

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA**

**ELIANE DE OLIVEIRA SILVA**

**O processo de produção das infâncias na era das mídias digitais:  
desafio à formação de professores**

Bauru  
2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA**

**ELIANE DE OLIVEIRA SILVA**

**O processo de produção das infâncias na era das mídias digitais:  
desafio à formação de professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Mello Magnoni.

Bauru  
2021

Silva, Eliane de Oliveira

O processo de produção das infâncias na era das mídias digitais: desafio à formação de professores/ Eliane de Oliveira Silva, 2021. 137 f.

Orientadora: Maria da Graça Mello Magnoni

Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia)  
- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

1. Educação. 2. Infância. 3. Mídias. 4. Sociedade. I. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELIANE DE OLIVEIRA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 26 dias do mês de julho do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELIANE DE OLIVEIRA SILVA, intitulada **O processo de produção das infâncias na era das mídias digitais: desafio à formação de professores**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professora Assistente Doutora MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista , Prof. Dr. ANDERSON FERNANDES DE ALENCAR (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada \_ \_ \_ \_ \_ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Professora Assistente Doutora MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI

**ELIANE DE OLIVEIRA SILVA**

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS NA ERA DAS  
MÍDIAS DIGITAIS: desafio à formação de professores**

Área de Concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos  
Linha de Pesquisa: Gestão Midiática e Tecnológica

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Mello Magnoni  
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Professor Doutor Anderson Fernandes de Alencar  
Instituição: Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Professor Doutor Vitor Machado  
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Resultado: Aprovada

Bauru, 26 de julho de 2021.

*Dedico esse trabalho à minha amada e sagrada família: minha mãe Renata, meu irmão Rudnei e minha sobrinha Isabelli.*

*Agradeço a Deus pela oportunidade e pelos pequenos milagres diários. Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão incondicional. Agradeço à minha orientadora, Professora Maria da Graça, pelo acolhimento, por toda paciência e por todo aprendizado compartilhado e em mim inspirado. Agradeço à UNESP por permitir que esse sonho se tornasse realidade e, finalmente, agradeço a todos os meus professores que me ensinaram, com o passar dos anos, que lutar por uma educação de qualidade certamente vale a pena.*

*As crianças precisam de pão e de rosas. O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica. O pão do espírito a que chama instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual se corre o risco de não conseguirmos a desejável saúde intelectual. E as rosas também – não por luxo, mas por necessidade vital (...). As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa. Precisam sentir que encontraram, em ti e na tua escola, a ressonância de falar a alguém que a escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior.*

*FREINET, C. (1985, p. 104)*



## RESUMO

SILVA, E. O. **O Processo de Produção das Infâncias na Era das Mídias Digitais: desafio à formação de professores.** Bauru, 2021. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

O presente trabalho propôs-se a analisar os conceitos de infância historicamente construídos, relacionando-os às diferentes infâncias no contexto brasileiro, considerando os diversos fatores que influenciaram a institucionalização e a reinstitucionalização da infância, as ideias e representações sociais sobre as crianças e, em especial, os fatores econômicos, sociais e políticos. Refletiu, também, sobre suas representações manifestas e retratadas em mídias voltadas à infância: suas linguagens, os conteúdos veiculados, as finalidades e os interesses econômicos que disputam a inserção das crianças no mundo das mídias e das tecnologias. O valor econômico da infância não deve se sobrepor aos valores necessários à construção social, calcada na equidade e na consideração das necessidades individuais e coletivas, da diversidade, da cultura e do conhecimento. Logo, a responsabilidade social dos educadores obriga-nos à avaliação crítica do contexto e das suas instituições, bem como das produções direcionadas ao público infantil, entendendo e defendendo uma produção midiática compromissada com a formação cidadã e com a possibilidade do acesso, a partir da ampliação dos conteúdos educativos que lhes permitam pleno desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Por essa razão, foram realizadas algumas ponderações acerca dos cursos de formação de educadores para a infância. Nesse estudo, foram realizadas revisão da literatura e pesquisa documental, a fim de elucidar as relações entre infância, sociedade, educação e mídia através da análise e avaliação dos conteúdos disponibilizados aos professores em formação sobre a História da Infância, com destaque à infância brasileira. A pesquisa concluiu que, no Brasil, as diferentes infâncias ainda são invisíveis por grande parte da sociedade e que, em geral, a escola também não foi capaz de compreendê-las além de uma visão simplista e uniforme, desconsiderando suas diversificadas faces e a riqueza de sua heterogeneidade e, então, propôs uma sequência didática, tendo como objetivos promover uma reflexão sobre as diferentes infâncias existentes no Brasil, além de apresentar, aos futuros educadores, um histórico sobre a construção desses múltiplos conceitos em nosso país.

**Palavras-chave:** Educação; Infância; Mídias; Sociedade.

## **ABSTRACT**

**SILVA, E. O. The Process of Childhood Production in the Era of Digital Media:** challenge to Teacher Training. Bauru, 2021. Dissertation (Master in Media e Technology) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (Architecture, Arts, Comunicação and Design College), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo State University), Bauru, 2021.

The present research proposed to analyze the concepts of childhood historically constructed by relating them to different childhoods in the Brazilian context, considering the various factors that influenced the institutionalization and reinstitutionalization of childhood, social ideas and representations about children, especially economic, social and political factors. It also reflected on his manifest representations and portrayed in childhood media: their languages, the contents conveyed, the purposes and economic interests that dispute the insertion of children in the world of media and new technologies. The economic value of childhood must not override the values necessary for social construction based on equity and considering individual and collective needs, diversity, culture and knowledge. Therefore, the social responsibility of educators obliges them to critically evaluate the context and its institutions, as well as the productions aimed at children, understanding and defending a media production committed to citizen education and the possibility of access, from the expansion of educational content that allows them full emotional, cognitive and social development. For this reason, some considerations were made about the training courses for early childhood educators. In this study, a literature review and documentary research were carried out in order to elucidate the relationships between childhood, society, education and the media through the analysis and evaluation of the contents made available to teachers in formation on the History of Childhood, with emphasis on Brazilian childhood. The research concluded that in Brazil the different childhoods are still invisible by a large part of society and that in general the school was not able to understand them either in addition to a simplistic and uniform vision, disregarding its diversified faces and the richness of its heterogeneity and then proposed a didactic sequence with the objectives to promote a reflection on the different childhoods existing in Brazil in addition to presenting future educators with a history of building these multiple concepts in our country.

**Key words:** Education; Childhood; Media; Society.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Justificativa.....	10
1.2 Objetivo geral.....	13
1.2.1 Objetivos específicos.....	13
2 INFÂNCIAS.....	14
2.1 Infâncias na História.....	14
2.2 A construção social da infância: da Era Moderna à Contemporaneidade e seus reflexos no Brasil.....	18
3 REFLEXÕES SOBRE MÍDIAS ELETRÔNICAS E INFÂNCIA.....	37
4 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E MÍDIA.....	53
4.1 Educação e cultura da infância.....	53
4.2 O Currículo Escolar.....	59
4.3 A Criança no currículo dos Cursos de Formação de Professores.....	66
4.4 Levantamento de ementas de disciplinas voltadas à infância em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas.....	69
4.4.1 Avaliação das ementas.....	70
4.5 Possibilidades educacionais a partir do uso de mídias e das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de crianças.....	84
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM OLHAR SOBRE INFÂNCIAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	128

## 1 INTRODUÇÃO

*As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos (POSTMAN, 1999, p. 11).*

Para cada pessoa, a palavra infância tem um significado singular, que é representado por situações do cotidiano ou mesmo por memórias afetivas, como de momentos felizes com a família, lembranças de amigos, brincadeiras, experiências, aprendizagens, sonhos, tempos de escola, entre outros. No entanto, a ideia de infância, remete, em documentos oficiais como a Declaração dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a crianças felizes, sempre cuidadas e orientadas por famílias protetoras.

Essa ideia de criança protegida e merecedora de direitos, carinhos e atenção, porém, não é unânime, principalmente em um país, cuja diversidade cultural e social é tão grande, como é o caso do Brasil. Devido a fatores variados, ao longo da história, diferentes infâncias foram sendo construídas e se transformando.

Com a ampliação do acesso das mídias e das tecnologias da informação e comunicação, a ideia de infância tem se modificado em decorrência das relações e concepções vigentes que nos demonstram existirem, atualmente, diferentes culturas infantis, sendo que cada uma delas está intrinsecamente ligada às questões dos grupos étnicos, culturais, sociais e econômicos, nos quais as crianças estão inseridas, uma vez que as mídias podem influenciar nossa maneira de interpretar o mundo, de reconfigurá-lo e, também, de atuar nele.

Para lidar com essas infâncias e ensiná-las, em nossas escolas, de maneira significativa, é necessário compreender quem elas são, o que pensam e como são organizados os grupos sociais das quais elas fazem parte, papel este primordial dos cursos de formação dos professores. Todavia, tratar, pedagogicamente, de tantas infâncias e de tantas realidades não é uma tarefa simples. Na verdade, é um desafio, pois exige do educador estudo, planejamento, reflexão e, principalmente, um olhar atento à criança real, ou seja, aquela que é recebida diariamente pelos professores em suas salas de aula. Portanto, a formação adequada desses profissionais passa, necessariamente, por escolas, por crianças e, portanto, por vivências escolares.

Este trabalho procurou oportunizar, ao leitor, reflexões a respeito das infâncias, de seus processos de institucionalização e reinstitucionalização ao longo do tempo e, de igual modo, dos fatores que as influenciaram e as influenciam. Ainda, buscou examinar o possível poder de persuasão que as mídias exercem em relação às crianças e quais os possíveis interesses de

empresas diversas ao investir e priorizar esse público-alvo em seus produtos, em especial, as mídias eletrônicas. A pesquisa teve, também, a intenção de ponderar sobre as limitações e possibilidades educacionais dessas mídias que, atualmente, fazem parte da vida de muitas crianças, bem como de analisar como a infância é tratada em cursos de formação de professores, procurando, neste contexto, entender os reflexos dessa formação na atuação futura desses profissionais nas escolas.

Para finalizar, o trabalho apresentou uma sequência didática voltada aos futuros educadores, apresentando diferentes infâncias brasileiras, a fim de oportunizar momentos de reflexão e acesso às informações relevantes a estes futuros educadores, ampliando, assim, suas concepções de infâncias e procurando auxiliá-los em uma formação de educadores críticos em relação ao contexto e às suas instituições.

A responsabilidade social dos educadores obriga-os, também, a avaliação consciente das produções direcionadas ao público infantil, para que, então, sejam capazes de entender e defender uma produção midiática compromissada com a formação cidadã e com a possibilidade do acesso, a partir da ampliação dos conteúdos educativos, que permitam às crianças um pleno desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Apesar de desafiadora, essa nova postura profissional é extremamente necessária para transformar a escola em um espaço de interesse e significado para as crianças, no qual elas se identifiquem e que lhes seja permitido se expressarem, participarem e construïrem sua própria cultura, a partir de suas vivências e individualidades, iniciando, portanto, uma grande transformação social em relação ao olhar que a sociedade tem no que diz respeito às nossas infâncias.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Ao considerar a importância das crianças em documentos oficiais como Declaração dos Direitos da Criança e do ECA, os quais as consideram “o futuro do mundo” e, nesse contexto exaltam sua relevância para a sociedade contemporânea, torna-se plausível compreender por qual razão a infância tem sido constantemente apresentada como tema de livros, de palestras e de variadas pesquisas científicas realizadas por psicólogos, educadores, médicos, filósofos, entre outros especialistas. Para Corsaro (2011, p. 57): “O ressurgimento do interesse por crianças na sociologia deu origem a numerosos estudos sobre crianças e infância usando uma variedade de métodos”.

Ao tratar da palavra ‘infância’, no singular, é possível incorrer no erro de imaginar que exista apenas uma infância em nossa sociedade, infância essa com características biológicas e sociais preestabelecidas e que estão presentes em todas as crianças em um mesmo contexto. No entanto, a questão da infância, pelo contrário, é bastante ampla e, em um país de dimensões continentais como o Brasil, possui múltiplas faces e diferentes conceitos.

Há infâncias nas zonas urbanas, nas zonas rurais ou, ainda, em assentamentos, nas periferias, nas comunidades indígenas, nos quilombos, entre tantos outros locais, sendo que todas essas diferentes infâncias encontradas, hoje, no país, são, além do resultado de processos migratórios ocorridos ao longo do tempo, construções históricas, culturais e sociais baseadas, principalmente, em questões políticas, econômicas e sociais.

Historicamente, vivemos eras de transformações, sejam elas tecnológicas, sociais e até mesmo educacionais. Ao considerar o contexto atual, muitas de nossas relações, sejam sociais, pessoais ou profissionais, têm como base o uso de aplicativos em aparelhos móveis, de diferentes mídias e da *internet* e, deste modo, a maneira de se relacionar com o outro também se modificou graças a ampliação do acesso às tecnologias, principalmente as de informação e de comunicação, chamadas TIC.

Essas tecnologias estão presentes em lares, empresas e, também, em escolas. Na verdade, tornou-se difícil “ficar de fora” dessa realidade tecnológica, uma vez que tais ferramentas podem facilitar a vida das pessoas e podem ajudá-las na realização de diversas atividades cotidianas, seja em casa ou no trabalho.

As mídias digitais, por sua vez, tão presentes nas vidas das pessoas no atual momento histórico, também fazem parte das vidas das crianças. Mais do que isso: tornaram-se seus companheiros, professores, seus brinquedos e seus amigos, instituindo, assim, novas concepções de infância.

Atentando para todo esse contexto, torna-se essencial refletir sobre o papel da escola e de seus educadores ao ensinar seus alunos, considerando suas diferentes infâncias e as características das comunidades onde residem. Além disso, é necessário meditar sobre o papel desses profissionais, ao compreender as relações que existem entre as crianças e as mídias digitais.

Levando em conta, também, a facilidade de acesso a essas tecnologias, é relevante investigar seu potencial educativo para o uso em sala de aula, compreendendo, desta forma, de que maneira essas ferramentas podem tornar-se aliadas da escola em um processo de educação democrático, representativo, crítico e, sobretudo, libertador.

Para que isso aconteça de maneira eficiente, no entanto, é fundamental que estas temáticas sejam tratadas e discutidas ainda nos cursos de formação de professores, uma vez que são esses os profissionais que atuarão nas escolas de educação infantil e ensino fundamental e que, portanto, terão a responsabilidade de realizar um trabalho consciente e transformador.

Considerando todas essas questões, essa pesquisa intentou olhar de forma diferenciada para a infância ao promover reflexões acerca das relações que estão ligadas às infâncias, às mídias e à educação. Para isso, teceu um histórico das infâncias brasileiras e oportunizou, também, uma observação das infâncias da atualidade, procurando compreender suas relações com as tecnologias e quais os fatores que as influenciam.

Esta pesquisa pretendeu compreender, ainda, as conexões existentes entre as ideias simplistas de infância disseminadas socialmente com os cursos de formação de professores.

Além disso, a pesquisa propôs um plano de trabalho para auxiliar futuros professores a compreenderem a importância de se respeitar as diferentes infâncias e as potencialidades que os recursos midiáticos podem ter em um ambiente educativo.

O primeiro capítulo apresentou a introdução, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, o presente trabalho corroborou com importantes contribuições de teóricos da infância, tais como Arriès, Rousseau, Postman, Corsaro, Arroyo, Del Priore, Khulmann Jr., Ghiraldelli, Sarmento, entre outros.

No capítulo seguinte, que tratou das mídias, esta pesquisa concordou e complementou as contribuições dos autores Guazina, Pugliese, Guedes, Pettersen e Schmidt, Belloni, Moran e Kensky etc.

No quarto capítulo, o qual abordou a temática da educação, os autores que conversaram com esta pesquisa e a consolidaram foram principalmente Durkheim, Aranha, Veiga, Sarmento, Corsaro, Libâneo e Arroyo.

Na proposta pedagógica final, o trabalho trouxe as técnicas Freinet e as reflexões de Vale.

Para delinear a pesquisa uma das metodologias utilizadas foi a revisão de literatura, a fim de elucidar as relações entre infância, sociedade, educação e mídia através da análise e avaliação dos conteúdos disponibilizados aos professores em formação sobre a História da Infância, com destaque à infância brasileira. A revisão de literatura também foi fundamental para embasar e planejar a sequência didática a partir das ideias de Freinet. Além disso, foi utilizada a metodologia de pesquisa documental, ao avaliar ementas de disciplinas voltadas aos estudos da infância e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de diferentes universidades públicas.

Desta forma, nos próximos capítulos, o leitor será convidado a refletir e repensar sua prática social e/ou pedagógica em relação às infâncias, a partir dessas observações, sobre as relações existentes entre as infâncias, as sociedades, as mídias e a educação, relações essas que estão ligadas à construção de uma escola, mais viva e significativa, para os alunos e, de igual modo, de uma sociedade mais democrática e justa para todos.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar concepções modernas e contemporâneas de infância e os fatores que influenciaram a sua institucionalização e reinstitucionalização, a partir da produção discursiva da Pedagogia e das mídias digitais.

### 1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre diferentes concepções de infância no processo de formação e atuação dos professores;
- Identificar, nos recursos midiáticos, os discursos que pretendem influenciar o como sentir, viver e pensar a infância;
- Elaborar uma sequência didática abordando as diversas infâncias existentes no Brasil.



## 2 INFÂNCIAS

O que é infância? Uma pergunta simples que, no entanto, traz, em si, grande complexidade e exige muitas considerações para ser respondida coerentemente.

Para alguns, a infância trata-se do período inicial na vida do ser humano. Este período que traz, para as crianças, experiências e aprendizagens específicas que são fundamentais para seu desenvolvimento físico e cognitivo. Para outros, esse termo está relacionado à questões diversas, tais como família, escola e, também, sociedade.

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões acerca da temática infância: suas origens, diferenças e concepções e quais fatores a influenciaram no decorrer da história e quais ainda a influenciam, com destaque às infâncias brasileiras a partir da chegada dos portugueses ao país em 1500.

### 2.1 AS INFÂNCIAS NA HISTÓRIA

Ao buscarmos a definição de infância, trouxemos os autores Khulmann Jr. e Fernandes na intenção de expor o valor aqui atribuído às manifestações, interpretações e elaborações da infância sobre si mesma. Ao conceituarem a infância, os referidos autores alertam para a necessária centralidade da criança nesse processo. Assim, de acordo com Khulmann Jr. e Fernandes (2004):

[...] podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. Neste sentido, enquanto adultos que somos, podemos falar das experiências que tivemos em nossa infância, como também podemos ouvir da criança sobre sua própria infância, sobre o que é ser criança (KHULMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 15).

A opção por iniciar com a referida definição, desconsiderando o discurso da criança sobre si mesma, resulta na infância como um discurso teórico sobre o que é ser criança do que, de fato, uma representação da criança real. Ferreira (2008), ao tratar dessa questão, alerta sobre essa visão aparentemente inocente, mas que carrega consigo muitos preconceitos e que gera um processo de marginalização em relação à infância. Segundo o referido autor,

[...] no campo das Ciências Sociais o conhecimento produzido pelos adultos acerca das crianças e da infância tem sido dominado por uma perspectiva de pesquisa que ao olhar para elas de cima para baixo não só as trata como objetos de estudo, procurando explicá-las por referência ao estado adulto e às suas formas de leitura e interpretação

da realidade, como, as fixar-se nas dimensões físicas de seu corpo – pequenez –, tem, a partir dali, julgado todas as suas outras competências cognitivas, afetivas, morais, sociais (FERREIRA, 2008, p. 148).

Se voltássemos à Era Moderna e questionássemos os adultos da época o que era a infância, a resposta, possivelmente, seria que a criança é definida pela falta de conhecimento, falta de habilidades, falta de direitos, falta de razão. Sarmiento (2004), ao tratar do assunto, destaca a palavra “déficit”, como sendo a situação que definia a infância na Modernidade. Deste modo, temos:

[...] o imaginário infantil é concebido como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Essa ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2004, p. 2-3).

Khullmann Jr e Fernandes (2004), no entanto, trazem uma outra perspectiva sobre como a infância é tratada nesse período. Suas pesquisas apresentam um outro olhar em relação à sociedade e às crianças. Eles mencionam os registros de Gélis, no qual, o autor: “[...] constata que a indiferença medieval em relação à infância seria uma fábula, pois havia a preocupação com a saúde das crianças por parte dos pais” (KHULLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 17).

Ainda, acrescentam que “a relação positiva da mãe com o bebê não era, pois, incomum. O elo afetivo unia a mãe ao filho ou a ama à criança a que tratara na primeira infância” (KHULLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 18).

A partir dessas diferentes visões, é possível perceber que infância não é um fenômeno estático e determinado. Neste sentido, é importante entender que ela é mais do que um conceito definido por fatores cronológicos e biológicos. Assim, a infância não deve ser analisada apenas sob um olhar restrito às questões de idade e de desenvolvimento físico, ou seja, ela também é determinada socialmente. A razão para isso é que a compreensão sobre o que é a infância não é única e pode variar de acordo com diversos fatores, tais como à cultura de um grupo social na qual um indivíduo está inserido, à época vivida, à classe social, à religião praticada por seus familiares, entre outros aspectos.

A ideia de infância aceita, hoje, como uma etapa específica na vida do ser humano, sendo as crianças possuidoras de direitos e merecedoras de atenção, respeito e cuidados especiais foi, histórica e socialmente, construída.

Contudo, não é adequado dizer que a ideia de infância entendida como um período da vida com características próprias não existiu em determinados momentos da história. Isto porque, para obter essa resposta, de maneira categórica, seria essencial analisar a fundo as diferentes sociedades e, de igual modo, os variados contextos dos quais as crianças faziam parte e ainda fazem. Dessa maneira, então, seria possível perceber a diversidade de “infâncias” que existiram e que ainda existem, bem como suas peculiaridades.

Colin Heywood, pesquisador canadense, fez uma interessante seleção de pesquisas relevantes sobre o tema “História da Infância”, produzidas no Reino Unido, na França, nos EUA e, também, na Itália. Suas pesquisas resultaram na publicação do livro intitulado “Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente”, obra esta que se tornou uma alternativa às pesquisas de Ariès sobre o assunto.

Segundo Heywood (2004 apud KUHLMANN JR., 2005, p. 239):

O livro parte da compreensão de que seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento de infância em um ou outro período da história. Considera mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares (KUHLMANN JR., 2005, p. 239).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2005), Heywood observou várias “descobertas da infância” no decorrer dos séculos. Em cada uma dessas “descobertas”, a infância foi encarada de uma forma diferente: impura, inocente, dependente, independente, entre outras.

Como mencionado anteriormente, os diferentes conceitos de infâncias sempre foram e, ainda, são elaborados pelos adultos, a partir de suas experiências e de sua visão adultocêntrica de mundo. A criança, na maioria das vezes, é vista como uma tábula rasa, alguém a ser moldada ou que precise, constantemente, receber algo de um adulto, seja algo material ou imaterial. Sobre isso, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), expõem seu ponto de vista, a saber:

Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 15-16).

Esse olhar, essa perspectiva, é bastante interessante, pois nos mostra como a criança é estruturalmente excluída de um papel social atuante, inclusive quando se trata de seus interesses.

Neste contexto, Corsaro (2011) explica que, raramente, as crianças são vistas como são, ou seja, com vidas, necessidades e desejos. Segundo o autor, suas necessidades e seus desejos

são, muitas vezes, considerados como causas de preocupação pelos adultos. Além disso, é comum que os adultos vejam as crianças em uma perspectiva do que serão, isto é, futuros adultos (CORSARO, 2011).

Contudo, independentemente do período, para Corsaro (2011), a ideia de infância, na visão dos adultos, parece se repetir, sendo a criança “vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (p. 19).

Deste modo, as crianças, há muito tempo, têm sido encaradas como indivíduos passivos, meros receptores de cultura, ignorando que elas são, na realidade, indivíduos ativos na construção do seu ser social e da sociedade na qual vivem, pois são sujeitos de ação e influência nos diversos ambientes em que circulam, seja na escola, na igreja, no clube, em casa, na praça, entre outros.

Para alguns teóricos, a infância está diretamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo. Corsaro (2011) afirma que os estudos de Piaget trouxeram evolução do conhecimento em crianças ao analisar, profundamente, em conjunto, a biologia e a epistemologia. Assim,

Piaget é bem conhecido por haver afirmado que o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos (CORSARO, 2011, p. 23).

