et al., 2001).

Partindo desse princípio, surgiu o interesse em realizar esse trabalho entendendo que as práticas educativas de Letramento Científico devem ser estruturadas na Educação Infantil, para que, se estabeleça um compromisso mais profundo com os fenômenos científicos naturais desde a infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A CIÊNCIA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O poema "A criança é feita de cem" do escritor Loris Malaguzzi (1999, p. 5) destaca as potencialidades que uma criança demonstra na mais tenra idade, para se desenvolver integralmente. Ao citar sobre "A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove", o autor faz uma crítica muito pertinente a forma como nós restringimos as possibilidades que uma criança possui, a ponto de limitar ou não apresentar um conhecimento por acharmos que não serão capazes de compreendê-lo.

Quando limitamos a criança aos saberes do mundo natural que estão intrinsecamente relacionados à ciência, estamos limitando a sua potencialidade de se desenvolver/compreender no/o mundo que as cercam e as pertencem, de serem críticas diante dos fenômenos que fazem parte ou as impactam de certa forma socialmente.

Como problematiza Colinviaux (2004), faz-se necessário romper com a concepção do adulto/educador de que as crianças pequenas não conseguem compreender a ciência, por se tratar de um conhecimento difícil, abstrato e sofisticado para essa fase.

O universo infantil possui características próprias a serem compreendidas, adentrar na EI requer uma contextualização do que é ser criança no mundo atual e a multiplicidade das infâncias existentes. As crianças são seres históricos, que possuem realidades singulares e culturas próprias.

Sendo assim, é fundamental compreendermos o que dizem os documentos legais sobre a Educação Infantil e os objetivos que possuem sobre a ciência para a formação desses sujeitos. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1988, p. 21):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

O RCNEI integra a área da natureza e sociedade, mostrando-a como ponto prioritário para se trabalhar na EI, compreendendo que os temas sociais e científicos do mundo fazem parte de uma cultura própria, por isso, precisam ser integrados e compreendidos por todos que deles fazem parte.

Nos objetivos gerais para EI, é reforçado que as crianças precisam “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;” (Brasil, 1998, v. 1, p. 63). É importante compreendermos, como destaca Kramer (1999), às crianças como produtoras de cultura e agentes transformadores do mundo no presente e não em um futuro longínquo.

O eixo curricular da DCNEI (2010), explicita a importância da compreensão do mundo natural para as crianças pequenas e o papel incentivador que o educador possui durante esse processo de compreensão do universo científico: “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;” (Brasil, 2010, p. 26).

Os documentos reforçam a importância de serem utilizadas as diversas linguagens. Os autores Zompero e Laburú (2010) afirmam que, a diversidade de modos e linguagens,

conduzidas nas atividades científicas, constrói uma aprendizagem significativa aos educandos.

Além de propiciar a diversidade de linguagens e os modos representativos, é importante que os professores proponham atividades individuais e coletivas, para que sejam alcançados nas situações de aprendizagens os aspectos mencionados, a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento.

As autoras Munford e Lima (2007) destacam que as práticas científicas devem ser vivenciadas pelo viés investigativo, a fim de que se tenha uma relevância do entendimento cultural e social da ciência. Segundo as autoras, a curiosidade é nata ao ser humano, sendo um aspecto essencial para o seu desenvolvimento e formação, devendo ser aproveitada, ampliada com a investigação.

A investigação amplia o papel ativo dos infantes no seu processo de aprendizagem, propiciando mais autonomia para essa fase de desenvolvimento. Temas como o cuidado com a saúde, o bem-estar, a preservação e a sustentabilidade do meio ambiente entre outros, podem ser desenvolvidos pela investigação, rompendo com a visão tradicional do conhecimento, centrada no professor.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) contempla em seus eixos estruturantes as práticas pedagógicas para a inserção da ciência em crianças pequenas. É notório a corroboração das ciências em todos os direitos mencionados (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), o documento reforça que esses direitos só serão propiciados pela intencionalidade educativa.

Os temas podem ser explorados com e pela própria criança, ao se alimentar, higienizar-se, entre os mais variados assuntos. Outras questões podem surgir e serem trabalhadas dentro de um mesmo tema, as atividades propiciadas “surtem” de maneira muito espontânea e estão intrinsicamente ligadas à rotina, partindo do interesse e da necessidade dos infantes para a ampliação dos saberes.

Os documentos corroboram para a inserção das ciências desde a EI, possibilitando que os professores introduzam em suas práticas pedagógicas a ciência para os pequenos, sendo um importante mediador/condutor dessas aprendizagens, colocando a ciência como conhecimento possível e significante de ser investigado e explorado. Mesmo não sendo explicitado como ocorre o letramento científico, os documentos possuem a concepção de formação cidadã, uma vez que propõem o papel ativo e transformador desses sujeitos sobre a ciência e a sociedade.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PEQUENO CIENTISTA

As crianças fazem centenas, milhares de perguntas todos os dias. Os seus questionamentos são inesgotáveis e extremamente criativos. Mas, por muitas vezes os adultos os silenciam, e até consideram as crianças muito questionadoras, e que essas questões não possuem relevância. O que seria essa criança questionadora? Como esses questionamentos contribuem para o seu desenvolvimento?

É natural que, em uma determinada fase, as crianças comecem a questionar tudo que percebem em seu meio e até fora dele, se pensarmos que cada vez mais essas crianças estão imersas em um universo cheio de estímulos tecnológicos, outros questionamentos irão surgir fora da sua bolha social. Esses questionamentos são importantes para o seu desenvolvimento e devem ser explorados na instituição de Educação Infantil.

O questionamento é o ponto de partida para que as professoras trabalhem com uma proposta investigativa, mas é importante salientar que as crianças só se sentirão motivadas e engajadas nas atividades investigativas propostas se elas fizerem parte desse processo inicial de interesse pelo tema. Miranda et al. (2005) afirmam que, quando a criança está diante de uma problemática, pensada, planejada, estruturada para a sua faixa etária, ela se sente mais envolvida, satisfeita e engajada para conseguir investigar o fenômeno.

De acordo com Samarapungavan e Mantzicopoulos (2008), é partindo de um contexto investigativo que as crianças vivenciam a ciência e constroem aprendizagens significativas e, conseqüentemente ampliam o seu desenvolvimento. Se pensarmos em uma educação científica significativa nessa fase, as autoras Miranda et al. (2005, p. 6), complementam que “nesta etapa é fundamental desenvolver o próprio processo investigativo que as temáticas da Ciência possibilitam, iniciando pelas questões que as crianças colocam a partir do que percebem ao seu redor.”

Nessa fase, o essencial não é se alcançar uma conceitualização das temáticas científicas desenvolvidas, mas sim usar da motivação para traçar possíveis caminhos e alcançar possíveis respostas, fomentando a curiosidade, a criatividade, a exploração, a criticidade e a autonomia nesse processo de aprendizagem. A ciência é vista neste trabalho como conhecimento potencializador, para a ampliação dos saberes desses pequenos investigadores sobre o mundo em que vivem.

Em concordância com os autores Zompero e Luburú (2010) que evidenciam em seus estudos que ao utilizar diversos modos para a representação de um mesmo tema desenvolvido em sala, proporciona aos educandos uma compreensão do conhecimento científico, amplia as linguagens gerando uma relação mais profícua com a realidade.