Já para Vigotsky, segundo o referido autor, o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado ao coletivo e às interações sociais. De acordo com ele, “[...] estratégias coletivas são vistas como ações práticas que levam ao desenvolvimento psicológico e social. Nesse sentido, interações e atividades práticas da criança com outras pessoas levam à aquisição de novas competências e conhecimentos[...]” (CORSARO, 2011, p.26).

Para Vigotsky e Piaget, segundo Corsaro (2011), apesar das diferentes abordagens, uma característica é fundamental: ambos destacam a importância do papel ativo da criança para que ela tenha um desenvolvimento pleno.

A partir dessas observações, apresentaremos, a seguir, um histórico sobre o processo de construção do conceito de infância, percorrendo, desde a era moderna à contemporaneidade.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: DA ERA MODERNA À CONTEMPORANEIDADE E SEUS REFLEXOS NO BRASIL

Ariès (2006), em sua obra “História Social da Infância e da Família”, apresentou a ideia de que não havia interesse nem lugar para a infância na França da Idade Média até o século XII. Ele justifica exemplificando que, nas obras de arte medievais, as crianças eram representadas por adultos em escala reduzida. O termo *in fans*, utilizado para denominar as crianças, já demonstrava qual era a visão da sociedade em relação a esses pequenos indivíduos. Em sua obra, afirma que:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados e nem firmes (ARIÈS, 2006, p. 6).

Ao analisar o termo infância e fazer um paralelo com os dias atuais, Arroyo (2013) apresenta uma reflexão interessante e contundente acerca da visão social negativa desse termo na sociedade ainda hoje.

A visão social é bastante negativa, ou pelo negativo, pela carência, pela incompletude. O termo *in fans*, sem fala, sem verbo, sem pensamento, tem uma longa história e profundo enraizamento na cultura social. Todas as crianças são catalogadas em imaginários niveladores: não entendem de nada, suas falas e ações apontam infantilidades, um termo referido à infância e carregado de negatividades, modos pueris; porque crianças, ainda, não tem feições claras, identidades definidas, não amadureceram; são imaturas. Estão nos começos da vida, da longa viagem (ARROYO, 2013, p. 197).

Ariès (2006) aponta também que até o século XII, aproximadamente, na França, o sentimento de infância como uma consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto não existia. Por isso, assim que a criança tivesse condições de viver sem a necessidade constante de sua mãe ou de uma ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles. Essa indeterminação da idade e não diferenciação do mundo adulto e da criança se estendia a variadas atividades sociais, desde jogos, brincadeiras, uso de armas, profissões e trajes.

Para Ariès (2006, p.32), “[...] nos trajes medievais, não havia nada que separasse a criança do adulto, tal como não acreditava ser possível imaginar diferenças em relação às outras atitudes com relação à infância[...]”.

Quando o autor diz que não há diferenças em relação a outras atitudes, é possível exemplificar trazendo, à luz, a questão da sexualidade no século XII, em que assuntos sobre esse tema eram tratados com muita liberdade com as crianças, fosse por meio de brincadeiras grosseiras ou por gestos inadequados. No entanto, isso era encarado de forma natural por todos.

Neste sentido, de acordo com Ariès (2006),

Uma das leis não escritas da nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade (ARIÈS, 2006, p.75).

Contudo, foi, também, na Idade Média que surgiu a ideia de infância tal como é aceita, hoje, em várias culturas e disseminada pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a qual será resgatada mais à frente. Segundo Ariès (2006), essa mudança de comportamento aconteceu por causa do cristianismo e da relação que passou a existir entre o menino Jesus e as crianças em geral, as quais passaram a ser vistas como puras, dependentes de atenção e cuidados. Ainda, elas passaram a ser vistas como seres angelicais.

Neste contexto, o autor afirma que “um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 2006, p. 100).

As crianças da nobreza e da burguesia passaram a ocupar um papel de destaque em seus lares, sendo, então, cuidadas e protegidas pelos familiares. A partir daí, a ideia de infância foi se espalhando, inclusive para pessoas de outras classes sociais, deste modo, foi se modificando até chegar aos parâmetros aceitos hoje, mundialmente, os quais são definidos pela “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, de 1959.

Neste sentido, o *site* SINDEESS (2018) apresenta cada um deles, resumidamente, conforme segue:

1. Todas as crianças, independentemente de cor, sexo, língua, religião ou opinião, devem ter os direitos garantidos. [...]
2. A criança será protegida e terá direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados. [...]
3. Crianças têm direito a nome e nacionalidade. [...]
4. Toda criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica. [...]
5. Toda criança portadora de necessidades especiais terá direito a tratamento, educação e cuidados especiais. [...]
6. Toda criança precisa de amor e compreensão. [...]
7. Toda criança terá direito a receber educação, que será gratuita pelo menos no grau primário. [...]

8. Toda criança estará, em qualquer circunstância, entre os primeiros a receber proteção e socorro. [...]
9. A criança será protegida contra qualquer crueldade e exploração. [...]
10. Toda criança terá proteção contra atos de discriminação [...]. (SINDEESS, 2018)

No entanto, o sentimento de infância não se estendeu a todas as crianças de maneira semelhante e ao mesmo tempo. A princípio, meninos se beneficiaram antes do que as meninas, enquanto as crianças pobres também demoraram mais para serem considerados como indivíduos infantis.

Deste modo, segundo Ariès (2006),

[...] O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. [...] O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas [...] elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras (ARIÈS, 2006, p.41).

Quando pensamos em infância, podemos pensar também em educação, sistemas de ensino e pedagogias, uma vez que estes foram fundamentais em vários momentos da história para a implementação e manutenção de ideários de infância existentes em diferentes países e culturas. Ghiraldelli Jr. (1996) apresenta uma interessante reflexão acerca desta questão, a saber:

Ora, ao falarmos em *indivíduo*, adentramos no coração da reflexão moderna, da pedagogia moderna. Sabemos que a pedagogia, como a conhecemos hoje, deve sua existência ao fato de termos, no advento da modernidade, concedido estatuto de indivíduo à criança, isto é, de termos conferido à ela uma identidade, em associação à construção da noção de infância. Mas sabemos também que a pedagogia moderna, no desdobrar de sua história, do século XVI até os nossos dias, viu esta noção passar por várias mutações. Isto é, uma vez estabelecida a ideia de que a criança é um ser singular, com características *diferentes* do adulto, passou-se à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo (GHIRALDELLI JR., 1996, p.13).

De acordo com Ramos (2004), a partir de 1530, as terras brasileiras passaram a ser “povoadas” por portugueses. Os navios que vinham para o Brasil traziam, além de adultos da corte, algumas crianças com funções bem específicas: grumetes ou pajens (trabalhadores nos navios), órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.

A vida dessas crianças, principalmente durante as viagens marítimas, era muito difícil, especialmente para os grumetes, uma vez que havia, inclusive, risco de morte, pois a taxa de mortalidade, a bordo dos navios, era em torno de 39%. Todavia, embora essa questão fosse preocupante, devido às condições precárias de vida nos centros urbanos de Portugal e à falta de mão de obra, os pais dessas crianças achavam uma boa alternativa alistar seus filhos de nove a dezesseis anos (às vezes menores) para trabalharem nas embarcações. Isto porque, além do alistamento representar uma renda a mais para as famílias, a ida do filho para o trabalho nos navios representava uma pessoa a menos a ser alimentada por eles. Outra forma de alistar crianças ocorria a partir do rapto de crianças judias, arrancadas à força de seus pais. Esta estratégia era um meio de obter mão de obra e de manter sob controle o crescimento da população judaica em Portugal.

Os pajens, por sua vez, apesar de também pertencerem às famílias portuguesas pobres, provinham de setores médios urbanos e eram protegidos pela nobreza. O trabalho nas embarcações para essas crianças era uma oportunidade para a ascensão social.

Ramos (2004) também descreve um pouco da vida dessas crianças. Conforme o autor, os grumetes faziam todo o serviço pesado do navio, recebendo um salário muito menor do que os adultos e, ainda, viviam em piores condições. Eram, por exemplo, alojados a céu aberto, onde ficavam expostos ao sol e à chuva e, como consequência, muitas vezes ficavam doentes e faleciam. Sua alimentação também era escassa e, com frequência, isso lhes causava doenças, até mesmo mortais.

Os pajens, por sua vez, exerciam tarefas mais leves e menos arriscadas do que os grumetes, tais como arrumar as mesas e os camarotes dos oficiais. Recebiam um salário um pouco maior do que os primeiros e o tratamento recebido por eles era melhor. Raramente eram castigados, enquanto os grumetes os eram constantemente ou recebiam outras formas de tortura. Os pajens, devido à proximidade com os oficiais, também tinham uma alimentação melhor (RAMOS, 2004).

Para o autor, de qualquer forma, trabalhar nessas embarcações era muito arriscado, principalmente para as crianças pois, além dos riscos de naufrágios, ataques de piratas, fome e doenças a bordo, elas ainda enfrentavam violência física e sexual por parte dos adultos. Neste sentido, Ramos (2004) completa:

Em qualquer condição eram os “miúdos” quem mais sofriam com o dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por



pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos até que chegassem à colônia (RAMOS, 2004, p. 19).

Chambouleyron (2004) traz uma contribuição da vida das crianças já no Brasil. As crianças portuguesas, mestiças e, principalmente as indígenas, tiveram um papel de destaque na época pós chegada dos portugueses. Quando a Companhia de Jesus desembarcou aqui, além de “converter os gentios”, sua grande preocupação era o ensino das crianças, a fim de “formar jovens nas letras e nas virtudes”. Isso aconteceu porque os religiosos encontravam maior resistência ao ensinar a sua doutrina aos adultos do que às crianças, uma vez que essas eram consideradas por eles como “papeis em branco”, das quais poderia se esperar mais frutos.

Assim, Chambouleyron (2004) acrescenta:

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado das transformações nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento de infância”, na qual Igreja e Estado desempenharam um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o papel branco, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2004, p. 58).

Passeti (1999, p. 3) nos apresenta também que “neste contexto propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas”.

Ainda, Chambouleyron (2004) afirma que apesar de todo o trabalho de catequização voltado ao combate da antropofagia, da nudez e poligamia, comuns entre alguns grupos indígenas, e do ensino da leitura, da escrita, das orações e das canções religiosas, ao chegar à fase da adolescência, os jovens voltavam aos costumes de seus pais. Muitas vezes isso se devia ao fato de suas famílias serem nômades. Assim, afastados dos padres e de seus ensinamentos, manter-se na fé e nos bons costumes não era encarado como uma opção de vida para esses jovens.

Apesar do planejamento pedagógico voltado a atender às crianças da colônia brasileira, muitas ficavam excluídas devido à grande quantidade de crianças que eram abandonadas, órfãs e, também, migrantes, pois, de acordo com Neto (2000, p. 107) “um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome”.

Em busca de uma solução prática, ainda que temporária para essa situação que se manteve por muito tempo, foi a criação séculos depois da “Roda dos Expostos”. Dessa maneira, os bebês indesejados poderiam ser deixados, de forma anônima, em um lugar seguro, e não em ruas, lixeiras ou, ainda, em portas de igrejas ou de casas.

Henick e Faria afirmam que:

[...] muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um “fim” na criança [...] (HENICK E FARIA, 2015, p. 25830).

Passeti (1999) explica, a seguir, como funcionava a Roda dos expostos:

Esta roda era uma espécie de dispositivos onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica, dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição. O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada, e imediatamente a mesma se retirava do local (PASSETI, 1999, p. 9).

De acordo com o referido autor, por volta do século XIX, essas instituições começaram a ser fechadas, pois passaram a “receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças” (PASSETI, 1999, p. 11).

Portanto, as crianças abandonadas passaram, então, a ser marginalizadas e providências tornaram-se necessárias. Para Neto (2000, p.110), “caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923”.

No entanto, apenas em 1964, foi criada uma instituição voltada ao atendimento dessas crianças. Como o mesmo autor afirma:

No ano de 1964, o governo militar introduziu, mediante a Lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964, a Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor, cabendo a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) sua execução. Seus objetivos eram cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares (NETO, 2000, p. 111).

Del Priore (2004) fornece uma contextualização dos períodos do Brasil Colônia e Brasil Império. Nessa época, a vida das pessoas era dividida em três fases: puerícia (do nascimento

aos 14 anos), adolescência (dos 14 aos 25 anos) e fase adulta (a partir dos 25 anos). A puerícia, por sua vez, era dividida em três momentos, os quais variavam de acordo com a condição social das famílias, ou seja, o primeiro momento ia até o final da amamentação (até os três, quatro anos); o segundo ia até os sete anos, quando as crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, aprender algum ofício, tornar-se aprendizes, estudar ou desenvolver alguma outra atividade.

Mães indígenas, africanas e brasileiras cuidavam de seus bebês, cada uma à sua maneira. As crianças pequenas eram mimadas e tratadas como animais de estimação, como relatado por Del Priore (2004):

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincavam com animaizinhos de estimação. [...] E esses eram tratados pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos, da mesma forma, aliás, como eram tratados os filhos de escravos entre nós: engatinhando nas camarinhas de suas senhoras, recebendo de comer na boca, ao pé da mesa [...] (DEL PRIORE, 2004, p.96).

Segundo a citada autora, as crianças maiores, livres ou indígenas brincavam. Os alunos das escolas jesuítas tinham como opções de divertimento banhos de rio e a brincadeira lusitana “ver correr as argolinhas”. As outras crianças brincavam também de caça e pesca, arco e flecha, jogo do beliscão, bundacanastra, peia-queimada, além de cantos e mímicas. Piões, papagaios, bonecos de animais e pessoas ou miniaturas de móveis feitas de madeira, barro e pano também faziam sucesso entre as crianças. As crianças, especialmente as indígenas, adoravam instrumentos musicais, como gaita, tamboril e maracas (DEL PRIORE, 2004).

Conforme apresentado por Scarano (2004), as crianças negras, até os sete anos brincavam e eram tratadas como qualquer criança. No entanto, a partir dessa idade, elas passavam a trabalhar com os outros escravos. As atividades realizadas por elas, todavia, eram mais leves do que a dos adultos. De maneira geral, aos quinze anos a pessoa já era considerada adulta e as meninas a partir dos doze anos já estariam aptas para se casarem.

Venancio (2004) apresenta, ainda, um pouco da realidade das crianças pobres e abandonadas, oriundas da Europa (e também brasileiras) em meados dos séculos XVI e XVII. O autor afirma que muitas crianças abandonadas sobreviviam, apesar de estarem expostas à fome e às doenças. Tornou-se então uma preocupação aos estabelecimentos responsáveis por essas crianças darem um destino a elas depois dos sete anos. Mandá-los para o alistamento da Marinha e, como consequência, para a guerra, tornou-se um caminho para resolver esse problema. Acerca disso, o autor acrescenta:

Bem ou mal, porém, uma parcela dos abandonados conseguia sobreviver à primeira infância. Encontrar um destino para essas crianças sempre foi uma preocupação dos administradores de hospitais, não sendo de se estranhar que a formação de instituições destinadas à formação de futuros marinheiros tenha sido muito bem acolhida nos países que dispunham do socorro dos enjeitados (VENANCIO, 2004, p. 196).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1996), na Europa, a partir do século XVI, Montaigne e Rousseau foram os grandes responsáveis pela descoberta de um novo conceito de infância, que foi a base para o conceito que é aceito até os dias atuais. Além disso, sistematizaram diretrizes pedagógicas que fizeram sucesso entre intelectuais, pais e grande parte da sociedade. A criança, então, passa a ser vista como um ser singular e surge um novo sentimento dos adultos em relação a ela, caracterizando, portanto, uma presença social da noção de infância. Neste contexto, Ghiraldelli Jr. (1996) explica que:

[...] Montaigne [...] quer que os adultos façam da criança um homem – o que já significa considerar que ela não é um “adulto em miniatura” – e Rousseau, [...] quer que os adultos deixem a criança ser criança, de modo que a infância *aconteça*, pois ela é o que há de melhor nos homens (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 15).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1996), ao considerar a infância uma fase especial na vida de cada pessoa, o homem moderno agora tenta preservá-la de intromissões do mundo adulto. Isso porque, de acordo com Rousseau, a criança é boa, porém as realidades sociais e culturais dos adultos podem corrompê-la. Com o intuito de protegê-las, surge, então, uma nova escola, que estende sua influência até os lares. Para o referido autor, “a escola é reorganizada para ser o *mundo da criança*, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do ‘mundo exterior’, mas, ao contrário, é este que está errado no tratamento das crianças e que, portanto, deve mudar” (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 17).

Ainda, afirma que com o início da Revolução Industrial e de novas formas de trabalho, a noção de infância também mudou. Isso porque, graças aos desdobramentos do capitalismo, as crianças passaram a ser colocadas no mundo do trabalho para suprir a mão de obra necessária pelas fábricas. A criança que, até então, deveria ser “separada” do mundo dos adultos, agora é reinserida nele (GHIRALDELLI JR., 1996).

No entanto, essa inserção no mundo do trabalho e das fábricas trazia para muitas delas sequelas irreversíveis ou mesmo morte prematura devido a acidentes nos locais de trabalho. Segundo Moura (2004, p.259-260), “não foram poucas as crianças e foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes do trabalho, em decorrência do exercício de funções

impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais, enfim, de condições de trabalho deploráveis”.

Além disso, as crianças também ficavam à mercê da violência física cometida por seus patrões. De acordo com o citado autor,

Os acidentes de trabalho não esgotam, no entanto, as situações nas quais crianças e adolescentes defrontam-se com a violência no mundo do trabalho. Merecem destaque, também, os ferimentos resultantes dos maus-tratos que patrões e representantes dos cargos de chefia – como mestres e contramestres – infligiam aos pequenos operários e operárias, no afã de mantê-los “na linha”, situação igualmente reveladora da extrema violência que permeava o cotidiano do trabalho (MOURA, 2004, p.266).

Para Karl Marx, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho consciente, por ser capaz de modificar a natureza de acordo com seus interesses e necessidades. De acordo o autor, “o animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto” (MARX, 2004, p.85).

Lukács (1981) afirma que Marx acreditava que o trabalho é uma dimensão inerente à vida humana, uma vez que a partir dele, o homem cria livre e, conscientemente, a realidade e deixa de apenas ter uma existência orgânica, mas passa a ter uma existência social.

Contudo, no modo de produção burguês, o trabalho deixa de ser uma atividade consciente e fundamental da natureza humana, tornando-se uma atividade estranha e mecânica. Nas palavras de Oliveira (2010), para Marx:

No modo de produção burguês (e em toda forma de sociedade baseada na existência da propriedade privada), o trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se uma atividade estranhada (entfremdete), que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho. Assim, o trabalho aparece em sua forma negativa, qual seja, como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.). Isso porque a propriedade privada institui, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem (OLIVEIRA, 2010, p.78).

Guiado por essa visão marxista, Pistrak apresentou sua teoria pedagógica social, na qual a educação para o trabalho aparece como fundamental. Conforme Aranha (2006b, p.266), ele “defendia a escola dinâmica, ativa, que prepara para a ação baseada na auto-organização dos estudantes, sem que isso significasse, no entanto, a desvalorização do papel do professor”.

Ainda para Aranha (2006b), sua proposta visou superar a dicotomia entre atividade intelectual e manual, bem como utilizar, na escola, o trabalho real e não apenas teórico e simbólico.

Gramsci, por sua vez, propôs uma educação que rompesse com a educação burguesa, na qual o trabalho deveria ser o “princípio imanente da escola elementar” e elemento de luta contra concepções de mundo pré-modernas, uma vez que dialogaria com o movimento operário dos oitocentos.

Neste contexto, Gramsci propôs, então, uma escola unitária, que, segundo Aranha (2006b, p. 268) fosse “centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular”.

Dessa forma, seria oferecida a todas as crianças a oportunidade de terem acesso à cultura geral, formativa e que permitissem a elas desenvolverem a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente.

Nesse momento, a ideia de infância muda e, neste sentido, Ghiraldelli Jr. (1996) acrescenta que

A noção de infância é alterada. Completa-se sua dissociação do sentimento amoroso, ao qual estava originalmente ligada, e se transforma em conceito – em conceito científico. A criança não deixa, é claro, de ser tomada como um indivíduo, agora, todavia, sua caracterização como tal é confeccionada científica e tecnicamente, isto é, seus gostos, interesses, formas de pensamentos, emoções, etc. são dissecados e determinados nas suas peculiaridades pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular, etc (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 24).

Apesar disso, no Brasil, até 1927, as crianças eram presas e levadas à cadeia para cumprimento de penas e não existia, ainda, uma legislação específica que as protegesse.

Zanella e Lara (2015) explicam que as discussões sobre a necessidade de se separar adultos de crianças em prisões começaram em outros países no Congresso Internacional de Prisões, em 1872. No 8º Congresso, realizado em 1910, foi definido que adultos deveriam ser mantidos separados das crianças durante o cumprimento da pena. Tais discussões foram inseridas no Brasil por Mello de Matos e, em 1927, foi promulgado o Código de Menores.

Acerca desta questão, Zanella e Lara (2015) afirmam que:

O Código Mello Mattos de 1927 era composto por 231 artigos divididos em duas partes, denominadas de Parte Geral e Parte Especial. A Parte Geral é composta de 11 capítulos e a Parte Especial dispunha de cinco capítulos. No Capítulo I da Parte Geral a Lei especifica o objeto do atendimento dizendo que: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (Artigo 1º). Ou seja, era objeto da lei e das medidas de assistência e proteção social, as crianças e os adolescentes, que possuindo menos de 18 anos fosse abandonado ou

delincente. A Lei estabelecia as várias condições financeiras, familiares e sociais que caracterizava crianças e adolescentes como menores [...] (ZANELLA e LARA, 2015, p. 117).

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, documento relevante, que definiu diretrizes para que os mais diversos países respeitassem as necessidades básicas das crianças, integrando-as na sociedade e zelando por seu bem-estar.

Freitas (2006), ao analisar dados da Unicef sobre a infância em diferentes países, afirma que foram obtidos dados alarmantes sobre a situação geral da criança no planeta, bem como as grandes dificuldades apresentadas pelas instituições diretamente relacionadas ao bem-estar infantil, tais como a escola e a saúde pública.

Para ele, as carências infantis têm sido associadas ao desenvolvimento econômico (industrial), reconhecido como “chave” para a solução desses problemas. E, neste contexto, completa:

Ao compararmos documentos separados cronologicamente e produzidos em circunstâncias diferentes encontramos uma unidade interpretativa interessante. Por exemplo: a leitura do recenseamento escolar apresentado por Sampaio Dória em 1921; ou as considerações sobre a criança favelada e a escola pública nas publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1959; ou o Relatório do UNICEF de 1964 que tratava da *Infância dos países em desenvolvimento*; ou o relatório do mesmo organismo sobre *A situação mundial da infância em 1995*, revelam um século vazado pela ideia de que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo a infância (FREITAS, 2006, p. 10).

Freitas (2006) argumenta, ainda, que a infância passa a ser um problema social, sendo assim, são necessárias políticas públicas direcionadas a ela, assim como educação e saúde, que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do país. O autor salienta, ainda, que, ao considerar que os países são incapazes de geri-lo, a infância deixa de fazer parte de suas preocupações. Deste modo,

[...] ao se considerar que os poderes governamentais estão incapacitados para gerir e fomentar o desenvolvimento econômico, retira-se, paulatinamente, dos mesmos poderes a obrigação de pensar aqueles temas como questão de Estado. A meu ver, isso é um risco à civilização ou, para dizer de outra forma, um alimento substancioso à barbárie (FREITAS, 2006, p. 10).

A partir dos anos 70, do século XX, influenciada pelo neoliberalismo crescente na Europa e Américas, a ideia de infância passa por algumas alterações. Neste sentido, Ghiraldelli Jr. (1996), argumenta que, se por um lado, a criança continua sendo considerada um “ser ativo”,

por outro, a ideia de indivíduo consciente e com vontade, autor de suas ideias, é considerada mera ideologia (Adorno) ou mesmo ficção ou erro (Foucault).