Essa compreensão sobre a ciência não ocorre de forma espontânea, é primordial possibilitar aos infantes um contato com os diversos aspectos que ela demonstra a fim de formá-los enquanto investigadores científicos, que vivenciam ativamente a construção das aprendizagens. Fomentar a curiosidade e a motivação nesse processo de construção dos conhecimentos científicos é primordial para o desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada ancora-se na abordagem qualitativa, de acordo com o que Kauark *et al.* (2010, p. 26) afirmam, essa abordagem “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Em relação ao procedimento de pesquisa, ela segue o método bibliográfico de cunho exploratório, onde, segundo Gil (2002), proporciona uma imersão em um amplo acervo de pesquisas realizadas/ou em andamento, colocando o pesquisador em contato com diversos dados, proporcionando uma construção e análise dos conceitos do seu objeto de estudo para a construção da pesquisa.

Sendo assim, a proposta da pesquisa é responder o seguinte questionamento: Como ocorrem as práticas de letramento científico na educação infantil que contribuem para a construção do pequeno cientista? Para responder ao questionamento proposto, foi realizada uma busca em revistas na área de educação em ciências, apresentado no (Quadro 1), avaliadas pelo programa QUALIS realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 01- Pesquisa inicial em revistas brasileiras da área de ciências utilizando do descritor Educação Infantil

Revista	Qualis (ensino/2017)
Acta Scientia	B2
Alexandria	B2
Cadernos de pesquisa	A1
Ciência e educação	A2
Ciência e ensino	-

Ensaio – Revista em Educação em ciências	A2
Exitus	A4
Experiências em Ensino de Ciências	B2
Investigações em Ensino de Ciências	A3
RENCIMA	A3
Revista Brasileira de Educação em Ciências	A2

Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer essa pesquisa inicial, com o uso do descritor “Educação Infantil”, somente três revistas apresentaram trabalhos nessa área (Quadro 2), que posteriormente foram lidos os respectivos resumos para observar se enquadravam ao objetivo da pesquisa.

Quadro 02 - Revistas na área de ciências utilizadas na pesquisa, e os seus referentes qualis

Revista	Qualis (ensino/2017)
Experiências em Ensino de ciências (EENCI)	B2
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	A3
Ciência e Educação (Bauru)	A2

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro abaixo apresenta o número de trabalhos encontrados nas revistas e o ano de publicação de maneira mais detalhada, sendo assim, foram selecionados 11 artigos pelo descritor “Educação Infantil” em um recorte temporal de 11 anos (2010-2021).

Quadro 03 – Números de trabalhos encontrados, utilizando do descritor Educação Infantil e os seus respectivos anos

Revista	Quantidade de trabalhos	Anos
Experiências em Ensino de ciências (EENCI)	5	2018 a 2020
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	3	2010 a 2021
Ciência e Educação (Bauru)	3	2014 a 2021
TOTAL	11	2010 a 2021

Fonte: Dados da pesquisa

A análise do levantamento dos artigos foi realizada a partir da abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (1997). As etapas de análise a partir dessa ferramenta são: 1) Pré-Análise – é a fase de organização dos dados, com o objetivo de formar o corpus da pesquisa. 2) Exploração do material – nesta fase, o corpus estabelecido será estudado com maior profundidade com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e contexto. 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa que os dados recolhidos foram tratados de forma a que pudessem ser significativos (Bardin, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca dos artigos nas revistas brasileiras da área de ciências que possuem como avaliação o Qualis A2, A3 e B2 em um recorte temporal de 2010-2021 (11 anos), foi realizada por uma busca pelo descritor “Educação Infantil”, foram analisados onze artigos que se enquadram à proposta da pesquisa. Logo abaixo, no quadro 4, os artigos foram organizados por ordem decrescente, com o nome dos autores, título e ano.