No final do século XX, a noção de infância se altera significativamente com o neoliberalismo e, desta forma, a criança passa a ser encarada como “um corpo que consome” aquilo que a mídia vende. Seja consumindo brinquedos, alimentos, roupas, ou mesmo gestos, expressões e comportamentos.

Neste contexto, Ghiraldelli Jr. (1996) considera que a infância como fase natural desaparece.

A infância deixa de ser uma *fase natural* da vida humana e passa a ser um *flash corporal* autorizado pela mídia. Um *flash* que busca, nos segundos que dura – repetidos a cada comercial de TV –, recriar a criança como *indivíduo*, como “ser livre”, outrora apresentado pelo humanismo; e como “ser ativo”, outrora apresentado pela sociedade do trabalho” e, de certo modo, ainda pela “sociedade científico-tecnológica”. Todavia, o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor. Não indivíduo, mas simulacro dele (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 38).

Para Ghiraldelli Jr. (1996), a escola dos tempos neoliberais também sofreu alterações e passou a fazer da educação um treinamento ou um adestramento, visto que a criança passa a ser vista como “um corpo consumidor”. O aluno passa a consumir técnicas para estar habilitado a fazer algo e, deste modo, não é mais necessário refletir uma ação, ou seja, é preciso apenas repeti-la.

No Brasil, os movimentos sociais foram fundamentais para que se estabelecessem legislações e políticas públicas direcionadas às crianças e às suas necessidades. A própria Constituição, de 1988, foi resultado dos movimentos que se iniciaram no final da década de 70. Kuhlmann Jr. (1998) relembra:

Havíamos vivido intensamente momentos significativos da história do nosso país, em torno da luta contra o regime militar aqui instaurado. Aquele foi um período de generalização dos movimentos sociais. Participamos de manifestações estudantis, reabrindo Centros Acadêmicos que haviam sido fechados pela repressão e realizando passeatas pelas liberdades democráticas. Acompanhamos o Movimento de Luta contra a Carestia de Vida e a organização popular nos bairros da periferia. Presenciamos a força dos operários e de toda classe trabalhadora nas greves que se generalizaram pelo país e pelas categorias profissionais, inclusive com as manifestações dos professores, de que pudemos participar. As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas; o movimento popular e as reivindicações feministas colocaram a creche na ordem do dia (KUHLMANN JR., 1998, p. 198).

Em 1990, visando legislar e atender a especificidades da infância e adolescência, foi promulgada a lei nº 8.069, a qual dispõe sobre o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA).



Esse documento regulamentou os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes, trazendo, também, a definição de quem é a criança e quem é o adolescente, a saber: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Países em desenvolvimento que não oferecem oportunidades de trabalho, que não permitem aos adultos proverem as necessidades básicas de suas famílias, também contrariam a ideia de infância que deva ser protegida, haja vista que inúmeras crianças deixam de frequentar a escola para trabalhar com seus pais, com a finalidade de complementar a renda familiar, para que tenham, pelo menos, o mínimo necessário para viverem com dignidade, contudo, muitas vezes, nem mesmo isso é alcançado. Ainda hoje, há uma grande quantidade de crianças em todo o mundo que, além de ser impedida de frequentar a escola, devido ao trabalho, é submetida a condições de trabalho precárias, muitas vezes análogas à escravidão. Em diversos países, crianças ainda são expostas a condições de violências físicas e sexuais. Em relação ao Brasil, de acordo com a Unicef (2010),

Os riscos e sofrimentos fazem parte da rotina de uma parcela considerável dessa população, segundo o documento Situação da Infância no Brasil, do Unicef. Um total de 2,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos eram vítimas de trabalho infantil. Em relação à violência sexual, dados de 2008 mostram que, de um total de 12.594 casos registrados, 8.674 ocorreram na faixa etária de 7 a 14 anos (UNICEF, 2010).

Outra questão de suma importância refere-se à gravidez na infância e na adolescência, pois uma mãe jovem muitas vezes se vê privada daquilo que lhe é fundamental, ou seja, a educação. Assim sendo, acaba perpetuando a situação de miséria e alienação na qual está inserida. O relatório mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância aponta que “na avaliação das Nações Unidas, a gravidez na adolescência ‘é um fenômeno que pouco se alterou na última década, tendo inclusive aumentado nos anos mais recentes para a faixa etária de 10 a 14 anos’. É uma das duas principais razões para o abandono escolar dos adolescentes, ao lado da necessidade de trabalhar” (UNICEF, 2010).

A questão do trabalho infantil, citada anteriormente, por sua vez é bastante complexa. Isso se deve ao fato que, em algumas comunidades, o trabalho é considerado fator de socialização e de construção do indivíduo, como no caso do MST – Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra, por exemplo.

As autoras Arenhart e Dalmagro (2015) apresentam argumentos no sentido de que, mais do que explicar a importância do trabalho infantil (adequado) para a comunidade do MST,

justificam-no, levando o leitor a uma reflexão sobre a sociedade, o capitalismo e as crianças na atualidade. Partindo da concepção de trabalho, apresentado por Karl Marx em “O Capital”, elas afirmam que, na sociedade capitalista, este tem servido apenas como forma de acúmulo de riquezas para os detentores do meio de produção e não para satisfazer as próprias necessidades dos trabalhadores, quando, na verdade, ele deveria ser formador do ser humano e de sua existência. O trabalho, típico dos sistemas fabris, fragmentado, repetitivo, não oportuniza momentos de reflexão visando à transformação social, isto é, ele apenas aliena os trabalhadores.

De acordo com Arenhart e Dalmagro (2015),

Seria desnecessário afirmar, não fosse o imbróglcio em que a questão hoje se encontra, que a relação da criança com o trabalho e a responsabilidade precisa ser adequada à sua idade, não comprometendo seu desenvolvimento físico, afetivo, social e mental plenos. Se adequadamente exercitada, a inserção gradativa e adequada da criança no mundo do trabalho e no mundo adulto é propulsora do desenvolvimento infantil. Para além da dualidade ou dos extremos como o trabalho explorado ou apartação da criança do trabalho ou da sociedade/mundo adulto, pensamos que a relação da criança com o trabalho manual e intelectual, articulada a uma sólida formação social, afetiva, artística e lúdica, possibilita a construção de seres mais plenos e participativos na sociedade, auxiliam na superação da relação explorador-explorado e das formas alienadas de trabalho (ARENHART e DALMAGRO, 2015, p. 324).

Segundo as autoras, para as crianças desses assentamentos, o trabalho é encarado de maneira positiva, como um fator de valorização e socialização e, ainda, como uma estratégia de sobrevivência econômica e de uma experiência lúdica. Trata-se, portanto, de ter uma oportunidade de experimentar a vida, de brincar junto com outras crianças e de manusear as ferramentas de trabalho e a terra. É uma oportunidade, também, de estarem próximas dos animais, de seus pais, de seus amigos e da natureza (ARENHART e DALMAGRO, 2015).

É possível perceber, portanto, que ainda não existe uma definição de infância que seja aceita por todos, justamente pelo fato da enorme complexidade do tema e às variações socioculturais.

Neste contexto, os fatores midiáticos também exercem influência significativa em relação à infância, posto que, as crianças passaram a ser consumidoras de produtos, ideias e comportamentos. A diferença, agora, é que essa influência não se limita ao aparelho de televisão, mas, principalmente, à *internet*. A liberdade e a facilidade do acesso às informações tornam a divisão que separa infância da vida adulta em uma linha cada vez mais tênue, ou seja, a criança passa a ter acesso a uma quantidade enorme de informações disponíveis na *web*, informações essas que crianças de gerações anteriores desconheciam.

De certa maneira, assim como na idade média, os mundos dos adultos e das crianças tornam-se um só. Postman (1999) faz uma reflexão importante acerca deste assunto, como pode ser visto a seguir:

O que significa serem as nossas crianças mais bem informadas do que antes? Que sabem o que os mais velhos sabem? Isso significa que se tornaram adultos ou, pelo menos, semelhantes aos adultos. Significa – para usar uma metáfora minha – que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância (POSTMAN, 1999, p. 111).

Para os educadores não é tarefa fácil compreender o que são as infâncias e quem são esses indivíduos singulares que participam de suas atividades em sala de aula diariamente. Para Arroyo (2013) o conceito de infância, presente nas escolas e nos cursos de formação de professores, ainda é bastante genérico, pobre e limitado e, portanto, não considera as diversas realidades brasileiras e as necessidades oriundas de cada uma delas. Neste sentido, Arroyo (2013), acrescenta que

A pedagogia, a docência, o material didático tem suas representações da infância. Como vimos, predominam visões escolarizadas. As educadoras da infância se contrapõem a visões, negativas e genéricas da infância, dominantes no sistema escolar, mas essas imagens resistem. Não avançaremos na garantia do seu direito à educação se não superarmos essas visões (ARROYO, 2013, p. 193).

Assim, o referido autor colabora dizendo que, além de uma visão crítica sobre o que é a infância, também é necessário superar visões negativas sobre as crianças, ou mesmo reducionistas, visões essas que consideram as crianças sendo simplesmente pré-escolares, aptas apenas a dominar competências e habilidades, ignorando suas vivências, seus interesses e suas necessidades (ARROYO, 2013).

Reconhecer a infância como um tempo humano pleno e lutar por uma educação que vise ao desenvolvimento pleno da criança são tarefas necessárias e urgentes. Desta forma, Arroyo (2013) acrescenta ainda que

Muitos(as) educadores(as) avançam na garantia desse direito, fazendo da sala de aula um espaço de formação das crianças como leitores de si mesmos, de sua realidade, de mundo, dos sentidos e sem-sentidos de suas vivências, sua história, suas memórias e identidades coletivas. A alfabetização e o letramento adquirem a condição de eixos estruturantes, mas não únicos quando articulados ao direito ao desenvolvimento da criança com ser humano-cidadão pleno (ARROYO, 2013, p. 193).

O autor afirma que existem propostas pedagógicas que se opõem à realidade estabelecida. Ele também aponta algumas características importantes dessas propostas, as quais devem

abordar com a finalidade de desenvolver um trabalho educativo e significativo para a infância real, a saber:

Quando a infância real passa a ser o foco, os coletivos são levados a não ignorar a diversidade de formas de vivê-la e as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com a especificidade das formas de viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias... Visões genéricas únicas de infância são superadas.

A diversidade de coletivos de origem e as diferenças nas formas de reconhecimento, classificação, inferiorização a que foram submetidos como coletivos diferentes-desiguais em nossa história marcam profundamente as possibilidades de vivências dignas ou indignas, justas ou injustas.

Dar destaque a essas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias é uma precondição para toda política e proposta sérias de educação na infância. Aumenta a sensibilidade e o respeito às diferenças (ARROYO, 2013, p. 195).

Tratar desses coletivos infantis, no entanto, não é tarefa fácil. Ao observar como a infância atual é tratada, tanto pela sociedade, quanto pelos meios de comunicação, percebemos que leis de proteção à infância não são suficientes para garantir seus direitos fundamentais, ou seja, a realidade social não se transforma simplesmente por efeitos de normas, leis e documentos oficiais. Pelo contrário, a quantidade de relatos sobre crianças vítimas de conflitos armados, prostituição infantil, miséria e fome, pelo mundo, aumenta a cada dia. As desigualdades e a discriminação contra as crianças são situações já enraizadas na estrutura de nossa sociedade. Por essa razão, é muito difícil sobrepujá-las.

Neste contexto, Sgritta (1997 apud PINTO e SARMENTO, 1997, p. 2), aponta que “as inconsistências da agenda política da infância são a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão”.

Ao tratar do paradoxo “Direitos das Crianças” *versus* “Realidade”, Pinto e Sarmento (1997) também apontam outro problema – ao ser reconhecida como indivíduo de direitos, a criança passa a ter maior visibilidade e isso faz com que aconteçam mais denúncias de trabalho infantil e, por essa razão, acabam surgindo novas formas de trabalho, eventualmente mais opressivas e, perante as quais, há menos respostas da sociedade.

Outra reflexão importante que os autores trazem refere-se aos chamados efeitos nefastos das mídias, tendo como exemplo a televisão, para as crianças. Os autores argumentam que essa ideia preconcebida ignora a capacidade que a criança tem de interpretar o mundo à sua maneira. Como um ator social, ela possui diferentes perspectivas e representações daquilo que está assistindo, principalmente em relação ao olhar do adulto, uma vez que a produção de sentido que ela terá envolve suas próprias vivências e sentimentos, muito diferentes daqueles dos adultos que vivem em torno dela. Assim, Pinto e Sarmento (1997) explicam:

Por exemplo, ainda, a polêmica em curso sobre os eventuais efeitos nefastos da programação televisiva não apenas tem normalmente ignorado o conhecimento produzido sobre os modos de apreensão e reinterpretação das imagens da televisão pelas crianças, como a focalização dominante se orienta pela perspectiva de temáticas como o serviço público de televisão, os valores sociais ou às expectativas das famílias, mas não pela qualidade das crianças como expectadores, isto é, como atores de pleno direito (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 3).

Os referidos autores apresentam, ainda, interessantes pontos de vista sobre os direitos da criança, os quais são divididos entre proteção, provisão e participação, sendo possível perceber que este último é pouquíssimo respeitado, inclusive pelas instituições de ensino. Ao se considerar a construção de políticas para a infância, por exemplo, as crianças são consideradas como simples destinatários de cuidados sociais. Desse modo, para os adultos, as tarefas “proteger” e “prover” se tornam mais importantes do que “o participar das crianças” e essa hierarquização de direitos contribui para a estratificação social, visto que a interdependência entre os direitos é condição necessária para a sua realização (PINTO e SARMENTO, 1997).

Tal situação se deve a um pensamento paternalista que atinge a nossa sociedade e que acredita que as crianças precisam de proteção, haja vista que são incapazes de agir com maturidade. Assim sendo, a autonomia das crianças não é algo a ser incentivado, retirando delas o estatuto de atores sociais.

Almeida (2011) contribui com esta reflexão ao trazer a seguinte consideração sobre o tema:

A familiarização da criança (como a da mulher, aliás) comporta riscos que importa controlar, nomeadamente o da naturalização de uma concepção ideológica sobre o seu lugar menor e submisso em relação ao adulto-homem, negando-lhe metodologicamente visibilidade e autonomia. Mas a pista da família é sempre estratégica para descobrir e problematizar a infância nas sociedades contemporâneas, encarada nos termos do novo paradigma emergente que propõe à pesquisa de uma criança como “being in the presente”, “actor da sua socialização”, “actor de corpo inteiro”, “sujeito de palavra, produtor de culturas” (ALMEIDA, 2011, p. 70-71).

Para a autora, os casais contemporâneos são casais associativos. Isso quer dizer que a hierarquização e a divisão de tarefas que existiam, em tempos antigos, passaram por transformações, considerando que esse casal, formado por indivíduos iguais em direitos e em deveres, não prioriza a criação dos filhos, mas sim o sucesso e a realização de si. Essa reconfiguração altera a situação da criança na família e sua autonomia se constrói numa pluralidade de instâncias, de laços sociais e de relações educativas multiformes.

Almeida (2011), apresenta um outro ponto de reflexão, voltado às mídias digitais. Segundo a autora, o avanço das mídias nos últimos anos contribuiu para a difusão de uma visão simplificada da realidade, produzida por adultos com interesses pré-determinados.

Neste sentido, tem-se:

[...] Tendo não raro como prioridade a produção de um sensacional vendável, os *media* (imprensa, mas sobretudo televisão), são um poderoso instrumento de produção, difusão e institucionalização de discursos simplificadores e normalizadores sobre a criança na sociedade da globalização.

Os adultos falam, portanto entre si através desses discursos e saberes sobre a criança, fazendo circular mensagens que reflectem o real onde se situam, as relações de poder e de domínio que os aproximam ou separam. Mas simultaneamente, e na sua capacidade de representação, estes discursos socialmente situados são um instrumento-chave de produção do real. Num duplo jogo permanente de seleção e de ocultação, estruturam-no simbolicamente e codificam-no, investem-no de significado e interpretam-no (ALMEIDA, 2011, p. 70).

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), para que haja, de fato, valorização das crianças, é necessário um descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das mesmas. É importante, também, que elas sejam tratadas como atores sociais de pleno direito e isso implica o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas.

Além disso, é necessário escutá-las sem subestimar sua capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos, também sendo essencial considerar as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais da infância, recusando a hipótese de uma única infância.

Os autores também afirmam que as representações das crianças são resultados das interações que realizam e que dão sentido ao que elas fazem. Assim, Pinto e Sarmiento (1997) esclarecem que:

Do mesmo modo, o estudo das culturas da infância não pode ignorar, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, o que na monitorização reflexiva da acção feita pelas crianças é produto de processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos, decorre do processo crescente de institucionalização da infância e de controlo de seus quotidianos pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares, e resulta da assimilação de informações e modos de apreensão do real veiculados pelos media, ou por outros meios de disseminação da informação (jogos vídeo e de computador, etc.). As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 6-7).

Por essa razão, não é possível considerar uma criança apenas como uma página em branco ou como um “depósito de conceitos”. Na verdade, elas são construções sociais,

produzidas e humanizadas a partir das experimentações que fazem diariamente, desde o seu nascimento, seja com os familiares, professores, amigos ou com os meios de comunicação. E, nesse contexto, cada uma delas vai construir suas próprias representações de mundo.

### 3 REFLEXÕES SOBRE MÍDIAS ELETRÔNICAS E INFÂNCIA

O aprender é uma experiência que acontece a todo momento. De cada nova interação vivida, um novo aprendizado pode ser adquirido.

Muitos professores compreenderam que processos de ensino e de aprendizagem não se limitam ao espaço escolar e essa questão corrobora a ideia de que a criança não é um papel em branco quando chega à escola. Muito pelo contrário, ao adentrar nesse espaço, ela carrega consigo sua cultura, sua história familiar, seus costumes e suas crenças, incorporando a esse grupo suas características e suas individualidades, enriquecendo-o sobremaneira.

Partindo desse pressuposto, é possível compreender que as diversas mídias eletrônicas (televisão, cinema, rádio, *internet*, jogos, entre outros) também exercem um papel “educativo” em relação às crianças, uma vez que estas passam horas em frente às telas diariamente, seja do computador, celular, *tablet* ou, até mesmo, televisão, consumindo o que lhes é apresentado. Essas telas ensinam diversos conceitos e influenciam ideias e comportamentos diários das crianças.

E a razão para isso é simples, ou seja, a facilidade de acesso e a simplicidade do uso de tais mídias por crianças e adolescentes e, neste sentido, as linguagens utilizadas são de fácil compreensão e, intencionalmente, atraentes para os consumidores dessas faixas etárias.

Devido às inovações tecnológicas, as quais tiveram origem há milhares de anos, desde o domínio do fogo, por exemplo, a humanidade tem visto sua realidade se transformar radicalmente com o passar do tempo. Essas inovações, diante da constante evolução, deixaram de ter um papel de apenas “facilitadores de tarefas” e passaram a ser utilizadas, também, para divertir, informar e comunicar.

Após a Revolução Industrial e as Revoluções Tecnológicas que a sucederam, as quais trouxeram a ascensão da informática e das ferramentas tecnológicas, que invadiram não apenas o mundo dos adultos, mas que conquistaram, ainda, um espaço importante no cotidiano das crianças, a utilização dessas tecnologias tornou-se um importante fato social do mundo globalizado.

Em um ano atípico e excepcional, como foi o de 2020, ano em que o mundo viu suas relações se transformarem profundamente por conta do enfrentamento da COVID-19 e suas limitações e implicações, a relação das crianças com as mídias eletrônicas tornou-as ainda mais notável. Com as escolas fechadas, um dos recursos utilizados para manter o processo pedagógico acontecendo foi, justamente, a utilização de *sites*, aplicativos e plataformas para a realização de aulas remotas, à distância e *on-line*, assim como a utilização desses ambientes



como repositório de materiais e o uso das mídias sociais como um importante canal de comunicação entre escola e família.

Contudo, antes de falar, especificamente, sobre a relação existente entre mídia e infância e, de igual modo, de seus desdobramentos na atualidade, abordaremos, de maneira simplificada, o conceito de mídia, buscando entender o que é, de fato, a mídia e como ela funciona, para, assim, direcioná-la à temática das crianças.

Neste contexto, visando ao início dessa discussão, Briggs e Burke (2016, p. 11) afirmam que “de acordo com o *Oxford English Dictionary*, foi somente na década de 1920 que as pessoas começaram a falar de ‘mídia’”. Deste modo, a partir dos anos 50, passou-se a mencionar uma “revolução da comunicação”. No entanto, para os autores, o interesse pelos meios de comunicação é mais antigo e assim, apontam o interesse dos gregos e romanos pela retórica, bem como o estudo do referido tema na Idade Média e, também, no Renascimento (BRIGGS e BURKE, 2016).

Briggs e Burke (2016) afirmam que, na primeira metade do século XX, principalmente graças às guerras mundiais, o mundo acadêmico passou a se interessar pelos temas relacionados à propaganda e à comunicação. Mas, foi durante a era do rádio e, posteriormente da televisão, na década de 1950, que tiveram início os estudos relacionados à comunicação visual e à emergência de teorias interdisciplinares da mídia.

É interessante perceber que os fenômenos midiáticos são cíclicos. Isso quer dizer que eles se renovam com o passar do tempo e retornam de maneira diferente, mas com as mesmas “raízes”. Neste sentido, os referidos autores discorrem sobre isso:

Alguns fenômenos da mídia são mais antigos do que em geral se imagina, como se pode ver nos dois exemplos seguintes. As séries atuais de televisão copiam o modelo das novelas radiofônicas, que, por sua vez, se moldam nas histórias em capítulos de revistas do século XIX (alguns romancistas, como Dickens e Dostoiévski, publicaram originalmente seus trabalhos dessa maneira). Algumas das convenções das histórias em quadrinhos do século XX seguem direta ou indiretamente uma tradição visual ainda mais antiga. Os balões com falas podem ser encontrados em publicações do século XVIII, que, por sua vez, são uma adaptação dos textos em forma de rolo que saíam das bocas da Virgem e outras figuras da arte religiosa medieval. São Marcos, na pintura de Jacopo Tintoretto (1518-94) conhecida como *O milagre de São Marcos*, é representado como o Super-Homem das revistas em quadrinhos, com quatrocentos anos de antecedência, mergulhando de cabeça do Céu para resgatar um cristão cativo (BRIGGS e BURKE, 2016, p. 12).

É possível perceber essa questão ao observar, com cuidado, os principais recursos midiáticos da atualidade, comparando-os com as fontes utilizadas de outras épocas. Certamente, encontraremos seriados, novelas e revistas em quadrinhos, como versões renovadas de mídias

antigas, tais como livros, peças de teatro, canções, contos orais e tradicionais, entre tantos outros.

Neste contexto de “renovação” cultural, podemos citar a telenovela “O cravo e a rosa” exibida, no Brasil, pela Rede Globo, no ano 2000 e o filme norte-americano “Dez coisas que eu odeio em você”, lançado em 1999 e distribuído pela Disney/Buena Vista. Ambas as histórias foram baseadas na obra “A megera domada”, de William Shakespeare, criada no século XVI, e foram sucesso em seus respectivos segmentos.

Mídias, no entanto, não são um assunto fácil de ser compreendido devido à sua complexidade e, diante disso, algumas vezes geram confusões ou compreensões equivocadas de seu sentido. Por essa razão, tão importante quanto entender o significado de uma palavra é compreender a forma como ela é adotada por determinado grupo.

Guazina (2007), então, nos traz sua contribuição ao apresentar como se deu o início da utilização da palavra mídia em pesquisas acadêmicas no Brasil. Para a autora, muitas vezes, confunde-se a palavra mídia com imprensa e meios de comunicação, quando, na realidade, o que a define é o meio utilizado.

Neste sentido, a referida autora acrescenta que

O uso generalizado da palavra mídia é recente nas pesquisas em Comunicação no Brasil. A partir da década de 90, é que começou a ser amplamente empregada. Em muitas das publicações especializadas, porém, mídia é utilizada no mesmo sentido de imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo. Às vezes, é citada no plural, mídias, num esquecimento - deliberado ou não - de sua origem latina como plural de medium (meio) (GUAZINA, 2007, p. 49).

Após compreender, então, que mídia representa, simplesmente, o meio pelo qual uma informação é compartilhada, é possível aprofundar um pouco mais nesse conceito. Assim, Guedes (2014), mencionando Charaudeau (2009) e Santaella (2002), explica o que são as mídias e quais as suas funções a fim de nos familiarizarmos com o conceito propriamente dito. Para esses autores, as mídias estão ligadas ao suporte ou ao canal utilizado para veicular informações. Para eles, as mídias vão além de meios que transmitem notícias, mas incluem aparelhos, dispositivos, entre outros itens voltados à comunicação.

Para Guedes (2014),

Segundo Patrick Charaudeau, três são as palavras de ordem do discurso da modernidade: informação, comunicação e mídias. As duas primeiras são noções que remetem a fenômenos sociais. As mídias, por sua vez, são suportes organizacionais que se apossam dessas noções para integrá-las em suas diversas lógicas (econômica, tecnológica e simbólica). Inicialmente vinculadas a um sentido mais restrito, as mídias referiam-se aos meios de comunicação de massa que transmitiam notícias e

informações. Com o passar dos anos a compreensão do termo foi ampliada e, por “mídias”, pôde-se fazer referência a todos os canais dos quais a publicidade se servia. Na contemporaneidade, muitos são os meios comunicacionais que se vinculam ao termo, desde aparelhos e dispositivos, até programas auxiliares de comunicação (GUEDES, 2014, p. 58).

Para concluir, a exposição sobre o conceito de mídia, Pugliese (2010) colabora com um olhar bastante interessante, que leva a uma reflexão sobre uma questão que torna as mídias atuais ainda mais atrativas para as pessoas e, em especial, para as crianças, a partir da sua interatividade. Ao citar Souza (2001), o autor explica que a linguagem utilizada pelas mídias mudou com o passar do tempo, sendo que a principal alteração, nesse processo, foi a linguagem e a comunicação, que partiram de uma relação emissor-receptor, como a televisão, por exemplo, a qual não permite interação instantânea por parte do receptor, e passaram a estabelecer uma relação recíproca entre ambos.

Dessa forma, agora, os receptores podem se expressar, participar, opinar, decidir e colaborar, influenciando direta e indiretamente os conteúdos publicados. Hoje em dia, muitas produções, sejam da *internet*, do rádio ou até mesmo da TV, contam com a participação dos expectadores. Em muitos casos, a própria programação ou o tema, a ser tratado no programa, são definidos pelo público. De um modo geral, portanto, as mídias vendem aquilo que o público quer comprar.

Assim, Pugliese (2010) conclui dizendo que

Somos conforme a linguagem que utilizamos para dizer uns aos outros quem somos. [...] o processo social criou, ao longo da história recente, o que chamamos mídias, os meios de comunicação social. O estar junto passou a ser necessariamente midiaticado pelas técnicas de comunicação. De forma geral, temos nas mídias tradicionais como o livro, o jornal, a televisão e o rádio uma característica diferenciada em relação aos meios digitais, em particular o computador. O caráter monológico dos primeiros cria e potencializa fluxos comunicacionais de sentido unilateral, ou seja, de autores para potenciais receptores. Substancialmente diferente na rede, a relação se estrutura na lógica de todos a todos, contrapondo a natural assimetria no posicionamento de emissores e receptores, em nosso caso, de autores e leitores (PUGLIESE, 2010, n.p.).

É possível perceber que essa mudança se deu, principalmente, graças à popularização do acesso à rede mundial de computadores, ou seja, à *internet*. Neste contexto, Kenski (2011) explica que as redes não são apenas interligações de computadores, mas, sobretudo, articulações gigantescas entre pessoas, sendo um ponto de encontro e de dispersão de tudo, ou seja, de todas as pessoas com tudo o que existe no ciberespaço.

A autora argumenta, também, que essas redes influenciam organizações, empresas e processos de produção. Além disso, na sociedade em que vivemos, a sociedade da informação, funções e processos estão cada vez mais organizados em torno da *internet* (KENSKI, 2011).

Além da facilidade de acesso e manipulação das mídias e equipamentos tecnológicos, um outro fator que contribuiu, em demasia, para a grande utilização dos aparelhos digitais de comunicação é que essas ferramentas configuram o “novo” brinquedo de muitas crianças, isto é, um novo modo de brincar. As mídias eletrônicas, compreendidas principalmente pela televisão e por aparelhos com acesso à *internet*, tais como celulares e *smartphones*, *tablets*, *games*, computadores, interesses deste estudo, têm um efeito de verdadeiro encanto em relação às crianças.

Uma das razões, para que esses aparelhos se popularizassem entre este público, diz respeito às transformações sociais da contemporaneidade, tais como a urbanização e a violência. Ainda, alguns dos espaços, que antes eram utilizados pelas crianças para desenvolverem atividades lúdicas e de socialização, atualmente, não lhe são mais permitidos, ou seja, as crianças que antes corriam e brincavam pelas ruas e parques, hoje, estão confinadas dentro de suas casas. Deste modo, o lazer delas foi então “privatizado” e limitado ao espaço de seus lares. Assim, Guedes (2014) afirma que

Questões sobre a privatização do lazer das crianças têm marcado forte presença em discursos, de certa forma, nostálgicos sobre uma era de ouro da infância, na qual era possível brincar nas ruas, subir em árvores e empinar pipas. Não que isso não seja possível nos dias atuais nem que estas não sejam atividades importantes ao desenvolvimento, mas em virtude de aspectos como o aumento dos índices de violência e a intensificação da urbanização, dentre outros, os pais e as mães foram encorajados a equipar suas residências com alternativas que também possibilitem a diversão. Segundo Buckingham (2007), “o principal lugar de lazer das crianças foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas), para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)” (GUEDES, 2014, p. 60).

Ainda de acordo com Guedes (2014), o aumento da jornada de trabalho dos pais, associado à consolidação do lugar das mulheres no mercado de trabalho e à reconfiguração dos formatos familiares, fizeram com que as experimentações que as crianças fazem das mídias intensificassem-se e essas últimas, então, passaram a desempenhar papéis importantes enquanto instâncias de referência e socialização das mesmas, ou seja, muitas vezes é por meio dessas mídias que elas aprendem como devem se comportar e o que fazer em determinadas situações da vida e do seu cotidiano.

É importante ressaltar que essa utilização de mídias sociais não escolhe cor, sexo e, tampouco, classe social. E apesar das possibilidades de acesso serem distintas para crianças de

diferentes classes sociais ou de diferentes comunidades, a maioria delas possui algum acesso às mídias, tendo como sua representante mais “democrática” a televisão que, segundo a pesquisa “Gerações Interativas Brasil – crianças e adolescentes diante das telas” (PASSARELLI e JUNQUEIRA, 2012), citada por Guedes (2014), realizada em 2012, com 1.984 crianças, entre 6 e 9 anos, integrantes de escolas públicas e privadas das cinco regiões do país, revelou que a tela é, ainda, predominante nas casas, podendo o acesso a ela ser considerado quase que universal, atingindo, desta forma, aproximadamente, 94,5% dos lares brasileiros. Ainda, a pesquisa apresentou que, no Brasil, algumas das maiores bilheterias de cinema tratam de produções voltadas para o público infantil, como, por exemplo, os filmes: “A Era do Gelo 4”, com uma arrecadação na ordem de R\$ 94 milhões, e “Meu Malvado Favorito 2”, com uma bilheteria na casa de R\$ 80 milhões.

Contudo, esses dois veículos são apenas alguns dos meios midiáticos utilizados pelas crianças e isso ocorre devido ao fato desse público ter se tornado alvo de empresas das mais diversas áreas de mídias e tecnologias. Deste modo, essa pequena clientela tem se tornado, nos últimos anos, um dos segmentos de maior interesse para as organizações. Citando Médola (2009), Guedes (2014) colabora dizendo que:

*A internet, a telefonia móvel, o videogame, o mp3, o Ipod, o Iphone, o podcast, [...] estão absorvendo a audiência e criando novas demandas para um tipo de telespectador que já não encontra na televisão tradicional recursos capazes de atender as aspirações de conexão com o mundo midiático. Toda uma geração que nasceu e vive sob as redes de comunicação da nova plataforma vem alterando os hábitos de consumo de mídia, exercendo, ainda que involuntariamente, enorme pressão sobre diferentes setores ligados à televisão, que se veem impelidos a encontrar saídas para os desafios impostos pela realidade atual da sociedade da informação (GUEDES, 2014, p. 64).*

A crescente produção de conteúdos midiáticos e produtos em geral, voltados à infância, se deve ao expressivo mercado que esse público consumidor representa, o qual consome tecnologias, programas de televisão e *internet*, jogos, músicas e vídeos, personagens e tudo que pode ser transformado em algum produto comercializável. Além disso, esses clientes representam um público consumidor a longo prazo, uma vez que, por terem uma grande expectativa de vida, poderão crescer e consumir outros produtos dessas marcas.

Desta forma, mantê-los conectados é uma importante estratégia de manutenção de vendas para as empresas. E, assim, é imperativo considerar que, por essa razão, as ideias apresentadas nas diferentes mídias representam a visão de empresários que têm, como seu objetivo maior, obtenção de lucro. Magnoni e Mattosinho (2016) esclarecem que:

A grande maioria dos discursos da mídia subordinam-se aos interesses econômicos, logo à criação exógena aos grupos, obedientes a uma demanda que é também exógena, comandada pelos interesses do mercado, hoje, do mercado global. Se o mundo se faz globalizado sob a lógica do capital, então a sociedade, suas instituições e equipamentos serão gerenciados em função da máxima do capitalismo: o lucro. Percebe-se claramente que ficam atreladas as finalidades sociais e individuais ao processo produtivo (MAGNONI e MATTOSINHO, 2016, p.113).

Os autores afirmam que há um mercado voltado para as crianças, o qual apresenta diretrizes de comportamento e vestimenta, hábitos e gostos, e que, portanto, cria mais do que uma “cultura de consumo”, ou seja, cria, também, “um novo conceito de infância”, referência essa que atende a determinados interesses econômicos. Deste modo, ao lançar uma mídia para as crianças, os direitos delas e os conteúdos que são importantes para um desenvolvimento cognitivo e físico saudáveis, na maioria das vezes, são deixados de lado em favor da lógica da produção capitalista, ou seja, em favor do lucro objetivado por essas companhias.

Considerando o grande tempo de exposição às mídias e todo esse acesso aos conteúdos midiáticos que as crianças da atualidade têm, é possível compreender que essas mídias podem influenciar esse público de maneiras tanto negativas quanto positivas. De acordo com alguns pesquisadores, um dos comportamentos negativos adquiridos devido ao uso constante e indiscriminado de mídias é, indubitavelmente, o consumismo. Nesta perspectiva, Petersen e Schimidt (2014), por exemplo, citam uma “Pedagogia do Consumo”, pois, muitas vezes, as mídias têm papel fundamental em ensinar o que as crianças precisam vestir, comer, comprar ou utilizar para que sejam socialmente aceitáveis e felizes.

As mídias apresentam para as crianças qual brinquedo é necessário se ter ou qual sapato comprar para não se tornarem diferentes ou “menos legais” do que seus amigos. Neste contexto, Pettersen e Schimidt (2014) acrescentam:

“Todavia, há um desdobramento diário que tenta dar conta deste sujeito que está chegando às classes escolares - “alfabetizado” pela pedagogia do consumo e pelos demais estímulos externos. Atribui-se à pedagogia do consumo o mesmo sentido proposto por Kellner (2011), que considera a publicidade como uma pedagogia “... que ensina aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos e genuinamente americanos” (...), ensina uma visão do mundo, valores e quais comportamentos são socialmente ‘aceitáveis e não-aceitáveis’” (p. 108). Desse modo, a pedagogia do consumo está imbricada na produção de identidades, de culturas, ensinando e reforçando comportamentos, atitudes e hábitos, bem como subjetivando o consumo de valores e formas de vida (PETTERSEN e SCHIMIDT, 2014, p. 41).

Deste modo, segundo as autoras, quando as crianças chegam à escola, já o fazem “moldadas” pelas mídias antes mesmo de saberem ler ou escrever formalmente. De fato, muitas delas já são capazes de “ler” e de identificar os códigos e símbolos que são apresentados em

comerciais de televisão ou da *internet*, seja a logomarca de uma rede de *fast food* ou um *jingle* de uma marca de brinquedo, por exemplo.

Assim, as crianças já conhecem os números dos canais da TV que passam os programas e os comerciais que lhes interessam e, ainda que não escrevam, utilizam o recurso de áudio e navegam na *internet* e pesquisam sobre brinquedos, vídeos e qualquer coisa que queiram em páginas de busca e vídeo, como *Google* e *YouTube*.

Soma-se, a isso, o fato de que as crianças podem ter um poder de convencimento relevante em relação a seus pais quando querem alguma coisa e, deste modo, por razões diversas, muitos acabam cedendo às pressões de seus filhos quando estes pedem algum produto. Isso se deve pela falta de tempo para ficar com a criança ou pelo fato de acreditar que, comprando algo material, suprirá as necessidades afetivas dela ou por um desejo de incentivo e motivação às boas práticas dos filhos ou por querer dar a eles tudo o que não pôde ter enquanto criança ou, ainda, por qualquer outra razão, esses pais dançam a dança do mercado que foi cuidadosamente preparada para eles.

Alcântara e Osório (2014), corroborando com os argumentos de Steinberg e Kincheloe (2004), apresentam um pouco dessa ideia da cultura infantil midiaticizada, a saber:

Além disso, autores como Steinberg e Kincheloe (2004) afirmam que os próprios modelos de infância são divulgados midiaticamente como receitas prontas, ensinando às crianças a viver a infância por meio da mídia e do consumo. A infância, segundo os autores, seria produzida, não mais pelas culturas locais, passando de criança a criança, mas seria inventada pelos adultos e por grandes corporações. Na sociedade contemporânea marcada pelo consumo, as crianças são potencialmente consumidoras, portanto, a infância passa a ser definida como público-alvo (ALCÂNTARA e OSÓRIO, 2014, p. 103).

As autoras explicam, ainda, citando Steinberg e Kincheloe (2004), que o papel da criança na sociedade passa a ser de “ator social” e ela tem seu *status* assim elevado devido à sua importância para a economia. Por essa razão, os mercados tendem a criar estruturas de marketing voltadas a esse público e destinar a elas muita atenção e equipes especializadas. Essa questão é bastante preocupante, haja vista que a infância passa, então, a ser definida por adultos, determinada a partir do que eles entendem ser o mundo das crianças e, neste sentido, a criança perde sua identidade e sua voz.

Ainda, a infância perde a sua essência de construção social e suas características próprias. Nesse contexto, a criança da zona rural, a indígena, a quilombola e a criança da periferia têm acesso aos mesmos ideais de infância e de consumo que uma criança da classe média moradora da zona urbana.

No que se refere à importância do papel econômico que as crianças passam a ter nessa sociedade, Alcântara e Osório (2014) discorrem da seguinte forma:

A criança passa a ser ator na sociedade de consumidores. Nesse sentido apresentam-se muitos discursos que abordam o consumo e o papel da mídia no processo de adultização infantil (POSTMAN, 1999; STEINBERG e KINCHELOE, 2004), que não permitem negligenciar o espaço criado pelas estruturas de marketing para acolher e se dirigir à criança. A criança passa a participar da economia, não só como força de trabalho (como no caso do trabalho infantil), mas também como segmento de mercado, vendendo ou comprando produtos destinados agora exclusivamente para elas; de um lado a criança como celebridade, do outro a criança como consumidora; imagens e representações que confrontam claramente o modelo de infância traçado na modernidade (ALCÂNTARA e OSÓRIO, 2014, p. 102-103).

Como mencionado anteriormente, as mídias voltadas ao público infantil são produzidas sistematicamente com a finalidade de encantar o maior número de crianças e de incutir a necessidade de adquirir algum produto ou de torná-las clientes em algum serviço. Por essa razão, profissionais do marketing desempenham um papel fundamental na criação de conteúdos que interessem a esse público.

Para isso, esses profissionais fazem uso dos mais diversos artifícios de entretenimento, como a utilização de músicas, cores, personagens famosos, mensagens divertidas e uma gama de recursos a fim de não apenas atingir, mas, principalmente, de conquistar e fidelizar esses novos clientes.

Deste modo, Pettersen e Schimidt (2014) apresentam seu ponto de vista:

As crianças se tornam alvos fáceis e importantes para o acúmulo de capital. Podemos observar que alguns produtos são apresentados nas propagandas comunicadas pela televisão, através da utilização de bonecos, animais engraçados, músicas com boa melodia, imagens coloridas e vibrantes. Possivelmente para atrair os olhares dos pequenos telespectadores, que encantados com tamanha beleza e jogo de ilusionismo, pedem aos responsáveis que adquiram tal produto, mesmo que ele não seja útil de fato. Um apontamento importante feito por Sarmiento (2004) é de que as crianças são empregadas na promoção de produtos de moda e são estimuladas a consumir, e por isso aparecem como indivíduos importantes para/na economia (PETTERSEN e SCHIMIDT, 2014, p. 38)

Outro fator que torna as crianças clientes desejáveis para o mercado é o fato de que estes consumidores se atraem mais pelo visual do que, propriamente, pela qualidade dos produtos oferecidos. Por essa razão, parte do que é produzido e veiculado para as crianças nas mídias trata-se de produtos de baixa qualidade ou com um curto período de vida útil. Sendo assim, é constantemente necessário comprar um novo produto para repor aquele que não tem mais utilidade, mantendo, desta forma, a roda do mercado girando.



De acordo com Momo (2007, p. 74). “[...] produtos são produzidos para durar um tempo determinado, para que alcancem e percam rapidamente o seu valor de uso e o seu valor social”. Para a autora, o próprio valor social dos produtos também tem vida curta. Esse fato ocorre porque as mídias apresentam para as crianças, de tempos em tempos, novos personagens, novos produtos, novas necessidades de consumo, ou seja, o personagem que, hoje, faz muito sucesso e estampa materiais escolares, brinquedos, roupas e alimentos, em um curto prazo de tempo será esquecido, tomando outro seu papel de destaque. E, assim, neste momento, as crianças pedirão, novamente aos pais, todos os produtos que estejam relacionados a esse novo personagem, até que este ciclo de consumo se encerre e um novo se inicie.

No entanto, as mídias podem oferecer mais do que apenas produtos comercializáveis e consumíveis, isto é, podem, também, vender ideologias, preconceitos e estereótipos escondidos em seus comerciais. Neste sentido, situações, aparentemente inofensivas, apresentadas a partir de propagandas de televisão e *internet*, por exemplo, podem estabelecer para as crianças critérios equivocados em relação à organização social e sobre os papéis dos indivíduos de cada segmento social.

De acordo com Magnoni e Mattosinho (2016),

Ao apresentar o produto aos consumidores, o comercial “ensina”, muito além do consumo do produto associado pelo telespectador à fantasia, ao mundo irreal; ensina preconceitos, segregação social e espacial, legitima a violência contra a criança, através dos estereótipos impostos, ensina uma visão de mundo onde um grupo apartado da sociedade terá acesso ao consumo de um trabalho fabricado para a classe x, para os que se identificam com as pessoas e lugares representados no comercial em detrimento aos demais [...] MAGNONI e MATTOSINHO, 2016, p. 114-115).

Considerando o alcance da influência midiática, a escola não poderia ficar alheia às consequências dessa relação envolvendo crianças e mídias, principalmente pelo fato de que a escola recebe, diariamente, alunos que, de uma forma ou outra, representam o consumo pregado pelos meios de comunicação, quer seja por sua vestimenta, quer seja pelos personagens estampados em seus materiais escolares ou nas embalagens dos seus lanches, quer seja pelas conversas ou por suas produções em sala de aula, enfim, os alunos acabam demonstrando que o trabalho desenvolvido pelas grandes empresas de publicidade, visando conquistá-los, foi bem-sucedido.

Assim, Petersen e Schimidt (2014), citando Costa (2009), destacam que:

(...) bonés, camisetas e tênis ostentando logomarcas e grifes famosas, numerosas pulseirinhas de campanhas publicitárias amarradas nos pulsos, imagens de super-heróis e ícones midiáticos estampados não apenas em roupas, cadernos e mochilas,

mas também nos corpos de estudantes, são apenas alguns exemplos das conexões entre escola, mídia e mercado. Capturados pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo, crianças e jovens têm sido presas fáceis da imensa teia saturada de imagens, de cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam, regulam e governam suas vidas (PETERSEN e SCHIMIDT, 2014, p. 47).

Embora a influência ao consumismo e disseminação de ideologias podem ser considerados pontos negativos da mídia em relação às crianças, é importante ressaltar que esses meios podem, também, exercer influências benéficas pois, para muitas crianças, a utilização das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação – faz com que elas se sintam parte de um grupo e incluídas socialmente.

Assim, conhecer os mesmos filmes, assistir aos mesmos programas, baixar os mesmos aplicativos, jogar os mesmos jogos, ser amigos em redes sociais e seguir os mesmos *youtubers* permitem que as crianças deem um primeiro passo para criarem relações afetivas umas com as outras. Neste sentido, Belloni (2007) argumenta que a influência das mídias funciona como importante fator de unificação, promovendo a coesão social e o consenso necessários à vida social, tal como outras instituições nas quais as crianças estão inseridas.

Ainda, acrescenta que:

Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso ou a coesão social–, difundindo os valores e as normas que se pretende sejam comuns a todos os membros de uma sociedade. As instituições de socialização, especialmente a escola e as mídias, desempenham o papel de guardiãs e de difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social (BELLONI, 2007, p. 59)

Além disso, Kellner (2001) cita que os símbolos, recursos e mitos midiáticos ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos, em diferentes lugares do mundo. E, segundo o autor, a cultura veiculada pela mídia cria identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades contemporâneas.

Ademais, as crianças, também, possuem uma curiosidade natural e um interesse considerável em descobrir e entender coisas novas. O mundo é pequeno demais para as grandes experiências que elas sonham em realizar. Somando-se a isso à facilidade do manuseio dessas ferramentas e à quantidade ilimitada de informações disponíveis, as crianças que possuem acesso às mídias e à *internet* sentem-se detentoras do conhecimento e sua autoestima elevada, pois, muitas vezes, elas realmente têm um domínio maior dessas tecnologias e das informações veiculadas dos que seus familiares mais velhos. Neste contexto, é muito comum encontrar

alguém que conte um caso de um filho ou neto, ainda criança, que lide melhor com as tecnologias do que o próprio adulto.

Essas tecnologias produzem nas pessoas, principalmente nas crianças, uma sensação de transcendência entre o verdadeiro e o imaginário, entre o real e o virtual. As distâncias desaparecem, assim como os limites e, portanto, nenhum lugar do mundo é distante o bastante quando os meios de comunicação estão presentes.

Assim, Moran (1995) explica que:

Há um novo reencantamento pelas tecnologias porque participamos de uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual. Comunico-me realmente – estou conectado efetivamente com milhares de computadores – e ao mesmo tempo, minha comunicação é virtual: eu permaneço aqui, na minha casa ou escritório, navego sem mover-me, trago dados que já estão prontos, converso com pessoas que não conheço e que talvez nunca verei ou encontrarei de novo (MORAN, 1995, p. 2).

Em um ano como o de 2020, em que a pandemia do Coronavírus fechou as escolas e, portanto, as atividades pedagógicas passaram a ser online, remotas ou domiciliares, a utilização dessas TIC, por crianças, tornou-se essencial para a continuidade do ensino escolar. Para Silva e Magnoni (2020b, p. 39): “[...] a educação em particular se viu obrigada, em um curto período, a repensar suas metodologias, objetivos e suas prioridades históricas. Foi obrigada a repensar a sua própria essência[...]”.

Para as autoras, a pandemia mostrou que a tecnologia é um elemento cultural importante da nossa sociedade e que a escola também precisa se adaptar a esse contexto tecnológico, tendo em vista o apontado por Saviani (2003), conforme segue:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir a esses objetivos (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para Silva e Magnoni (2020a), outro ponto importante a ser ressaltado é que esse brincar, que algumas mídias propiciam às crianças, esse criar e refletir sobre regras e possibilidades, está diretamente ligado ao desenvolvimento humano, uma vez que, ao brincar, a criança internaliza a cultura de sua comunidade. Assim, as autoras explicam que, por meio de jogos e brincadeiras, a criança assimila regras e desenvolve várias habilidades, tais como estratégias, criatividade, concentração, autonomia e autoconfiança e, como resultado de todo esse processo, ela se socializa, tornando-se um ser social (SILVA e MAGNONI, 2020a).