Quadro 04 – Autores, título e anos das revistas que contemplam as práticas científicas com as crianças utilizadas na análise

Autores e título	Revista e ano
1- DOS SANTOS BARBOSA, Leticia et al. O Brincar e os Três Momentos Pedagógicos: contribuições para o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil.	Experiências em Ensino de Ciências, v. 15, n. 1, p. 39-60, 2020.
2-DE OLIVEIRA MORI, Camila; MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. alfabetização científica na educação infantil: análise de uma proposta realizada em um projeto de trabalho.	Experiências em Ensino de Ciências, v. 15, n. 02, p. 551-564, 2020.
3-DOS SANTOS, Mariah Boratto Peixoto et al. amigos da onça: utilizando a figura da onça-pintada para debater direitos animais e preservação ambiental na educação infantil.	Experiências em Ensino de Ciências, v. 14, n. 2, p. 139-151, 2019.
4-GUIMARÃES, Lucas Peres; DE CASTRO, Denise Leal. “chove chuva”: o uso do desenho animado e da experimentação para o ensino do ciclo da água na educação infantil.	Experiências em Ensino de Ciências, v. 14, n. 3, p. 124-132, 2019.
5-DE LIMA NOBRE, Gelcimara; TERÁN, Augusto Fachín. A metamorfose da borboleta: noções do conceito na educação infantil.	Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 3, p. 96-101, 2018.
6-MIRANDA, Ana Célia de Brito et al. Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas.	Investigações em Ensino de Ciências, v. 15, n. 1, p. 181-200, 2010.
7-COUTINHO, Francisco Ângelo et al. seguindo uma lupa em uma aula de ciências para a educação infantil (Following a magnifying glass during a science class for children education).	Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n. 2, p. 381, 2014.
8-SAUERBIER, Juliana; VIECHENESKI, Juliana Pinto; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. núcleo de estudos docentes com enfoque ciência, tecnologia e sociedade na educação infantil: contribuições e perspectivas.	Investigações em Ensino de Ciências, v. 26, n. 2, p. 349, 2021.
9-DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens?.	Ciência & Educação (Bauru), v. 20, p. 687-702, 2014.

10-MONTEIRO, Sabrina; GIONGO, Ieda Maria; SILVA, Jacqueline Silva da. Etnomatemática e Educação Infantil: O que Tem no Universo?.	Ciência & Educação (Bauru), v. 26, 2020.
11-COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS).	Ciência & Educação (Bauru), v. 27, 2021.

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, a realização da análise estava centrada no questionamento: o que é formar a criança em pequeno cientista? Compreendendo que a criança que se caracteriza enquanto “Cientista” é entendida como aquela que faz investigações acerca do mundo em que vive, com a predisposição para compreender seus questionamentos. Diante disso, é necessário analisarmos as habilidades desenvolvidas nas práticas de letramento científico nesses trabalhos publicados.

Nas análises realizadas dos trabalhos **1, 6, 7, 8, 9, 10**, evidencia-se que a maioria das práticas científicas desenvolvidas na EI são realizadas por etapas, as crianças observam o que será investigado e só depois fazem o registro, não acontecendo durante o ato da investigação. Os educadores, possibilitam aos educandos um tempo maior na investigação, instigando-os a refletirem de maneira significativa o que observam.

Os registros em ambos os trabalhos supracitados são realizados pela linguagem desenhista, pois, como as crianças pequenas ainda não dominam o código escrito, possuem uma segurança e propriedade maior ao registrarem por desenhos.

No artigo **2** das autoras Mori e Marques (2020), comunicam que no início da prática científica é necessário realizar momentos de escuta com os pequenos, essa é a forma para que se estabeleça de forma inicial “[...] a direção que a investigação deve seguir de modo a levar à compreensão das dúvidas das crianças em relação ao objeto de conhecimento.” (p. 558). No trabalho **3** os autores Santos et al (2019) reforçam que propiciar atividades investigativas na EI possibilita em todos os momentos a participação ativa das crianças.

No trabalho **5**, os autores Nobre e Terán (2018) trazem a necessidade de as crianças representarem e comunicarem o processo investigativo realizado, as suas aprendizagens, nessa etapa é importante utilizar da interdisciplinaridade. A representação e a comunicação foram realizadas pela confecção de cartazes em grupo sobre o tema científico desenvolvido ao longo dos encontros, possibilitando aos infantes

a exploração da criatividade e a oralidade, aspectos primordiais para o desenvolvimento dos “pequenos cientistas”, a criança investigadora.

Essa formação de sujeitos ativos só será possível se a prática pedagógica estiver centrada na cultura da participação concebida no estudo **11** de Costa e Almeida (2021), o educador e o espaço educativo devem fomentar essa participação, desde a escolha dos conhecimentos ao processo de socialização das aprendizagens, respeitando o processo de desenvolvimento dessa fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos artigos analisados, a inserção das ciências naturais na Educação Infantil só é possível se for introduzida de forma interdisciplinar, não possuindo um caráter disciplinar de forma utilitária como muitas vezes é realizada no Ensino Fundamental e Médio, o que se busca na Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças, a construção cidadã.

A ciência integrada na EI oportuniza uma vivência com o concreto com questões que fazem parte da realidade da criança, contextualizando com o cotidiano, ampliando e incentivando-as nas descobertas sobre o mundo.

Se mostra como potencializadora, uma vez que, rompe com a passividade no processo de construção dos conhecimentos, amplia as práticas de letramento científico e consequentemente a atuação desses sujeitos críticos em seu meio social enquanto investigadores ao longo da vida.

Os temas abordados nos trabalhos que envolvem as práticas de Letramento Científico são diversos e possuem diferentes modos de representação. Diante do mencionado, se torna imprescindível o uso de diversos meios que explorem as diversas linguagens, com o propósito das crianças compreenderem de forma significativa e inicial a ciência, e a percebam como um conhecimento produzido socialmente e culturalmente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018.

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

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, p. 89-100, 2003.

COLINVAUX, Dominique. Ciências e crianças: delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 1, p. 105-123, 2004. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/753/0>. Acesso em: 13/06/2025

CUNHA, Rodrigo Bastos. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, p. 27-41, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jSdWBpPTNdfP6KwGrD8wmZg/?lang=pt>. Acesso em: 02/05/2025

FREITAS, ANDRÉIA CRISTINA SANTOS. Investigação Científica na Educação Infantil. Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas. Ilhéus-BA. Aprovada em, v. 2, 2016.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2002.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. 2010.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53398434/Texto_de_apoio_-_MDEI.pdf. Acesso em: 09/04/2025

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH>. Acesso em: 22/06/2025

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 14/09/2024

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. EDWARDS, Carolyn;LELLA, Gandini; FORMAN, George. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MIRANDA, R.; PIERSON, A. H.; RUFFINO, Sandra Fagionato. Se não vamos" ensinar ciências" por que querer levá-la para a educação infantil. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 5, p. 1-10, 2005. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p583.pdf. Acesso em: 18/09/2024

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 9, p. 89-111, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZfTN4WwscpKqvwZdxcsT84s/?lang=pt>. Acesso em: 26/09/2024

PÉREZ, Daniel Gil et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, p. 125-153, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DyqhTY3fY5wKhzFw6jD6HFJ>. Acesso em: 24/10/2024

SAMARAPUNGAVAN, A. L. A.; MANTZICOPOULOS, Panayota; PATRICK, Helen. Learning science through inquiry in kindergarten. **Science Education**, v. 92, n. 5, p. 868-908, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.20275>.

Acesso em: 24/05/2025

ZOMPERO, Andreia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 12, p. 31-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5xMtZkC7TTnf48p863JMhL/?lang=pt>. Acesso em: 20/05/2025

Organizadoras

Fabiana dos Santo Vieira

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do estado da Bahia, membro do GEPEI.

E-mail: icfbivieira@gmail.com

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/DCIE. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC, Mestre em Educação pela UFBA e Doutora em Educação pela UFBA. Coordenadora do GEPEI.

E-mail: cclcmenezes@uesc.br

EDITORIA
UNION

ISBN 978-658366805-9



9 786583 668059