Kishimoto (1995), a partir das contribuições de Vigotsky, discorre sobre isso:

Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto socio-cultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos históricos-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais (KISHIMOTO, 1995, p. 57).

Outros pesquisadores têm destacado o grande potencial pedagógico que as TIC têm representado em pesquisas recentes e a utilização das mídias e das tecnologias é outro possível ponto favorável nessa discussão envolvendo “infância e mídia”. Deste modo, Kenski (2011) argumenta que há muitos benefícios relacionados à utilização das tecnologias em instituições de ensino, sendo alguns deles a familiaridade dos alunos com as ferramentas tecnológicas, a ilustração de teorias de difícil compreensão de maneira simplificada e colorida, o aprendizado com diversão e interesse, entre outros aspectos. Essas ferramentas podem, também, ser utilizadas para o desenvolvimento de conteúdos variados, de diferentes disciplinas, tornando o seu uso ainda mais interessante.

Belloni e Gomes (2008), por sua vez, justificam que a utilização desses recursos, em sala de aula, tende a motivar as crianças em suas aprendizagens, especialmente aos alunos menos favorecidos, ou seja, aqueles excluídos do acesso a essas ferramentas digitais em seus lares. Em muitos casos, um aluno, que apresenta desinteresse diante dos recursos pedagógicos tradicionais, passa a participar de atividades que envolvam recursos midiáticos, justamente por ser algo novo e diferente, ou seja, algo ao qual ele não possui acesso em seu cotidiano. Deste modo, sua autoestima aumenta, pois ele passa a usufruir de bens culturais e tecnológicos que as outras crianças também têm acesso.

Neste contexto,

Cabe ressaltar, mais uma vez, que encontramos também evidências de que o uso pedagógico das TIC pode potencializar a motivação e a disponibilidade psicológica para aprender, sem as quais não há aprendizagem. Este potencial é extremamente importante para crianças e adolescentes desfavorecidos, para os quais o acesso às TIC na escola é fonte de sentimentos de auto-estima, condição necessária, embora não suficiente, para a aprendizagem (BELLONI e GOMES, 2008, p. 738)

Ao avaliarmos o contexto e a importância da evolução tecnológica para a sociedade, percebemos que é muito importante que a escola se adeque a essa “nova realidade” que, na verdade, não é tão nova assim.

Paralelamente, Silva, Marcandali e Marar (2019, p. 531) apontam que “[...] ainda que essas inovações estejam presentes na rotina das pessoas, grande parte das instituições de ensino ainda não se apropriou efetivamente dos meios tecnológicos disponíveis para auxiliá-las nos processos de ensino e de aprendizagem”.

Neste sentido, as escolas, principalmente as públicas, por diversos fatores que vão desde falta de materiais tecnológicos nas instituições, acesso à *internet*, pouco ou nenhum suporte para a realização das atividades em ambiente tecnológico, desconhecimento por parte dos educadores de como lidar com estas ferramentas, entre outras, ainda não conseguiram trazer essa realidade para a sala de aula (KENSKI, 2011).

Os autores Silva, Marcandali e Marar (2019, p. 531) completam a ideia explicando que “[...] tais instituições mantêm processos educativos tradicionais em uma sociedade pouco tradicional. Na realidade, os interesses da sociedade são bastantes distantes da realidade apresentada em muitas salas de aula. [...]”.

Silva e Magnoni (2020b) apresentam algumas informações sobre a atuação do Governo Federal frente a essa questão, apontando que há o entendimento da necessidade de uma evolução tecnológica das escolas e da importância de inserir os alunos, principalmente das escolas públicas, em um contexto tecnológico, ao aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em que dedicou alguns trechos da referida lei **a esse assunto, especialmente no que se refere a meta “3.14”,** que tem como objetivo “estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.”, e, também, as metas “5.3” e “5.4”, que têm, como propósitos, respectivamente,

5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.  
5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de atingir essas metas, o Governo Federal propôs algumas estratégias para os anos de vigência do PNE. Entre elas, destacam-se:

7.15 universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;(...)7.20 prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação

básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a *internet* (BRASIL, 2014).

As autoras explicam, também, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, também traz seu parecer em relação à importância do acesso às tecnologias ao apresentar, como uma das dez competências gerais, a de nº 5, que determina:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017a, p. 9).

Como um primeiro passo a ser dado para atingir esse objetivo, foi criado o “Programa de Inovação Educação Conectada”, instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, cujos princípios são:

- I - os que regem a administração pública, entre eles:
  - a) economicidade;
  - b) razoabilidade;
  - c) interesse público;
  - d) celeridade processual; e
  - e) eficiência;
- II - equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia;
- III - promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais;
- IV - colaboração entre entes federados;
- V - autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação;
- VI - estímulo ao protagonismo do aluno;
- VII - acesso à *internet* com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos;
- VIII - amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade; e
- IX - incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia (BRASIL, 2017b).

Entretanto, esse programa, que é destinado às escolas do ensino público e privado, infelizmente, não conseguiu atender a todas as escolas do país antes da pandemia da COVID-19.

Levando em consideração o grande valor das mídias para a sociedade, faz-se necessário, então, refletir sobre o uso adequado delas por parte das crianças e dos adolescentes. De acordo

com Petersen e Schimidt (2014), é necessário que as famílias sejam capazes de lidar com a sua influência para que possam instruir as crianças a fim de que essas também saibam lidar com os fortes apelos do consumismo.

Neste contexto, as autoras Pettersen e Schimidt (2014), mencionado Sarmiento (2004), acrescentam dizendo que

Precisamos aprender rapidamente como administrar o nosso tempo, e ensinarmos as nossas crianças a fazerem o mesmo movimento. Instruir para que nunca sejam passivas diante das informações recebidas pela mídia e que estas não sejam percebidas como verdades absolutas. Precisamos rapidamente fomentar nas crianças, a importância de parar e analisar. Diante de um mundo repleto de incertezas, questionar a aprendizagem e as experiências vivenciadas pela infância presente requer um olhar reflexivo e crítico a respeito das reproduções da criança na mídia e a forma como a sociedade interage com a tecnologia, a cultura do consumo e a rapidez que as informações decorrem (PETTERSEN e SCHIMIDT, 2014, p. 41).

A escola pode, também, ter um papel fundamental nesse processo de educação para as mídias, principalmente nos tempos atuais, em que as pessoas recebem um grande volume de informações, as quais, muitas vezes, não correspondem à realidade dos fatos. São, portanto, “ecossistemas de desinformação”.

Pelo próprio cenário político atual, envolvendo denúncias do então candidato à presidência do Brasil no período das eleições, foi possível perceber qual é o alcance e as consequências de se compartilhar informações falsas veiculadas pelas mídias. Diante disso, Esteves (2020), lembrando Oliveira (2011), nos apresenta a importância de se desenvolver um trabalho educativo e reflexivo em relação aos conteúdos veiculados nas mídias.

Assim,

O mundo das crianças é construído a partir de sua interação com os adultos e com as crianças com quem convivem (OLIVEIRA, 2011). Por isso trabalhar com os conteúdos veiculados na mídia e com os personagens por ela apresentados de forma crítica, trará a oportunidade de um debate saudável entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos, fazendo-as refletir sobre as atitudes apresentadas nos desenhos. Gerar um ambiente favorável ao diálogo, sem imposições entre o bem e o mal, o certo e o errado, possivelmente é uma forma adequada para iniciarmos um trabalho de reeducação visual (ESTEVES, 2020, p.42).

Desta forma, tendo em vista a importância do trabalho educativo para as mídias, por parte da escola e de educadores, no capítulo 4, será apresentada uma reflexão sobre educação, infância e mídias, dando destaque à formação docente e às potencialidades da educação midiática.

## 4 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E MÍDIA

*A educação é uma intervenção responsável sobre a cultura. A comunicação é parte integrante da cultura e, como tal, sujeita à crítica da educação.*

*Silva Júnior (2015, p. 129)*

Apesar das variadas infâncias existentes em um país de proporções continentais e pluralidade cultural como o Brasil, tanto os currículos escolares quanto os currículos de cursos de formação de pedagogos, muitas vezes apresentam uma visão simplista da infância.

Essa visão ignora o contexto e a realidade das crianças atendidas por esses currículos. Essa preterição, no entanto, não é neutra. O fato de instituições de ensino ignorarem as infâncias dos miseráveis, das crianças do campo, das meninas, dos negros, entre outras, traz em si um posicionamento político e ético definido, podendo inferiorizá-las ou silenciá-las. Grande parte de sua cultura e de seus saberes são deixados de lado em prol de outros conhecimentos definidos por sistemas governamentais como essenciais.

Considerando isso e a necessidade de se buscar formar pedagogos críticos em relação ao contexto e às suas instituições, capazes de identificar quais são as concepções ensinadas e reproduzidas nesses espaços, e críticos em relação às produções midiáticas direcionadas ao público infantil, realizaremos neste capítulo uma reflexão sobre a relação *Escola – Mídia - Infância* para o reconhecimento da infância como uma fase essencial e inerente na vida das pessoas.

### 4.1 EDUCAÇÃO E CULTURA DA INFÂNCIA

Iniciamos essa reflexão com o pensador Durkheim nos apresentando sua ideia de educação. Para ele é a educação que transforma o ser individual em ser social. Ou seja, a educação é a socialização metódica das jovens gerações pelos adultos. Durkheim (1975) afirma que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto ao meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada (DURKHEIM, 1975, p. 51).



Para o autor a educação é essencial para assegurar as condições de existência da sociedade e tem início no seio da família, desde o nascimento da criança, mas tem prosseguimento na escola. Na verdade, Filloux (2010, p. 16) explica que para Durkheim “[...] é na escola que (a educação) é sistematizada, de modo que a escola se torna o lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes”.

Por sua vez Libâneo define que “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro. É modificar numa certa direção que é suscetível de educação” (1985 apud ARANHA, 2006a, p. 31). Para ele o ato pedagógico é uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, a qual visa provocar mudanças eficazes nos sujeitos, tornando eles próprios ativos das ações aprendidas (ARANHA, 2006a).

Aranha (2006a) afirma que a educação pode acontecer de formas diferentes. Pode ser difusa, como nas sociedades tribais, quando as crianças aprendem imitando os adultos, informal, como no seio da família e na sociedade, e finalmente formal, em instituições voltadas à educação intencional, como a escola.

Para a autora a educação precisa ser analisada no contexto em que os indivíduos estabelecem entre si relações de produção e de existência (ARANHA, 2006a). Assim sendo, não é possível separar educação e poder, uma vez que ela não é neutra e está diretamente ligada à economia e política de seu tempo. A autora ainda afirma que dessa forma a educação não pode ser considerada apenas como um veículo de transmissão de saberes, mas que deve ser um instrumento de crítica e reflexão da cultura e da sociedade.

A educação formal, a qual acontece na escola, deve ser intencional e sistematizada. Isso significa que é imperativo ter pressupostos teóricos definidos para orientar a ação e a prática na escola. Aranha explica que “ao elaborar leis, fundar uma escola, preparar o planejamento escolar ou enfrentar dificuldades específicas em sala de aula, é preciso ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões” (ARANHA, 2006a, p. 33). Com a finalidade de estruturar essa ciência da educação e as teorias da educação surgiu a Pedagogia.

Ao ser questionada sobre o papel da social da Pedagogia na atualidade a pedagoga e psicóloga da educação Maria Amélia Santoro Franco (2003 apud ARANHA, 2006a, p. 34) propõe que “diante das desigualdades presentes na estrutura da sociedade vigente – sobretudo no Brasil - precisamos de uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, se assuma como instrumento político de emancipação humana”. Maria Amélia, novamente citada por Aranha (2006a) também defende a importância da práxis educativa e da práxis pedagógica para a Pedagogia:

A Pedagogia não poderá ser ciência se não se organizar em torno da reflexão engajada, devendo se constituir como ciência crítica e reflexiva, mergulhada no universo da prática educativa, engajada nos anseios do coletivo, sabendo, por princípio, que não basta a ela ser uma ciência da crítica sobre a prática (ARANHA, 2006a, p. 34).

O objetivo dos cursos de Pedagogia em nossos dias é formar não apenas especialistas em educação, mas também educadores para a infância. Os profissionais graduados na área atuam como docentes em escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atendendo crianças de 0 a 10 anos.

Tendo isso posto, torna-se indispensável pensar sobre a formação dos professores para a infância e sobre o papel das crianças e das culturas infantis nas escolas, uma vez que o futuro da sociedade passa pelo trabalho desses profissionais.

Conhecer nossas crianças é muito importante para que o trabalho educativo seja de qualidade. Entender como elas pensam e formulam suas ideias de mundo pode ajudar ao educador a compreender quais intervenções terão mais sucesso com seus alunos.

Veiga (2004) acredita que a escola, ao longo dos anos, também foi responsável por contribuir com uma “infantilização da infância e com uma hegemonização das crianças civilizadas por ela”. De acordo com Veiga (2004),

[...] esses novos procedimentos contribuíram para uma “infantilização” da criança, em que todos os seus gestos foram previamente calculados e vigiados, estando sujeita a estigmas mediante qualquer deslize, ou caso não se adaptasse ao modelo de criança civilizada difundido pela escola. A cultura escolar estabeleceu-se com base em práticas pedagógicas que promoveram a visibilidade das especificidades da infância pelo estabelecimento de padrões de comportamento homogêneos, de acordo com as características físicas, afetivas e psíquicas das crianças (VEIGA, 2004, p. 78).

Segundo a autora, as políticas de educação para todos e de socialização universalizada também foram responsáveis pela produção da ideia contemporânea de infância homogênea. Esses fatores, no entanto, mais do que criar uma imagem de infância, visaram ocultar problemas sociais e reforçaram ideologias sociais de sua época, sem combatê-las. Para Veiga (2004):

[...] a combinação entre a escolarização para todos e a socialização universalizada de infância produziu uma criança e uma infância imaginada. Esse imaginário pretendeu desfazer as tensões de classe, de gênero e da origem étnico-racial: a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina, seja menino (VEIGA, 2004, p. 78).

Corsaro (2011), por sua vez, chama a atenção para o fato de que atividades e brincadeiras essencialmente criadas e realizadas por crianças atualmente estão sendo produzidas pelos adultos. Segundo o referido autor “as crianças parecem ter cada vez menos

tempo para serem crianças. Na verdade, muitos estabelecimentos comerciais (cadeias de restaurantes, parques de recreação ou áreas de lazer) tentam convencer os pais de que podem fornecer “atividades infantis” para seus filhos” (CORSARO, 2011, p. 50).

Apesar disso, Sarmiento (2002) acredita que essa “colonização do imaginário infantil” pelo mercado também tem encontrado resistência por parte das crianças, por meio das “[...] interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem dessas personagens, reinvestindo essas interpretações nos seus quotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros”. E completa seu raciocínio de maneira otimista ao afirmar que “[...] todas as colonizações são imperfeitas” (SARMENTO, 2002, p. 16).

A fim de combater a escolarização homogênea mencionada anteriormente, que encara as crianças como seres passivos e sem conhecimentos, tal como a “adultização” de bens substancialmente infantis, Sarmiento (2002) nos apresenta o conceito de Culturas da Infância, o qual “entende-se (como) a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos de significação (SARMENTO, 2002, p. 3-4). Para o citado autor as culturas infantis estão ligadas a relações sociais e históricas (SARMENTO, 2002).

[...] as culturas da infância sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2002, p. 4).

Corsaro (2011) também nos apresenta o conceito de cultura simbólica da infância, o qual se refere às representações e símbolos relacionados às crianças. Esses produtos, personagens e histórias, apesar de terem sido criados por adultos, com o tempo vão sendo apropriados e transformados pelas crianças, de acordo com seu interesse, a partir do contato e das relações estabelecidas com as outras crianças, ou seja, com seus pares.

Por cultura simbólica da infância queremos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (GRISWOLD, 1994, p. 3). As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes. As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares (CORSARO, 2011, p. 134).

Sarmento defende a ideia de que as crianças “caminham ao mesmo tempo” pelo mundo real e pelo imaginário. De acordo com o referido autor: “o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (SARMENTO, 2002, p. 13). E completa dizendo que “as crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada” (SARMENTO, 2002, p. 14).

Canavieira concorda com a visão de que as crianças são indivíduos capazes de interpretar as relações e fatos sociais de acordo com suas próprias crenças e ideias. A autora considera que as relações mantidas pelas crianças com seus pares são importantes no seu processo de socialização. Ela acredita que nessas relações criadas entre as crianças também há uma organização, tendo inclusive regras sociais a serem seguidas e respeitadas. Para ela (CANAVIEIRA, 2017):

[...] as crianças e os jovens também são agentes de sua própria socialização, apreendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando junto a seus pares – crianças e jovens da mesma idade ou de idade aproximada -, e que os grupos infantis mantêm relações sociais específicas, cujas regras são sociais (CANAVIEIRA, 2017, p. 129).

Outra autora que reforça esse pensamento é Sobral. Ela também apresenta seu argumento em defesa da não passividade das crianças. Corsaro ([201-?] apud SOBRAL, 2015) acredita que as crianças não apenas internalizam a sociedade na qual estão inseridas (e suas características), mas que juntas, entre seus pares, as crianças reinventam essa sociedade e contribuem de forma ativa para a produção de cultura. Dessa maneira, cada criança busca compreender a sua realidade e os desdobramentos dos acontecimentos relacionados à sua própria vida. De acordo com Sobral (2015),

As relações das crianças com outras crianças em grupos de amigos são fundamentais para a produção cultural do próprio mundo infantil, e de que elas não somente imitam ou internalizam a sociedade e a cultura a que pertencem, mas também contribuem de forma ativa para a produção cultural, se apropriando, reproduzindo e reinventando conteúdos, na tentativa de compreender ou buscar um sentido para a realidade à sua volta (SOBRAL, 2015, p. 46).

A perspectiva que defende as crianças como seres criativos e ativos socialmente, contudo, ainda encontra barreiras para ser estabelecida em nossa sociedade. A ideia de crianças passivas e manipuláveis está enraizada entre os adultos, inclusive entre educadores. Em geral,

a criança é vista como inocente e desprovida de conhecimentos, alguém que precisa ser moldada por adultos. Alguém que deve repetir e imitar o que lhe é ensinado sem questionar. Para Sarmento, o conceito de socialização surgido a partir das ideias de Durkheim teve influência relevante nessa situação. De acordo com o referido autor (2002),

[...] o conceito de “socialização”, com raízes na obra de Emile Durkheim, remeteu para a condição de seres pré-sociais as crianças, assim tematizadas como objeto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes. O conceito, nas suas múltiplas reinterpretações futuras, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controle social, que assumiam a garantia da sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para os lugares, os comportamentos, as atitudes ou as práticas sociais pertinentes. A desconstrução do conceito de socialização é inerente à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos (SARMENTO, 2002, p. 9).

Outra questão bastante interessante apontada pelo autor nesse trecho é a necessidade de desconstruir o conceito de socialização arraigado na sociedade, a fim de dar voz e espaço para que as crianças exerçam seu papel de seres sociais de maneira plena. É importante afirmar a capacidade criativa e o direito que as crianças têm de expressar-se culturalmente e socialmente.

Conforme argumentado pelo citado autor a questão da articulação do imaginário com a educação é fundamental. Para que isso aconteça, contudo, é necessário construir novos espaços educativos, privilegiando a construção do saber pelas crianças e sua formação em indivíduos críticos, conscientes e participativos nos espaços coletivos. Outro fator importante é a necessidade que os professores compreendam a importância desse trabalho educativo renovador. Esses profissionais são fundamentais para o estabelecimento de novas bases educativas consonantes com a sociedade atual. Sarmento (2002) defende que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo (SARMENTO, 2002, p. 16).

É indispensável superar a ideia de infância como sendo “um período de preparação para a vida adulta” e valorizá-la pelo que ela realmente é: uma fase da vida na qual os indivíduos possuem características únicas, capacidade de criar, agir e de produzir cultura, na qual as

crianças são importantes pelo que são. É fundamental deixar de lado discursos que privilegiem as crianças, mas que de fato, não dão voz a elas e nem as representam. Torna-se imprescindível incentivar as interações das crianças com seus pares e apreciar sua reinvenção do mundo e sua forma de encarar a vida e a realidade, sempre lembrando que para elas verdade e imaginário, o brincar e o não brincar, estão todos relacionados. Dessa maneira, a própria sociedade e a cultura se modificarão positivamente. Para Corsaro (2011):

Culturas que apreciam e celebram suas crianças pelo que são, bem como pelo que se tornarão, são as culturas capazes de nos conduzir com mais êxito enquanto seguimos adiante neste novo século. Sim, nossas crianças são o nosso futuro. E se há uma conclusão, moral da história ou ideia que eu tiraria deste livro é: o futuro da infância é o presente (CORSARO, 2011, p. 343).

A escola tem o desafio de se transformar para atender às reais necessidades das crianças, compreendendo de fato quem elas são, quais são os seus interesses e entendendo que o seu papel na sociedade é ativo e criativo. Tão importante quanto isso, é o seu desafio de formar cidadãos e indivíduos conscientes e participativos. Tem o desafio de humanizar as crianças e de evidenciar o que de melhor elas possuem.

#### 4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR

O ensino escolar deve ter conteúdos e objetivos claros e definidos. É imprescindível que o trabalho do professor supere o senso comum e seja embasado em conhecimentos científicos. Para auxiliá-lo com esta sistematização, existem, como instrumentos orientadores do trabalho pedagógico, os currículos escolares. Mas será que o papel do currículo escolar se limita a orientar o trabalho do educador?

Para Libâneo (2002) na obra “Didática”, currículo é um desdobramento do projeto pedagógico ao materializar intenções e propósitos em objetivos e conteúdos. Já a proposta curricular tem como objetivo orientar a prática pedagógica na escola ao explicitar o que ensinar, para que ensinar e como ensinar, com base em decisões pedagógicas e didáticas. O autor entende que o currículo escolar deve ser uma construção da escola, refletindo as necessidades dos alunos atendidos, tanto pessoais quanto sociais, suas especificidades e interesses, obtendo como resultado desse processo um ensino significativo e de qualidade. Libâneo (2002) afirma que:

Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender. Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade. Em síntese, o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p. 32-33).

O referido autor, citando Moreira e Silva (1994), argumenta que o currículo também está relacionado com práticas discursivas e relações de poder. Há inclusive uma área de pesquisa denominada “Sociologia do Currículo”, destinada ao estudo do currículo que tem como objetivo compreender as relações que o permeiam, bem como entender como se articulam o conhecimento, a linguagem, o discurso e o poder no ambiente escolar. Para Libâneo “essa análise procura situar o currículo nos discursos de dominantes e subordinados e ver como esses discursos expressam práticas” (LIBÂNEO, 2002, p. 53). Essa corrente também busca refletir sobre propostas curriculares democráticas que visem a emancipação dos alunos. Segundo o autor (LIBÂNEO, 2002):

Quando se pensa em currículo, pensa-se como são construídos os saberes escolares, pensa-se em analisar o saber particular daquele grupo de alunos, porque ele expressa certas maneiras de agir, de sentir, falar e ver o mundo. Ou seja, são essas práticas discursivas que constroem os sujeitos em relação com as questões do poder. As perguntas a serem feitas nessa linha seriam do tipo seguinte: “Como é que o discurso se relaciona com a construção e a subjugação da humanidade?” Como se relacionam conhecimento e poder? “Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz?”. Talvez o aspecto mais nuclear dos estudos dessa corrente esteja no porquê das formas de organização do conhecimento escolar. Ou seja, preocupa-se em contextualizar as propostas de currículo e, ao mesmo tempo, em propor um currículo comprometido com a emancipação humana. Segundo análises de alguns autores, a sociologia do currículo pode ser olhada, ao menos, através de três temas: ideologia, cultura e poder (LIBÂNEO, 2002, p. 53).

Essas duas questões levantadas pelo autor nos levam a pensar sobre a distância entre o que *deveria acontecer* e o que *realmente acontece* nas escolas. A primeira questão que o autor defende é que o currículo deve ser elaborado pela própria escola, considerando as peculiaridades da instituição e as necessidades pedagógicas dos alunos. A segunda questão trata do poder invisível do currículo, que por meio do seu discurso pode ser capaz de inspirar o desejo pelo conhecimento e pela luta por ideais, ou pode simplesmente reproduzir os interesses de um determinado grupo. Libâneo exemplifica essa situação dizendo que: “[...] o professor na sala de aula pode usar seu discurso como forma de redução ou de fortalecimento do poder dos

estudantes; pode acatar ou rejeitar as vozes e experiências dos estudantes [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 53).

Contudo, os currículos escolares não são produtos do trabalho da equipe pedagógica de cada instituição, mas sim de instâncias superiores que definem conteúdos, critérios e metodologias de ensino a serem aplicadas em diferentes escolas do país.

Apoiando-se sobre a justificativa de definir os conteúdos mínimos que todos os alunos devem ter acesso até o final de cada ano letivo, foi criado pelo Governo Federal (Ministério da Educação) um documento de âmbito nacional a ser adotado por redes e sistemas de ensino. Esse documento é chamado de Base Nacional Comum Curricular, mais conhecido como BNCC e teve sua última versão publicada em 2017, após participação de especialistas e membros da sociedade civil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

A BNCC tem embasado a organização dos materiais didáticos que são distribuídos nas escolas públicas do país e é um documento norteador em planejamentos escolares. Ou seja, sua abrangência é bastante significativa. A partir dele os estados criam seus currículos, os quais são utilizados por escolas estaduais e muitas vezes são adotados também por escolas municipais. De acordo com ela, ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver durante a educação escolar algumas competências (e habilidades) que serão necessárias para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, competências essas que serão importantes não apenas para que os alunos apresentem um bom desempenho na escola, mas também em suas vidas. A BNCC (BRASIL, 2017a) afirma que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8).



Nos dois trechos acima retirados da BNCC o termo “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” é apresentado e nos leva a questionar se deveriam ser as competências e as habilidades o foco central da escola e do trabalho pedagógico.

Diante dessa questão, Arroyo afirma que “os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificação de resultados. Docência é reduzida a treinar nesses currículos” (ARROYO, (2013, p. 25). Isso porque, para ele, ao focar em competências, habilidades e avaliações externas que acompanham esse modelo de currículo, o professor deixa de ser um educador e passa a ser um “aulista”, reduzindo seu papel docente a transmitir os conteúdos que cairão nas avaliações. O professor passa a ignorar as diferentes realidades vividas e trazidas para a escola por seus alunos e deixa de exercer sua criatividade e autonomia, uma vez que lida com um currículo rígido e indiscutível em suas aulas. Além disso, para o autor esses currículos “[...] resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 37).

Para o citado autor (ARROYO, 2013), esse trabalho pedagógico não contempla as necessidades nem prioriza os educadores e educandos e por isso deve ser repensado.

As tensões estão postas entre um trabalho de conhecimentos disciplinares, frequentemente conceituais e abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores e um trabalho que é forçado a olhar para crianças e adolescentes, jovens e adultos concretos e a incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares: que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma mais enriquecedora de ser docentes-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas (ARROYO, 2013, p. 32).

Esse modelo de currículo segrega aqueles que não apreendem os saberes definidos como “essenciais”, ignorando outros conhecimentos, saberes e linguagens, em especial as dos educandos. Torna-se então necessário que os educadores adotem uma postura crítica e vigilante diante de materiais didáticos e literários que reproduzam visões estereotipadas e inferiorizantes em relação a pobres, negros, mulheres, povos indígenas e do campo.

Arroyo entende que o currículo prevê o ensino de alunos padronizados, cujas vivências sociais e mentalidades são iguais. A esses alunos hegemônicos, o currículo pretende ensinar e avaliar de maneira idêntica. Esse currículo não considera a riqueza existente na individualidade de cada aluno.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013, p. 76-77).

Essa rigidez curricular não é particular aos sistemas públicos de ensino. Em razão dos diversos sistemas de ensino adotados pelas redes privadas, o trabalho pedagógico nessas instituições também transforma seus professores em meros “aulistas”, tirando deles o poder de “produzir” suas aulas de maneira autônoma e reflexiva em troca da mercantilização do seu trabalho, o qual contraditoriamente passa a ser mais físico (repetir, copiar, corrigir) do que intelectual (analisar, selecionar, elaborar, repensar a prática, avaliar). O professor perde então a sua identidade como um profissional especialista em educação. De acordo com Celestino A. Silva Júnior (2015),

Tais sistemas abstraem a figura institucional do professor e dão de ombros à sua realização pessoal, na medida em que prescrevem obrigatoriamente os conteúdos ao apresentá-los a seus alunos, assim como a dosagem desses conteúdos, as formas de apresentação e os processos de avaliação. Em nome da objetividade promovem a *objetivação* do trabalho do professor e de todo trabalho pedagógico. Em nome da eficácia promovem a *subalternização* da instituição escolar, necessariamente privada de sua capacidade de decisão autônoma. Em nome da lucratividade apresentam um *ultimatum* à escola privada: ou aderem ao *sistema* ou não terão lugar no mercado (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 132).

As questões que se colocam são as seguintes: faz sentido atender à diversidade em forma de unidade, seja no ensino público ou privado? É possível atingir um patamar de qualidade e excelência na educação partindo do pressuposto que todos os alunos são iguais e que aprendem da mesma forma? As respostas para as duas questões são negativas. Isso porque os alunos não são mentes “vazias” ou uniformes. Cada um deles traz uma história, uma perspectiva de vida, uma visão de mundo e essas variedades culturais, familiares, emocionais e sociais precisam ser respeitadas pelos currículos. Mais do que isso, essas diversidades precisam ser incorporadas a eles de forma a garantir não apenas os conhecimentos “clássicos”, mas também para oferecer conhecimentos diversificados e que valorizem os educadores e suas experiências, além de valorizar os alunos em suas particularidades e necessidades para que eles possam vir a ter condições de, ao refletir sobre sua realidade, lutar para transformá-la. Ou seja, o direito à educação precisa deixar de ser apenas um discurso ultrapassado e se tornar uma prática social.

Um passo importante para se atingir esse objetivo, segundo Arroyo, seria valorizar o **trabalho** como um princípio educativo e tratar o tempo de aula como um tempo de trabalho, como tempo de produzir e compartilhar diferentes saberes e não apenas memorizar os conteúdos pré-definidos por governos ou organizações externas que não consideram a realidade da escola, suas peculiaridades e suas riquezas individuais. É necessário reorganizar o tempo em sala de aula e repensar quais são os objetivos da escola educadora. Ao priorizar a formação de indivíduos dotados de humanidade e de sensibilidade, os quais se autovalorizem e conheçam suas origens e as dificuldades impostas historicamente pela sociedade aos seus familiares, os quais pensem sobre o papel do próprio trabalho na manutenção de estruturas sociais injustas, a escola oportunizará ao aluno ter novos olhares sobre o mundo e refletir sobre a realidade na qual ele está inserido. A escola se tornará um instrumento de superação de estereótipos e conseqüentemente, um espaço de transformação, tendo alunos e professores como os principais atores nesse processo. Arroyo (2013) argumenta que:

Descobrir o tempo de aula como experiência de trabalho não apenas docente, mas dos educandos. Abrir espaços para que as crianças e adolescentes, os jovens e adultos vejam seu tempo de escola como tempo de trabalho. O estudo, as leituras, os exercícios, os deveres de casa como trabalho. Ver-se mestres e educandos como um coletivo em situações coletivas de trabalho. Como uma comunidade produtora de saberes, de experiências e de aprendizagens (ARROYO, 2013, p. 86).

O currículo da Educação Básica, diferente do que pretende, não representa a diversidade dos alunos, uma vez que o currículo é uniforme, enquanto os alunos não o são. São indivíduos únicos e com especificidades que precisam ser consideradas em um processo educativo. Além disso, o currículo define os conteúdos “essenciais” a serem aprendidos de acordo com a visão de grupos específicos. No entanto, não se pode considerar como essencial a cultura produzida por apenas alguns grupos sociais, dentre os tantos existentes na realidade brasileira. O currículo não considera as diferentes infâncias e não tenta compreendê-las.

Esse currículo não é neutro. Tem a intenção velada de calar os coletivos de negros, mulheres, índios, pessoas do campo, entre outros, ao desvalorizar suas culturas, considerando-as como “menos relevantes”. Esse currículo tem o papel de manter as estruturas desiguais de poder funcionando, bem como visa segregar aquele que não se enquadra no sistema, tirando dele a oportunidade de ser um cidadão participativo e questionador. O currículo atende a uma determinada classe política e a escola tem sido há muito tempo uma relevante ferramenta para a manutenção da sociedade desigual existente no Brasil hoje. A escola neoliberal atende aos

interesses do mercado, formando mão de obra barata e cidadãos inconscientes de seus direitos e deveres.

Por essas razões, é necessário reelaborar esse currículo, centrando na importância do trabalho e nos conteúdos significativos, valorizando os educadores e suas experiências, dando a eles autonomia e condições dignas de trabalho. Dessa forma, talvez seja possível transformar a realidade da educação no nosso país.

Arroyo (2013) também trata da necessidade de mudanças nos currículos escolares para que a vida seja privilegiada e para que os conteúdos a serem trabalhados sejam mais coerentes com a realidade e com as necessidades dos alunos.

Essa centralidade do trabalho na consciência e na garantia dos direitos humanos merecia ser trabalhada como central nos currículos de educação básica. Substituir tantos aprendizados inúteis, mortos por esses conhecimentos vivos, tão colados às experiências dos docentes e dos educandos desde a infância. Na educação em direitos humanos, um ponto central será essas vivências de que através do trabalho nos descobrimos sujeitos de direitos (ARROYO, 2013, p. 98).

O currículo escolar além de não contemplar um trabalho pedagógico que respeite as diferenças e não ser voltado à formação de cidadãos conscientes, também não respeita as peculiaridades da infância. Arroyo (2013) explica que:

[...] A estrutura de séries, anos de Ensino Fundamental em que as crianças de 7 a 10 anos foram incluídas por décadas não tem respeitado seu tempo de infâncias, nem a especificidade de seus processos de formação, seus tempos mentais, culturais, identitários; tem ignorado e secundarizado os processos de desenvolvimento que carregam nessa idade, tem ignorado os saberes, valores, culturas, aprendizados de si, do seu viver. O ordenamento curricular secundariza esses delicados processos e reduz o tempo de escolas dessas infâncias ao domínio de habilidades a serem avaliadas em provas-provinhas por resultados. A organização dos tempos de ensino-aprendizagem não respeita a especificidade de seus tempos de aprender, de socialização, de descobertas, de ação. “A organização segmentada, linear, rígida do que aprender e como ensinar-aprender-avaliar se choca com os processos mentais próprios de mentes infantis” (ARROYO, 2013, p. 189).

Esse currículo de organização segmentada ignora os processos de desenvolvimento das crianças nessa fase da vida, além de suas necessidades e interesses. Enquanto a criança deseja descobrir coisas novas, experimentar, criar e aprender, temos um currículo que ensina a crianças de seis anos a memorizarem conteúdos para computarem acertos em avaliações externas. Mais do que contraditório, isso é preocupante, pois a infância e todas as aprendizagens decorrentes dessa etapa são essenciais na vida dos seres humanos, tendo reflexos em sua vida adulta. Seu futuro depende do presente e de todas as situações de aprendizagem e desenvolvimento real que lhe são oportunizadas sejam elas físicas, cognitivas, motoras, sociais ou afetivas.

### 4.3 A CRIANÇA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após tratar no primeiro capítulo sobre os diferentes conceitos de infância, nesta parte do trabalho vamos procurar compreender como os cursos de formação de professores para a infância, especificamente cursos de Pedagogia, tratam da temática da infância. Tentaremos entender como ela é vista nesses cursos.

Quando temos em vista a diversidade de infâncias existentes no Brasil percebemos, portanto, que há a necessidade de se formar nos cursos de Pedagogia educadores que estejam preparados para lidar com essas diferenças de forma a não segregá-las, mas de incluí-las, valorizando suas culturas e suas identidades e tornando a sala de aula em um espaço de descobertas e de desenvolvimento social, físico, cognitivo e afetivo.

No entanto, a realidade mostra que a infância nas escolas por vezes é tratada como um período preparatório para o Ensino Fundamental, desconsiderando completamente as especificidades e as necessidades das crianças nessa etapa da vida. Outras escolas são como “depósitos de crianças” e priorizam cuidar em detrimento de educar. Nesse contexto, o ensinar é exercido por cuidadores, atendentes de creche (ou outras nomenclaturas) ou por outros funcionários das escolas, sem a formação superior em Pedagogia. Exemplificando com a realidade das escolas municipais de Botucatu, SP, na Educação Infantil as turmas de berçário não são atendidas por pedagogos formados, mas sim por atendentes de creche. A formação exigida para o cargo, de acordo com o edital do último concurso realizado em 2018, é o ensino fundamental completo (BOTUCATU, 2018). Isso, contudo, não retrata a realidade da rede, uma vez que esses profissionais também atendem em outras etapas de ensino seja auxiliando o pedagogo, seja atuando como professor de acordo com a necessidade da escola ou ausência do professor efetivo da sala. Ainda de acordo com o edital, são atribuições do atendente (BOTUCATU, 2018):

Colaborar na implementação de atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físico, efetivo, linguístico, sócio cultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária integral; receber e integrar crianças no início e término das atividades diárias; participar do planejamento de atividades escolares, em conjunto com outros profissionais da escola e da Secretaria Municipal de Educação; trabalhar conceitos de higiene corporal, alimentar e ambiental; incentivar a independência das crianças e o convívio harmonioso com outras crianças e com adultos; cuidar da segurança das crianças, procurando evitar acidentes e socorrendo-as caso haja necessidade; dialogar com a família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; participar de reuniões com as famílias das crianças, buscando subsídios para a melhoria do trabalho escolar; cuidar da conservação do material da escola; manter o registro de avaliação das crianças atualizado, bem como outros registros escolares; participar de programas de formação e capacitação profissional; favorecer a inclusão das crianças com necessidades

educacionais especiais; participar das atividades de elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da Escola; executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior hierárquico (BOTUCATU, 2018, p. 47).

Observando tais atribuições que são exigidas não apenas no edital desse concurso de atendente de creche de Botucatu, mas na maioria dos editais que descrevem as atribuições de profissionais da infância em muitos concursos Brasil afora, é possível perceber que a exigência da formação do ensino fundamental não é suficiente para dar o embasamento teórico e prático essenciais para que o atendente desenvolva com maestria as atividades exigidas pelo cargo.

Por outro lado, instituições de ensino infantil possuem em sua equipe pedagógica profissionais formados em cursos de licenciatura em Pedagogia que, ainda assim, não possuem um olhar diferenciado para as variadas infâncias que compõem as suas turmas. E, apesar das vivências e discussões sobre o tema propiciadas pelos cursos de formação, as aulas e atividades desenvolvidas por esses professores em suas aulas podem ser descontextualizadas e não significativas, por desconsiderarem a diversidade de histórias, vidas, origens, culturas e necessidades que possuem seus alunos.

Surgem então os seguintes questionamentos: será que os cursos de formação estão realmente preparando seus educadores para lidar com as diferentes infâncias e realidades as quais encontrarão em seu dia a dia na sala de aula? Esses cursos têm auxiliado seus alunos a desenvolverem uma postura consciente e crítica em relação à infância e tudo o que a envolve, inclusive as mídias e tecnologias para as crianças?

Vicente e Oliveira nos respondem a essas questões. De acordo com os autores uma das possíveis razões para que os educadores não saiam da universidade com essa postura crítica e consciente em relação à infância se deve ao fato de muitos cursos terem sido “aligeirados”, com a finalidade de graduar mais profissionais em um menor período de tempo. Graduações que anteriormente levavam quatro ou cinco anos para serem concluídas hoje podem ser finalizadas em três, dois ou mesmo um ano (para quem tem magistério). Uma busca rápida no Google por “graduação rápida” vai nos apresentar como mais buscado o curso de Pedagogia, demonstrando assim que essa condensação das graduações é uma tendência em crescimento no mercado.

De acordo com Vicente e Oliveira:

[...] nem sempre vemos uma formação inicial sólida e que garanta uma atuação de qualidade. Os aligeiramentos formativos com seus mecanismos encurtados de formação acabam por expropriar dos graduandos uma formação digna e de qualidade. [...] (VICENTE E OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Outra possível razão a ser considerada é o fato de que professores que lecionam no ensino superior, apesar do amplo conhecimento teórico desenvolvido em sua área de atuação,

não possuem vivências na educação infantil. Sua experiência não está vinculada aos fatos cotidianos que acontecem nas salas de aula das escolas de ensino básico.

Sobre isso Pimenta (2011) argumenta que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão (PIMENTA, 2011, p. 37).

Torna-se imperativo que os cursos de formação de professores tenham um olhar mais atento à realidade das escolas. É necessário que o abismo existente entre a educação infantil e o ensino superior seja superado, a fim de que o trabalho desenvolvido nas universidades seja de fato significativo e transformador para as escolas que receberão os profissionais formados por essas instituições. Mas a verdade é que é muito comum que as universidades se aproximem das escolas apenas por meio dos estagiários de Pedagogia, quando estes precisam cumprir as horas complementares.

O conhecimento de escola real que os professores do ensino superior têm, em geral advém de experiências anteriores, por vezes antigas, ou de leituras, estudos e participação em eventos científicos. Considerando que a educação é viva, dinâmica e se transforma constantemente, não é possível acreditar que a escola que eles conheceram há anos seja a mesma que as crianças frequentam hoje. Também não é possível basear-se em leituras para entender algo tão complexo como a educação escolar. Isto porque ela se recria constantemente. Portanto é necessário que os formadores de educadores para a infância tenham vivências diretas com esse universo escolar, para poderem de fato compreender quem são os alunos atendidos pelos profissionais por eles formados na universidade. É importante que a universidade conheça a escola para poder formar educadores que sejam capazes de atender às suas verdadeiras necessidades. As autoras Vicente e Oliveira (2018) afirmam que:

Muitos docentes irão sair das universidades para ingressar na escola, depois de terem sido ensinados por estes formadores, cabendo à responsabilidade de conduzir por meio do ensino de disciplinas e estratégias metodológicas as condições dignas para um trabalho de qualidade na educação infantil; no sentido de garantir às crianças aprendizagem e o seu desenvolvimento integral. Pensar desse modo, nos faz acreditar que a função da pedagogia e da educação é acompanhar e mediar a formação do ser humano em sua totalidade, assim, como afirma Arroyo (VICENTE e OLIVEIRA, 2018, p. 9).

É imperativo que ainda na universidade o papel da educação seja definido aos graduandos, combatendo a ideia do cuidar em detrimento de educar, pois a escola tem se tornado um espaço de assistencialismo e sua função educadora fica em segundo plano, inclusive para os educadores.

Escola é lugar de socializar conhecimentos diversificados produzidos pelos diferentes coletivos que a compõem, é lugar de se socializar e se humanizar, de aprender a se autovalorizar e a respeitar o próximo. Também é lugar para refletir sobre o mundo em que vivemos e atuar nele, além de ser um lugar para aprender os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade pelos diversos coletivos. A universidade precisa ter o compromisso de formar profissionais competentes, professores conscientes de sua função de educadores, não de cuidadores. De acordo com Vicente e Oliveira (2018),

Cabe ressaltar que os cursos de formação docente para a infância precisam ter a responsabilidade de ensinar o que os educandos não sabem, mas precisam saber, ou seja propiciar uma formação sólida e fundamentada, a fim de superar as práticas assistencialistas tão presentes nos espaços infantis. Diante disto, há a necessidade de construir novos saberes sobre o fenômeno ensino na formação inicial docente. O diálogo fertilizador precisa partir deste processo inicial no contexto da universidade (VICENTE e OLIVEIRA, 2018, p.10).

Portanto, é fundamental que a universidade e a escola caminhem juntas. Assim como um futuro médico tem parte de sua graduação dentro de instituições de saúde, orientado por seus professores, conhecendo os problemas de saúde de pacientes, assim deveria ser a formação dos professores: em forma de Residência Pedagógica - dentro da escola, orientado por professores, conhecendo os processos de ensino e de aprendizagem na prática, sem perder o contato com a teoria.

#### 4.4 LEVANTAMENTO DE EMENTAS DE DISCIPLINAS VOLTADAS À INFÂNCIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Nesta etapa do trabalho foram avaliadas cinco diferentes ementas de disciplinas de cursos de Pedagogia oferecidas por cinco universidades públicas estaduais e federais.

Os critérios para a escolha das ementas e universidades foram: em primeiro lugar selecionar instituições que apresentassem disciplinas específicas com a temática infância em seus cursos de Pedagogia; em segundo lugar deveriam ser universidades públicas dos estados da região sudeste do país. A ideia original era utilizar duas ementas de cada estado: uma de uma universidade estadual e a outra de uma universidade federal. No entanto, não foi possível por



duas razões: 1) O estado do Espírito Santo não possui uma universidade estadual, então foram solicitadas ementas de duas universidades federais. 2) Devido ao fato de não ter acesso às ementas de disciplinas nos sites das universidades, solicitei-as aos professores coordenadores de cursos e aos professores das disciplinas via e-mail. Contudo, justificando a impossibilidade de acesso a esses documentos devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, não recebi a ementa de três universidades. Por essas razões, apresento aqui as avaliações de uma universidade estadual do Rio de Janeiro, duas federais do Espírito Santo e duas do estado de São Paulo, uma estadual e a outra federal. Por não ter recebido as ementas solicitadas da Universidade Federal de Minas Gerais nem a da Universidade Estadual de Minas Gerais, não há avaliações de universidades mineiras.

#### 4.4.1 AVALIAÇÃO DAS EMENTAS

**1. Universidade:** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Campus Rio de Janeiro

**Disciplina:** Infância e Cultura

**Carga horária:** 60 horas

**Código:** EDU07-08059

**Tipo de atividade:** Obrigatória

**Descrição:** Diferentes concepções de cultura. A criança contemporânea e seus espaços de expressão. A produção cultural feita para as crianças. A criança como produtora de cultura. As diferentes linguagens e a criatividade. Criação e Reprodução.

**Análise da disciplina:** A disciplina “Infância e Cultura” é oferecida no 4º período do curso. Ou seja, no segundo semestre do 2º ano da graduação. Isso é interessante, pois dada a importância do tema, quanto antes os alunos tiverem contato com as discussões acerca da infância, cultura e sociedade, logo desenvolverão um olhar mais crítico para a criança que será apresentada nas próximas disciplinas, no desenvolver do curso. Outro ponto importante é que a disciplina é obrigatória, ou seja, a Universidade considera que os temas infância e cultura sejam conteúdos essenciais na formação de seus pedagogos.

A disciplina apresenta três objetivos principais (UERJ, 2012):

O primeiro é promover reflexões acerca das diferentes concepções de cultura vigentes e as consequentes implicações no modo de compreender a infância e a educação infantil. Para isso, traz em sua bibliografia leituras diversificadas que abordam temas como: consumo na infância, o lugar da infância na modernidade e na contemporaneidade, os desafios que essa

importante fase da vida impõe aos pesquisadores devido à sua diversidade e também contextualiza a infância no Brasil. Trata das infâncias das camadas populares, da relação entre trabalho, escola e fracasso escolar, bem como traz à tona a questão do amadurecimento precoce de crianças que, por diversas razões (principalmente econômicas e sociais), veem sua infância acabar em um breve período de tempo, obrigando-as a assumir inclusive o papel de adultos em suas famílias.

O segundo objetivo é identificar e analisar as diferentes formas e espaços de expressão da criança a partir das produções culturais: a produção cultural para a criança e a produção cultural feita pela criança. As leituras propostas aos alunos para trazer esses assuntos às aulas são referentes à: infância, cinema e sociedade, cultura **na** e **da** infância, a cultura produzida para as crianças e também traz a criança como crítica da cultura e como produtora de cultura. Trata também da construção corporativa da infância.

O terceiro objetivo é valorizar as diferentes linguagens na Educação Infantil. As leituras apresentadas estão relacionadas a jogos, ao cotidiano, às aulas de arte, às múltiplas linguagens a serem abordadas na escola e à forma como os alunos se expressam na escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012), ou PPP, a proposta do curso é formar profissionais capazes de lidar com as diversidades, como mostra o trecho a seguir:

O Curso de Pedagogia tem por objetivo fornecer ao futuro licenciado em Pedagogia uma formação múltipla e integral, que o capacite para a criação e realização de projetos pedagógicos nos diversos âmbitos de atuação educativa – para os diferentes públicos; [...] Decorrem dos direitos básicos da cidadania a consideração desses diferentes públicos da atuação educativa e, muito especialmente, a integração dos educandos com necessidades especiais e com deficiências, tanto quanto o atendimento dos dispositivos legais específicos voltados para as populações afrodescendentes e indígenas. Além disso, a formação pedagógica não pode descuidar dos múltiplos e singulares sujeitos da diversidade cultural, de gênero, geracional e profissional que compõem a riqueza da sociedade brasileira e exigem a educação como direito e princípio básico da formação humana (UERJ, 2012, p. 10).

Ao considerar a proposta apresentada pelo PPP da UERJ e observar a ementa da disciplina analisada, é possível perceber que existe realmente uma preocupação da universidade em formar profissionais que tenham um olhar mais amplo em relação às diferentes infâncias existentes no Brasil. As leituras abordam conceito de infância (ou às vezes a sua inexistência) em uma visão histórica e atual, além de discutir essa questão nos diferentes contextos sociais e econômicos.

A disciplina tem um diferencial importante ao tratar não apenas da cultura produzida **para** as crianças, mas também da cultura produzida **por** elas. Além disso, ela traz leituras que apresentam as crianças como críticos da cultura, e não apenas receptores passivos. Essa reflexão

é imperativa aos profissionais da educação, pois a ideia de aluno como depositário de conteúdos ainda persiste em muitas escolas públicas. É necessário ampliar essa discussão e entender as crianças como indivíduos que têm sua própria cultura e sua própria individualidade.

O último objetivo da disciplina é repensar o espaço da escola para que este se torne um lugar de valorização da cultura infantil ao apresentar aos alunos diferentes maneiras de expressar o que sentem. Esse ponto também é bastante interessante, pois alerta sobre a necessidade da escola se renovar e buscar diferentes formas de se apropriar das linguagens existentes e incorporá-las ao trabalho educativo. A criança precisa se expressar e compreender sua importância como indivíduo único e singular desde a Educação Infantil e a escola pode contribuir muito para isso. No entanto, é necessário que ela esteja preparada para realizar esse trabalho, preparando seus profissionais e oferecendo a eles materiais e referencial teórico e procedimental para que possam fazer um trabalho significativo.

**Observações finais:** a disciplina é bem organizada, apresenta assuntos muito relevantes à formação do educador de crianças, pois trata de diferentes conceitos de infância partindo de reflexões como “o que é ser criança”, até as questões econômicas e sociais que influenciam essas ideias. Além disso, a disciplina traz à luz a ideia óbvia, e ao mesmo tempo revolucionária, de que a criança é produtora de cultura e que ela é capaz de analisar e interpretar o mundo e as representações sociais que a cercam. A disciplina trata inclusive de uma possível “corporatização” da infância e da sua inserção na sociedade de consumo, levando seus alunos a refletirem sobre quais seriam os propósitos e riscos ocultos nessas ações. Também é bastante interessante a proposta de repensar a escola como um espaço de manifestação cultural das crianças e da sua necessidade de se recriar para mobilizar todos os recursos possíveis a fim de apresentar aos alunos diferentes linguagens e diferentes formas de representarem a sua própria cultura. Além disso, não só é imperativo proporcionar espaços de expressão, mas também ações e momentos nos quais os alunos se sintam confortáveis, importantes e felizes por serem atores sociais em suas escolas, exercendo, mesmo que inconscientemente sua cidadania.

**2. Universidade:** Universidade Federal Espírito Santo (UFES) – Vitória - Campus Goiabeiras

**Disciplina:** Infância e Educação

**Carga horária:** 60 horas

**Código:** EPS13438

**Tipo de atividade:** Obrigatória

**Descrição:** A infância como categoria social. O processo de institucionalização das crianças no Brasil. A emergência dos direitos das crianças na contemporaneidade. A (in)visibilidade das culturas infantis no contexto formal e não-formal de educação. A Educação Infantil no contexto das políticas públicas e suas diferentes infâncias.

**Análise da disciplina:** De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Universidade, a disciplina “Infância e Educação” é oferecida aos alunos que estão cursando o 5º período do curso, ou seja, no 1º semestre do 3º ano. Considerando que se trata de um curso com duração de 4 anos e meio, podemos dizer que a disciplina é ofertada no meio do curso. É possível compreender que se trata de uma disciplina essencial para a formação do pedagogo, pois ela é uma disciplina obrigatória.

Seus objetivos principais são (UFES GOIABEIRAS, 2018):

- Compreender a evolução histórica da construção social do conceito de criança e sua influência na educação das crianças;
- Identificar as diferentes manifestações das culturas infantis nos contextos formais e não formais de educação;
- Conhecer as iniciativas públicas e privadas que demarcam o processo de institucionalização das crianças no Brasil;
- Analisar criticamente as principais correntes teóricas subjacentes à educação com crianças pequenas;
- Problematizar as políticas e as práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da educação infantil na contemporaneidade.

As leituras socializadas durante as aulas visam oferecer o referencial teórico que os alunos necessitam para desenvolverem uma visão crítica e consciente em relação à infância. São leituras voltadas aos temas: educação infantil, políticas da educação infantil, infância e cultura, direitos das crianças, pesquisa (do conceito) de infância, infância e contemporaneidade.

A discussão sobre a evolução do conceito de infância e da sua influência na educação das crianças é muito pertinente, pois a educação se estruturou, com o passar dos anos, de acordo com o que a sociedade esperava das crianças, desde a institucionalização da escola na Idade Média, passando pelos ideais iluministas, até chegar aos movimentos sociais que garantiram às crianças pequenas o direito à escola.

Os objetivos propostos pela disciplina são relevantes, pois além de apresentarem aos alunos a evolução histórica do conceito de infância, tratam também das políticas públicas voltadas à infância e à educação escolar e permitem também que os futuros pedagogos reflitam

sobre o trabalho pedagógico realizado nessas instituições ao discutir correntes teóricas, políticas e práticas pedagógicas existentes em instituições de Educação Infantil na contemporaneidade.

Outro objetivo que merece destaque é “identificar manifestações culturais infantis em contextos formais e não formais de educação”. O profissional de educação infantil precisa ter a capacidade de compreender que as crianças aprendem não apenas na escola, mas sim em todos os ambientes nos quais ela interage com o outro. Entender isso é fundamental inclusive para perceber a função social da escola, diferenciando-a de outros espaços educativos não formais. Também é fundamental que o educador entenda que a criança produz e interpreta cultura, e precisa de espaços para se manifestar. Ou seja, a criança precisa ser ouvida.

O Projeto Pedagógico do Curso apresenta o perfil dos pedagogos que se pretende formar e os objetivos dessa disciplina avaliada caminham na mesma direção que o profissional desejado. De acordo com o PPP (UFES GOIABEIRAS, 2018),

[...] No que tange à formação de professores: A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (UFES GOIABEIRAS, 2018, p. 11-12).

Assim sendo, a disciplina e o curso visam formar não apenas um profissional bem capacitado, mas também formar uma vida humana com base cultural, teórica e prática, que esteja em consonância com a escola e com os alunos da vida real. O curso incentiva a formação de gestores democráticos e professores comprometidos com seu papel social.

**Observações finais:** A disciplina “Infância e Educação” apresenta conteúdos e discussões bastante pertinentes as quais auxiliam na formação de um profissional crítico e não simplesmente um “aulista” ou “reprodutivista”. Ela oportuniza aos alunos não apenas conhecer conceitos e posturas pedagógicas, mas também refletir sobre eles e sobre práticas educativas e curriculares existentes na sociedade atual, ressaltando a importância de se pensar constantemente a própria prática.

Ao trazer o tema “infância” para a discussão, é possível que os graduandos do curso de Pedagogia tenham um olhar mais amplo em relação aos alunos a quem futuramente atenderão nas unidades escolares e que considerem seus direitos, sua diversidade, sua “bagagem” (cultural, intelectual e social), de forma a realmente desenvolver um trabalho efetivo e coerente

com a realidade. Um trabalho no qual as crianças sejam respeitadas como indivíduos sociais com necessidades específicas, que tenham voz e espaço para se manifestar, sem deixar de lado a educação formal de qualidade a qual todas elas têm direito.

**3. Universidade:** Universidade Federal Espírito Santo (UFES) – Campus São Mateus

**Disciplina:** Educação Infantil II

**Carga horária:** 60 horas

**Código:** ECH12589

**Tipo de atividade:** Obrigatória

**Descrição:** Instituições de Educação Infantil. A especificidade do trabalho profissional junto às crianças de 3 aos 5 anos em instituições de Educação Infantil. Teoria e prática das concepções de atendimento educacional de crianças nesta faixa etária.

**Análise da disciplina:** A disciplina “Educação Infantil II” é oferecida aos alunos de Pedagogia no 6º período do curso, o que equivale dizer que é oferecida durante o segundo semestre do 3º ano do curso. Por se tratar de um curso com nove semestres, a disciplina é oferecida próxima à finalização do curso. De acordo com a organização do currículo trata-se de uma disciplina fundamental para a formação do pedagogo, uma vez que se trata de uma disciplina obrigatória para os alunos do curso.

A disciplina tem cinco objetivos principais que são (UFES SÃO MATEUS, 2011):

- Conhecer e compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil em seus processos históricos, políticos, sociais, culturais e pedagógicos, reconhecendo suas implicações e impactos para a organização das políticas da infância na contemporaneidade;
- Compreender as diferenças estruturais entre creches, pré-escolas e escolas em reconhecer a importância da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Compreender a especificidade necessária à constituição do perfil do profissional da Educação Infantil e identificar as ambiguidades, contradições e dilemas que ainda circunscrevem o campo;
- Conhecer, problematizar e analisar práticas curriculares e pedagógicas para e com crianças de 3 a 5 anos;
- Articular os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina com o projeto investigativo de docência a ser elaborado para o estágio supervisionado em Educação Infantil II.

Para atingir todos esses objetivos a metodologia é baseada em aulas expositivas e discussões em grupo e a bibliografia utilizada nas aulas tenta aprofundar as reflexões sobre a temática da Educação Infantil buscando analisar a legislação que a rege, compreender quais são os objetivos e a função social da Educação Infantil e como ela está estruturada nos sistemas de ensino. Também visa refletir sobre o papel do educador de crianças de 3 a 5 anos.

A disciplina é interessante, pois trata da questão da Educação Infantil com seriedade e busca formar um profissional consciente da especificidade de seu papel como educador de crianças. Outra temática considerável que a disciplina aborda é diferenciar a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Essa discussão é muito importante por dois motivos: o primeiro é refletir sobre as etapas da infância e pensar sobre as necessidades que a criança tem em cada momento de sua vida. Não é incomum crianças chegarem ao ensino fundamental sabendo utilizar o caderno e lendo algumas palavras, mas não tendo ideia de como fazer para brincar de pular corda ou amarelinha, pois não era algo habitual na escola de Educação Infantil. O segundo motivo é tentar compreender como se dá essa mudança entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em geral há um verdadeiro choque de realidades ao sair de uma escola e entrar em outra. Será que os alunos de 5 e 6 anos deixaram de ser crianças porque um documento ou uma normativa assim o determinou? Sua infância acabou no momento em que mudaram de etapa escolar? A organização do Ensino Fundamental considera essa fase importantíssima do desenvolvimento das crianças ao organizar seu currículo, sua rotina e seus espaços? São algumas indagações que certamente acontecerão e serão discutidas no curso.

Quando a disciplina aborda as necessidades da Educação Infantil ela também promove discussões acerca das políticas públicas necessárias para criar melhores condições para a infância nas escolas públicas brasileiras. A disciplina também apresenta um breve histórico da Educação Infantil no país e todos os esforços da sociedade que foram necessários para que hoje tenhamos, ainda que de maneira insatisfatória, um olhar mais atento à Educação Infantil, às suas escolas e aos seus educadores.

A disciplina também oportuniza aos estudantes analisar projetos, currículos e propostas voltadas à Educação Infantil, bem como permite que eles reflitam sobre esses documentos e utilizem essas reflexões da disciplina em atividades de estágio supervisionado. De acordo com o Projeto político Pedagógico da Universidade (UFES SÃO MATEUS, 2011) essas reflexões inclusive sobre a própria prática são fundamentais para a formação de um bom profissional:

Imprescindível torna-se, desse modo, à formação do pedagogo, nos tempos atuais, não só o acesso aos conhecimentos específicos das áreas aplicadas aos níveis da educação básica, mas também o conhecimento reflexivo de sua própria prática, da dinâmica do

desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma escola plural, aberta a todos (UFES SÃO MATEUS, 2011, p. 10).

**Observações finais:** A disciplina é muito importante para a formação do pedagogo da universidade, pois ela permite que ele reflita bastante sobre o seu papel como futuro educador e sobre a criança a quem atenderá, considerando suas necessidades e especificidades. Além disso, contextualiza o aluno em relação à situação das instituições de Educação Infantil, legislações e políticas públicas específicas. A disciplina traz objetivos muito coerentes e necessários para a formação integral de um educador, uma vez que analisa a infância em diferentes contextos históricos, políticos, culturais, pedagógicos e sociais e promove discussões sobre a escola que temos e a escola que queremos.

A disciplina “Educação Infantil I” é oferecida no 5º período e dá um embasamento importante para que o aluno participe das aulas de “Educação Infantil II”. No entanto, a segunda disciplina aprofunda-se em questões conceituais, políticas, sociais, entre outras relacionadas a vários aspectos da infância, diferenciando-se da primeira que, apesar de tratar também de temas como formação do educador e instituições de ensino, a segunda apresenta um foco maior na questão do desenvolvimento biológico e emocional da criança.

**4. Universidade:** Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Campus Guarulhos

**Disciplina:** História Social da Infância

**Carga horária:** 75 horas

**Código:** ----

**Tipo de atividade:** Obrigatória

**Descrição:** Estudo da formação de tempos sociais diferenciados para as crianças conforme se diferenciam fatores culturais, entre os quais, as figurações econômicas e sociais. Estudo da distribuição de espaços institucionais e urbanos diferenciados entre estratos sociais desiguais e diversos. Estudo das instituições consideradas “típicas” e “apropriadas” para a criança (especialmente aquele que é pobre). Estudo da argumentação que apresenta como “especializada” em crianças. Estudo dos diferentes modos de tratar crianças.

**Análise da disciplina:** A disciplina “História Social da Infância” é oferecida aos alunos de Pedagogia no 2º termo do curso, ou seja, no segundo semestre do 1º ano. É possível dizer que é uma disciplina importante para o curso, uma vez que é apresentada no início dele e é obrigatória. Isso é muito interessante, pois os alunos primeiramente terão embasamento teórico em relação às diferentes infâncias e os fatores que as influenciam, compreendendo as estruturas



sociais que envolvem a questão da infância, para então se aprofundarem nos estudos de disciplinas mais práticas.

A disciplina apresenta como objetivos gerais (UNIFESP, 2020):

- Proporcionar ao estudante compreender a infância como tempo social, construído em condições materiais e culturais que variam historicamente conforme lugar e circunstância.
- Favorecer a compreensão crítica dos repertórios culturais e políticos com os quais nossa sociedade promove a circulação de representações sobre a infância.
- Capacitar o estudante a analisar o impacto das desigualdades sociais e das diversidades culturais na configuração da história da infância.
- Reconhecer a cultura material da infância na configuração da sociedade moderna.
- Identificar os processos históricos que produziram “conhecimento científico” sobre a criança.
- Interagir com populações migrantes em situação de vulnerabilidade de modo a compartilhar conhecimentos sobre a integridade física e emocional de crianças e dar visibilidade social sobre o cotidiano infantil contido nas experiências que permitem mencionar a diversidade cultural.

A disciplina apresenta como objetivos específicos (ao término do curso o estudante deverá ser capaz de) (UNIFESP, 2020):

- Diferenciar conceitualmente criança indivíduo de infância, tempo social;
- Elucidar os componentes históricos que fizeram da escola a principal instância de demarcação social da infância;
- Reconhecer as principais correntes que interpretaram a história da infância;
- Posicionar-se criticamente em relação às homologias socialmente construídas entre crianças e instituições para infância.
- Reconhecer, como resultado de interações extensionistas, problemas específicos de crianças no universo da diversidade cultural.

Para atingir todos esses objetivos a metodologia é baseada em: aulas expositivas; comparação iconográfica; exposição de filmes e documentários; análise documental; oficinas de escuta e partilha com público das ações extensionistas. Outra estratégia adotada é que, em parceria com escolas públicas, a disciplina realiza o mapeamento da presença de crianças estrangeiras matriculadas nas redes públicas de educação.

A avaliação da disciplina é realizada por meio de prova escrita e de apresentação de seminários.

A disciplina tem uma proposta de trabalho bastante interessante, uma vez que propõe debates e atividades que visam preparar os alunos para que assumam uma postura crítica em relação às infâncias encontradas na sociedade e em relação como elas são tratadas. Além disso, ela parte do estudo das infâncias brasileiras, o que é muito rico e proveitoso para os futuros pedagogos. Ela promove entre os alunos reflexões acerca de temas importantes e clássicos, como o contexto histórico das infâncias, mas também sugere temas atuais como: tempo social; a construção histórica da noção de “fases da vida”; a escola, a creche, o orfanato, o hospital e o parque infantil na história da criança brasileira; inventário das práticas de homogeneização de crianças em instituições (testes de inteligência; verificação de maturidade; escalas de desenvolvimento); pensamento social e infância; diversidade cultural e infância.

A organização e objetivos da disciplina estão em acordo com as propostas de formação apresentadas no PPP do curso de Pedagogia, principalmente porque destaca a importância de uma formação não apenas profissional, mas também política, visando uma sociedade com mais igualdade de direitos e respeito à diversidade. O PPP (UNIFESP, 2020) afirma que:

Dessa maneira, a atual estrutura curricular do curso de Pedagogia da UNIFESP reflete o desejo por uma Educação Superior que não se furta ao atendimento das tradicionais e clássicas demandas dirigidas às instituições de formação, bem como às novas exigências que se colocam para a educação brasileira. Assim, a Educação Pública se impõe como compromisso e como conteúdo transversal das disciplinas obrigatórias e eletivas do Curso de Pedagogia. Da mesma maneira, é focalizada a igualdade de direitos com respeito à diferença em suas variadas acepções. A interação e o intercâmbio entre os variados níveis e modalidades de ensino são percebidos, no âmbito do conjunto de disciplinas, como instrumentos na construção de uma sociedade na qual seja possível respeitar a diversidade cultural, bem como as relações de reciprocidade e complementaridade de modelo se propostas educacionais diferenciadas e socialmente referendadas (UNIFESP, 2020, p. 16).

As bibliografias básicas e complementares são bastantes específicas em relação aos temas abordados na disciplina, sendo capazes de oferecer a base teórica necessária para uma boa formação acadêmica, apesar de serem poucas e pouco variadas.

A disciplina se destaca entre as avaliadas neste trabalho, pois a ela são dedicadas 75 horas de estudo da carga horária dos alunos. É a maior carga horária para uma disciplina que estuda a infância entre as cinco universidades avaliadas. Isso demonstra a valorização e a importância que a universidade dá para essa disciplina, a fim de formar pedagogos críticos e responsáveis por uma infância de maior qualidade para as crianças.

**Observações finais:** A disciplina apresenta aos alunos a contextualização de diferentes infâncias brasileiras e busca formar cidadãos e educadores conscientes, críticos e responsáveis pelas infâncias. Ela certamente é muito importante para o curso, uma vez que é obrigatória, oferecida ainda no 1º ano, tornando-se base para as outras disciplinas que serão oferecidas aos alunos. Além disso, ela possui uma carga horária de 75 horas, o que permite maior aprofundamento das questões abordadas e uma maior variedade de atividades a serem realizadas.

A disciplina oferece a formação teórica, mas também utiliza de outras estratégias para desenvolver suas atividades, tais como: análise documental, iconográfica e de filmes, além de oficinas de escuta, o que torna o estudo mais prático e mais interessante.

A bibliografia utilizada parece contemplar os objetivos da disciplina, considerando a relevância dos autores. No entanto, seria interessante ampliar as possibilidades de textos e autores, para enriquecer ainda mais as discussões, trazendo para a sala de aula outras ideias, outros olhares e outras significações.

**5. Universidade:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru

**Disciplina:** História da infância

**Carga horária:** 30 horas

**Código:** -----

**Tipo de atividade:** Obrigatória

**Descrição:** Aborda as especificidades e características próprias da infância evidenciadas no transcorrer da história da civilização humana. Discute, numa perspectiva histórica e sociocultural, a construção dos conceitos de infância apresentados na literatura. Evidencia o modo como a infância está presente na história brasileira, como os adultos conduzem a formação das crianças e os relacionamentos estabelecidos na sociedade (famílias, escolas, educação, o trabalho).

**Análise da disciplina:** A disciplina “História da Infância” é oferecida aos alunos cursantes do 3º termo, ou seja, alunos do 1º semestre do 2º ano de Pedagogia. Considerando que a disciplina é oferecida aos alunos no início do curso e é obrigatória, é possível dizer que há uma conscientização de sua importância como base de formação para os futuros pedagogos. No entanto, essa ideia entra em contradição quando percebemos que em meio às disciplinas avaliadas, essa é a que possui a menor carga horária (30 horas), enquanto as disciplinas da UERJ e UFES possuem o dobro da carga horária (60 horas) e a disciplina da UNIFESP tem ainda

mais tempo de trabalho do que as outras (75 horas). Considerando que não há uma disciplina que dê continuidade aos trabalhos realizados nesta (como História da Infância II, por exemplo), a carga horária parece ser insuficiente para a relevância da disciplina e de toda a discussão que precisa ser suscitada a respeito dela.

Ela tem como objetivo geral (UNESP, 2014):

- Compreensão da infância a partir das dimensões econômicas, históricas, culturais, sociais, políticas e pedagógicas que envolvem o processo de produção das infâncias.

E como objetivos específicos (UNESP, 2014):

- Contextualizar a disciplina História da Infância diante da diversidade das infâncias,
- Contribuir para uma Pedagogia da Infância que permita à infância espaços no currículo,
- Caracterizar a Pedagogia e Infância em tempos de globalização e neoliberalismo,
- Analisar o modelo moderno de infância da sociedade ocidental tendo o contexto brasileiro como referência,
- Contextualizar a infância diante dos padrões impostos pela modernidade – pela industrialização, urbanização e pauperização das camadas populares.
- Discutir a Globalização da barbárie a partir da infância diante do mercado, da guerra e da violência.

Para atingir esses objetivos a metodologia utilizada é utilizar memórias da infância como o ponto de partida para as investigações e reflexões relativas aos conceitos de infância e a diversidade que abrange esta categoria. As aulas são expositivas e dialogadas, a partir da produção, análise e síntese de textos e de fragmentos de textos, filmes e documentários, esquemas, músicas, relatos, palestras, visitas às Instituições de atendimento à Infância (na dependência da confirmação das solicitações de visitas pelas instituições), relatórios, pesquisas, entrevistas, levantamentos estatísticos, buscando o conhecimento da história e da realidade da infância.

De acordo com a ementa “na avaliação da disciplina História da Infância haverá duas linhas de verificação do aproveitamento escolar. A primeira procurará avaliar o desempenho do aluno na compreensão dos conteúdos programáticos. Nesse nível serão utilizados os expedientes como avaliação escrita, sínteses orais e escritas, análises de vídeos, imagens, exposições individuais e coletivas, trabalhos de pesquisa bibliográfica e demais atividades propostas no transcorrer da disciplina. A segunda linha de verificação procurará avaliar o

envolvimento do aluno nas atividades voltadas ao conhecimento das questões relacionadas à Infância, a partir da participação nas oficinas, palestras, visitas e demais atividades organizadas e desenvolvidas no espaço da sala de aulas e no espaço externo à Universidade”.

A ementa da disciplina apresenta uma vasta e interessante bibliografia, a qual contempla texto de diferentes autores, com diversos assuntos relacionados à temática da infância, oferecendo assim aos alunos uma grande variedade de materiais para consulta e aprofundamento sobre os temas abordados e discutidos em aula. A ementa também apresenta uma videoteca com a indicação de filmes referentes à temática infância.

A disciplina tem uma proposta bastante interessante ao partir das vivências da infância dos alunos para construir suas atividades. Além disso, ela é muito dinâmica. Além de oferecer o embasamento teórico tão essencial aos profissionais da educação, por meio de discussões, análise e relatórios, a disciplina também oferece momentos lúdicos de aprendizagem com a utilização de outros materiais e estratégias, como músicas, vídeos, palestras, visitas, entre outros.

Pela bibliografia apresentada é possível perceber a abrangência da disciplina, que além de tratar das variadas infâncias em um contexto histórico, também resgata em suas reflexões e debates as infâncias da atualidade, inclusive as marginalizadas e silenciadas. A disciplina trata também dos modelos de infância impostos pela sociedade e da influência de fatores externos em relação às crianças, como a globalização e o consumismo.

Considerando o PPP da universidade, é possível dizer que a disciplina condiz com o ideal de profissional desejado pelo curso, uma vez que a disciplina contempla conteúdos filosóficos, antropológicos, histórico, sociológico, cultural, artístico e ainda faz uso de tecnologias da informação e da comunicação em suas atividades. De acordo com o PPP (UNESP, 2014):

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico e práticos, investigação e reflexão crítica e social, deve propiciar ao profissional a ser formado a aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação (UNESP, 2014, p. 5-6).

Dois aspectos são muito interessantes nessa disciplina: 1) a ideia de iniciar os estudos da infância com base nas crianças brasileiras, aumentando a representatividade das crianças reais, aquelas que serão encontradas nas escolas pelos futuros pedagogos, tornando assim o estudo da infância realmente relevante e útil para a prática desses profissionais em sala de aula.

2) a preocupação da disciplina em formar educadores críticos e responsáveis com as infâncias, conscientes de seu papel social e que lutem em busca de uma educação inclusiva e de qualidade e por respeito a esses indivíduos.

**Observações finais:** a disciplina é organizada, traz os conteúdos respeitando uma ordem cronológica a qual facilita a compreensão dos fatos e das ideias, é apresentada de forma dinâmica com atividades variadas, mas não deixa de lado a formação teórica e filosófica, tão importantes aos futuros educadores. A disciplina é de extrema importância para os pedagogos, uma vez que apresenta aos alunos do curso a criança de maneira não estereotipada, mas heterogênea, como de fatos são: várias infâncias. Ao promover debates, leituras e atividades que visem ampliar a consciência dos futuros professores em relação à criança e a sociedade no passado, no presente e no futuro, ela procura formar profissionais competentes e capacitados para trabalhar com as infâncias existentes nas escolas, seja nas instituições particulares ou nas públicas, no centro da cidade, ou no campo, no assentamento ou no subúrbio.

Esta disciplina oferece condições para que o estudante desenvolva um olhar crítico diante de instituições, políticas públicas, ideologias e meios de comunicação, permitindo que o aluno seja capaz de questionar o que é oferecido para as crianças em cada um desses contextos.

No entanto, a carga horária da disciplina é muito pequena. O projeto de formação do aluno que a disciplina oferece é muito interessante, porém em 30 horas não é possível abordar de maneira profunda e significativa parte dos temas propostos. Os dois créditos semanais permitem uma breve abordagem e uma breve discussão, antes do término da aula. Creio que isso deva ser repensado pela universidade, uma vez que, como citado anteriormente, entre as universidades avaliadas, todas dedicam no mínimo o dobro do tempo para suas disciplinas que tratam da infância.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Para essa análise foram avaliadas cinco disciplinas de diferentes cursos de Pedagogia ministradas por universidades públicas da região sudeste.

Apesar dos diferentes enfoques das disciplinas, a infância foi o tema central. Todas as disciplinas, embora cada uma tenha suas peculiaridades, foram capazes de oferecer à infância um olhar diferenciado da visão estereotipada ou simplista que muitas vezes é oferecida por algumas universidades. Esses cursos analisados, procuraram, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, organizar currículos que tratassem os profissionais da educação como cidadãos e responsáveis por exercer um trabalho transformador nas escolas onde atuarão,

formando profissionais criticamente e politicamente posicionados, democráticos e que venham a lutar por uma sociedade inclusiva e igualitária.

Alguns cursos visam com destaque a questão da valorização das culturas infantis e suas manifestações, enquanto outros focam nas questões sociais e políticas envolvidas nos variados conceitos de infância e seus desdobramentos sociais. Todavia todas elas fazem uma reflexão em relação à criança e seu contexto social e histórico, todas analisam os espaços dedicados às crianças, todas elas avaliam as políticas públicas para a infância e todas buscam formar pedagogos críticos e conscientes da necessidade da valorização das crianças, de suas infâncias e formas de expressão.

Acredito que as disciplinas apresentadas foram exemplos positivos sobre o trabalho que as universidades públicas têm desenvolvido nos seus cursos de formação de professores, sendo um alento e uma esperança para as próximas gerações.

Destaco, contudo, que apenas os PPP's da Universidade Federal Espírito Santo (UFES) – Vitória - Campus Goiabeiras e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Campus Guarulhos são recentes ou passarem por reformulações nos últimos anos (datados de 2018 e 2020, respectivamente). Os demais PPP's avaliados foram elaborados ou atualizados entre 2011 e 2014.

Considero que a dedicação de carga horária relevante aos estudos da infância, em especial no início do percurso universitário do curso de Pedagogia, (junto a outros fatores econômicos, políticos, culturais e sociais), seria uma estratégia significativa na busca de formar profissionais mais qualificados para lidar com as crianças, respeitando suas características individuais, suas necessidades, linguagens e expressões e compreendendo suas realidades.

#### 4.5 POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DO USO DE MÍDIAS E DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS

As TIC fazem parte da sociedade contemporânea e a escola não pode ignorar sua importância e seu alcance social. Se considerarmos, contudo, que a escola tem papel imprescindível na socialização e na ampliação cultural de seus alunos, torna-se inevitável refletir sobre a importância de uma aproximação entre escola, mídias e tecnologias no uso educacional para crianças.

Tal adaptação para o ensino de crianças em especial, todavia, não é algo fácil. É necessário compreender e inserir uma realidade dinâmica, em constante transformação,

inovadora, na qual tudo se torna obsoleto em pouco tempo, a uma realidade tradicionalmente inerte e orientada por regras definidas há séculos e por sistemas governamentais distantes da realidade escolar. Belloni (2007) fala um pouco sobre o desafio de inserir essas tecnologias tão inovadoras no espaço escolar:

Mídias eletrônicas cada vez mais sofisticadas, com graus de interatividade incrementados, integradas a redes telemáticas que permitem contatos *on-line* com seres humanos e não humanos em todo o planeta, representam um grande desafio para os estudos da infância e, por extensão, para o conhecimento e as práticas na educação (BELLONI, 2007, p. 78).

Para Kenski (2011) há muitos fatores que tornam ainda mais difícil essa interação. Existe a barreira da formação inicial dos professores que não os prepara para lidar nem com as tecnologias, nem com os efeitos sociais provenientes do uso delas; existe a barreira da falta de estrutura física e material das escolas que muitas vezes não são capazes de dar suporte a uma educação com o uso de ferramentas tecnológicas; existe também a barreira financeira que não permite a manutenção constante de equipamentos e acesso à *internet*, por exemplo. E existe a barreira política que muitas vezes impede a continuidade de um projeto inovador quando acontece a troca de administradores públicos, desde os diretores das escolas e secretários municipais de educação, passando por prefeitos, governadores até chegar aos presidentes da república. Questões ideológicas e político-partidárias tornam-se mais importantes do que a qualidade do ensino.

No entanto, apesar dos desafios, a escola precisa se aprimorar.

Embora haja grande interesse em compreender e buscar estratégias para transpor todas as limitações mencionadas acima, neste trabalho vamos nos deter em argumentar e justificar a importância de se investir em uma formação inicial dos professores e nas possibilidades reais de aprendizagem que as TIC podem proporcionar aos alunos.

Para iniciar essa argumentação trazemos o fato de que há grande aceitação por parte das pessoas em relação às máquinas, equipamentos, aplicativos e tecnologias, pois elas podem facilitar o trabalho, o lazer e as relações pessoais. Essas tecnologias também causam nas pessoas um sentimento de poder e de domínio do conhecimento. Para Moran (1995):

Há um novo reencantamento pelas tecnologias porque participamos de uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual. Comunico-me realmente - estou conectado efetivamente com milhares de computadores - e ao mesmo tempo, minha comunicação é virtual: eu permaneço aqui, na minha casa ou escritório, navego sem mover-me, trago dados que já estão prontos, converso com pessoas que não conheço e que talvez nunca verei ou encontrarei de novo (MORAN, 1995, p. 2).



Levando em consideração que as crianças são curiosas, dinâmicas, gostam de novidades e se interessam em serem valorizadas por seus conhecimentos, já teríamos uma razão para justificar a utilização das tecnologias educacionais em sala de aula. Isso porque ao utilizar esses materiais as crianças são incentivadas a desenvolverem mais essas características citadas, além de outras, como autonomia, proatividade e capacidade de lidar com as tecnologias existentes, características importantes na sociedade atual.

Tendo em vista também que as crianças “flutuam” pelo mundo real e imaginário com muita destreza, percebemos que elas têm muita facilidade em lidar com o virtual e o real. Elas não têm medo ou preconceitos de se aventurar e de se relacionar com esse mundo cheio de abstrações e possibilidades. Na realidade, muitas delas já têm acesso em casa a tecnologias como: *internet*, televisão, *games*, computador, *tablet* ou *smartphone*. Quantas crianças se divertem assistindo a vídeos do *YouTube* ou jogando *Minecraft* no *smartphone*? Elas não apenas sabem lidar com essas tecnologias, mas desejam introduzi-las no ambiente escolar também. E quantos alunos não levaram algum dia o *smartphone* guardado na mochila para a escola? Situações como essas são comuns no dia a dia das escolas brasileiras.

Atentando para isso, a utilização de jogos educativos torna-se uma estratégia possível a ser adotada em sala de aula, uma vez que as crianças gostam muito de jogos, tendendo a se divertir e aprender mais com eles do que com uma aula totalmente tradicional.

No contexto da pandemia da Covid-19 uma contradição deu lugar a uma nova situação: o uso do *smartphone* por alunos, que até então era proibido em muitas escolas foi fundamental para a manutenção das aulas não presenciais. Assim sendo, depois que a pandemia passar será interessante que a escola consiga introduzi-lo em seu contexto, assim como a utilização da *internet*, de computadores, *tablets*, jogos e outras ferramentas, em seu processo de ensino e aprendizagem, mas de forma intencional e devidamente planejada. Sousa (2016) defende a necessidade da escola se preparar para oferecer atividades diferenciadas aos alunos, a fim de desenvolver os conhecimentos necessários em seu percurso escolar de forma inovadora e interessante.

Nesse sentido, cabe à mesma instrumentalizar-se para o uso de vídeos, desenhos animados, documentários e programas que, entre outras coisas, privilegie o encontro, a interação, o diálogo, o desenvolvimento da oralidade e da escrita, buscando novos/outros modos de ensinar, em congruência com as novas/outras habilidades de aprender, já presente em nossas crianças, embora ainda um privilégio não democratizado a todos que fazem nossa sociedade (SOUSA, 2016, p. 180).

Ainda que a escola tenha sempre procurado oferecer o melhor aos seus alunos da maneira que lhe é possível, ela se estagnou com o passar do tempo. Porém, seus alunos continuaram a se desenvolver e a evoluir. Por isso é necessário que ela se reaproxime deles, que procure “falar sua língua” e, tão importante quanto isso, que ela seja capaz de ouvir o que eles têm a dizer. Ela precisa dar ouvidos ao aluno da periferia, ao do campo, ao do assentamento, ao que tem duas mães e sofre preconceito por isso, e a todos os outros alunos, tornando-se um lugar de debate de ideias, de troca e produção de conhecimentos e de respeito.

Alguns autores como Belloni e Gomes (2008) justificam que a adesão de tecnologias pela escola é também uma forma de dar voz aos alunos e aos seus interesses. As autoras explicam que na escola o conflito de gerações ainda está presente, relegando ao aluno o papel de indivíduo inacabado, desprovido de conhecimento em detrimento ao adulto que tudo sabe. Essa situação gera conflitos entre alunos e professores e entre os próprios alunos e ainda cria desinteresse por parte deles, o que pode vir a se tornar um grande empecilho na trajetória de todos que fazem parte da comunidade escolar. Para Belloni e Gomes (2008):

No campo da educação, tem-se mesmo necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança, que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes, ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre o adulto-que-sabe e a criança-que-não- sabe. O chamado conflito de gerações se aprofunda e toma a forma de um abismo técnico e de divergências éticas, mais radicais do que nunca, podendo gerar incompreensões e uma incomunicabilidade maior que as discontinuidades que separavam as gerações precedentes (BELLONI e GOMES, 2008, p. 719).

As autoras destacam que o uso pedagógico das TIC tem efeitos psicológicos positivos para os alunos, uma vez que, para Belloni e Gomes (2008, p. 738) “[...] o uso pedagógico das TIC pode potencializar a motivação e a disponibilidade psicológica para aprender, sem as quais não há aprendizagem”. Elas afirmam que esses efeitos positivos acontecem principalmente com os alunos menos favorecidos que, ao fazer uso de tais tecnologias passam a se sentir incluídos socialmente. A escola se transforma em seu portal para o mundo tecnológico. As autoras supracitadas também afirmam que “este potencial é extremamente importante para crianças e adolescentes desfavorecidos, para os quais o acesso às TIC na escola é fonte de sentimentos de autoestima, condição necessária, embora não suficiente, para a aprendizagem” (BELLONI e GOMES, 2008, p. 738).

Outro argumento utilizado por elas para apoiar a utilização das TIC na escola foi o desenvolvimento de comportamentos colaborativos apresentado entre os alunos que utilizaram o computador em atividades pedagógicas. Belloni e Gomes (2008, p. 737) relatam que

“podemos observar o quanto as crianças demonstram satisfação em compartilhar suas descobertas, como parece natural ajudar os colegas menos experientes e o quanto a troca e a partilha entre pares são importantes para as descobertas e a consolidação das aprendizagens”. As autoras citam outros benefícios relacionados à utilização das TIC pelas crianças em atividades pedagógicas. De acordo com Belloni e Gomes (2008),

Além de favorecer a aprendizagem colaborativa e cooperativa e desenvolver capacidades de *autodidaxia*, o uso pedagógico do computador estimula a motivação, desperta a curiosidade e favorece a concentração das crianças que, embora muito jovens, muitas vezes já têm experiência lúdica com estas máquinas e, para elas, seu uso na escola é desafiador e estimulante e lhes parece natural (BELLONI e GOMES, 2008, p. 742).

Em suas pesquisas as autoras perceberam que as crianças gostam de escrever no computador, porque de acordo com elas “[...] escrever no computador é percebido como uma atividade lúdica, gerando maior motivação e interesse” (BELLONI e GOMES, 2008, p. 737). E afirmam que a maioria das crianças “[...] percebe as vantagens do programa de tratamento de texto: “não borra”; “apaga mesmo e fica tudo bem limpinho”, fazendo desaparecer o erro, ao contrário da borracha no papel, que “mancha e suja a folha”, de certa forma agravando e perpetuando as marcas dos erros” (BELLONI e GOMES, 2008, p. 737).

Outra autora que reforça a importância da utilização das TIC em sala de aula é Kenski. Para ela há vários benefícios ligados ao uso de tecnologias nas aulas, entre eles a facilitação da compreensão de ideias abstratas ao torná-las “concretas” (por meio de imagens e vídeos) e o interesse e a familiaridade dos alunos com essas ferramentas. Além disso, ela destaca a possibilidade de se utilizar essas tecnologias com qualquer conteúdo das mais variadas disciplinas, possibilitando inclusive a interdisciplinaridade.

As novas tecnologias de comunicação (TIC), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos dos professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2011, p. 45).

Kenski (2011) menciona a variada gama de recursos tecnológicos voltados à educação e que estão atualmente disponíveis no mercado. Há jogos, *sites*, aplicativos, vídeos, programas, lousas interativas, modernos microscópios, entre muitos outros. Com a utilização desses materiais a aula tende a ser tornar mais atrativa para os alunos do que uma simples aula onde

predominam a lousa, o giz, o livro e o professor. Os alunos então passam a ser construtores do conhecimento e não apenas receptores. Isso, contudo vai depender muito da mediação e da estratégia do professor e da forma com que ele utiliza as ferramentas em sala de aula. Ampliar um texto do livro com o *data show* para realizar apenas uma leitura coletiva, por exemplo, não vai tornar a aula mais produtiva e interessante. Por essa razão é importante que na formação desses professores os temas mídias e TIC sejam discutidos e aprofundados, considerando questões teóricas e práticas da sua utilização pedagógica.

Outro aspecto positivo ligado às tecnologias é a facilidade de acesso à informações. Existem gratuitamente na *internet* variadas páginas, tutoriais, fóruns, aplicativos e jogos educativos que podem contribuir com o processo de aprendizagem. Há muitas oportunidades de se aproveitar dessas tecnologias para se obter uma aprendizagem significativa, inclusive para crianças. Durante a pandemia da Covid-19 em 2020, escolas fizeram uso do *Facebook* e do *WhatsApp* para manterem contato com seus alunos e para oferecerem a eles conteúdos didáticos e lúdicos, como: atividades, vídeos, músicas, jogos, entre outros. A utilização dessas redes sociais em educação já é uma realidade. Segundo Moran (2017?):

As redes também são importantes para tirar dúvidas dos alunos, para orientar grupos, para agendar eventos, para lembrá-los de prazos, para orientar atividades. Redes como o Facebook permitem a transmissão ao vivo de eventos e a gravação deles para posterior acesso. Redes como o Whatsapp são interessantes para mensagens rápidas, imediatas, para conversar com grupos, para estimular os que estão tendo mais dificuldades, para que alunos que estão impossibilitados de assistir uma aula possam fazê-lo remotamente ou visualizá-la posteriormente (MORAN, 2017?, p. 6).

Moran (2017?) também enfatiza a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem ao se utilizar essas ferramentas. De acordo com ele, sua flexibilidade permite a criação de roteiros de estudo individualizados com os quais os alunos podem progredir de acordo com sua capacidade e ritmo. Professores e alunos poder criar e participar de blogs, fóruns e sites e também podem selecionar materiais relevantes para as aulas. Dessa maneira, o ensino deixa de ser homogêneo e centralizado no professor e passa a considerar as características de cada aluno. Os temas abordados em aula podem ser assuntos de interesse da comunidade ou da turma em especial. Podem pesquisar sobre a cultura local, por exemplo, e outros conteúdos específicos não contemplados pelo livro didático. Os alunos, nesse contexto de aprendizagem, podem também sugerir conteúdos para as aulas de acordo com os temas estudados. Dessa maneira, eles se sentirão parte do processo e poderão se sentir mais motivados a participarem das atividades desenvolvidas individualmente e coletivamente. O sentimento de pertencimento poderá até mesmo mudar a ideia que muitos têm da escola: de um lugar chato e

cheio de regras. Haverá um novo encantamento por essa instituição que é tão importante para todos. Moran (1995) afirma que:

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas online, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados (MORAN, 1995, p. 6).

Uma estratégia que as escolas podem adotar a fim de não adquirir materiais que não terão utilidade real é indagar os professores sobre suas reais necessidades, bem como as de seus alunos e ainda questioná-los se as ferramentas a serem adquiridas pela escola (jogos, aplicativos e *softwares*) realmente serão relevantes no processo de ensino. Em muitas escolas o laboratório de informática não é mais do que um espaço decorativo ou de propaganda, pois as ferramentas que eles possuem não têm utilidade de fato.

Moran salienta, entretanto, que o professor nesse contexto de educação com o uso de tecnologias continua a ter um papel fundamental no processo de ensino, posto que ele será o responsável por fazer uma mediação de qualidade entre alunos e conteúdos, ao preparar aulas interessantes e significativas, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Mais uma vez colocamos em pauta o valor da formação para as mídias e para a utilização dessas novas ferramentas educacionais.

As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética (MORAN, 1995, p. 6).

Belloni e Gomes (2008) destacam a importância social da escola oferecer acesso a uma educação tecnológica aos seus alunos. Para as autoras essa renovação dos meios e ferramentas de ensino e aprendizagem têm um papel fundamental: o de democratizar o conhecimento.

Para que a escola venha a cumprir sua missão de democratizar o conhecimento e compensar as desigualdades sociais, será necessário investir na busca de novos modos de ensinar que considerem os novos modos de aprender que as crianças e jovens vêm desenvolvendo em decorrência das transformações sociais [...] e técnicas[...] e, muito especialmente, no contato com as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI e GOMES, 2008, p. 740).

As referidas autoras defendem que a Pedagogia precisa ser reinventada, a fim de diminuir as diferenças e desigualdades sociais e incluir tecnologicamente os alunos menos favorecidos, com o intuito de realizar um verdadeiro processo de inclusão na educação. Belloni e Gomes (2008) afirmam que:

Será preciso reinventar a pedagogia, incorporando estas tecnologias em projetos de aprendizagem inovadores. Vale repetir que a difusão das TIC em todas as esferas da sociedade tende a aprofundar as desigualdades sociais e a defasagem entre a escola e as crianças e adolescentes, cujas culturas e novas demandas a escola está ignorando. Ao desenvolver projetos educativos mais adequados, incorporando as TIC e incluindo aquelas crianças com dificuldades, de modo a assegurar-lhes aprendizagens significativas, a escola estará contribuindo para atenuar as desigualdades sociais e para minimizar o abismo existente entre uma cultura de elite amplamente “digitalizada” e uma nova “cultura do pobre”, excluída da cultura letrada e dos novos saberes trazidos pelas novas tecnologias (BELLONI e GOMES, 2008, p. 740-741).

Quando pensamos em ensino de qualidade com a utilização de mídias e das TIC, conseqüentemente pensamos em formação de professores. Esse elo é fundamental, pois professores que não estão preparados para lidar com as tecnologias não serão capazes de explorar o que de melhor elas têm a oferecer aos seus alunos. Outro papel importante da formação de professores é prepará-los para lidar com os apelos e influências que as mídias podem ter. Os cursos de formação devem oferecer momentos de discussão e análise de conteúdos, com o propósito de ajudá-los a desenvolverem a aptidão de identificar discursos ideológicos, consumistas, estereotipados e preconceituosos, muitas vezes implícitos em materiais digitais, e combatê-los, não disseminando-os na escola. Mais do que isso, os cursos de formação devem preparar os professores para ensinarem aos seus alunos a terem um olhar crítico em relação ao que lhes é apresentado pelas mídias e tecnologias, não permitindo que eles se tornem receptores passivos de conteúdos digitais e disseminadores de discursos prejudiciais à sociedade, tais como os citados anteriormente.

Os cursos de Pedagogia também têm a função de formar profissionais socialmente responsáveis e aptos a avaliar criticamente as produções direcionadas ao público infantil, entendendo e defendendo a produção comprometida com a formação cidadã e com a possibilidade do acesso para todas as crianças, a partir da ampliação dos conteúdos educativos que lhes permitam pleno desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Esses profissionais

devem ser capazes de se impor diante de conteúdos violentos, sensacionalistas e preconceituosos, tal como devem estar qualificados para promover debates saudáveis em relação à conteúdos midiáticos e às TIC, tendo em vista que as mídias precisam participar dos debates de importância social, como famílias e crianças, sem no entanto, sensacionalizar seus problemas, não contribuindo assim com a perpetuação deles.

Os cursos de formação precisam se comprometer em oferecer aos futuros professores conteúdos teóricos e outros conhecimentos e habilidades que os tornem capazes de tornar seu trabalho pedagógico com as TIC significativo. É necessário que o professor consiga refletir quais são as necessidades e interesses de seus alunos, para assim procurar e aplicar, de maneira orientada, conteúdos e metodologias adequadas para as suas aulas. De acordo com Belloni e Gomes (2008),

O desafio da escola é o de potencializar as virtudes técnicas das TIC, colocando-as a serviço de aprendizagens significativas e não-convencionais, mais adequadas às culturas jovens e infantis. O que oferecem os *videogames* e a *internet* que a escola não oferece? Como podemos aprender com os aprendentes? Tais são as questões que devem orientar nossa reflexão na pesquisa e na formação de professores (BELLONI e GOMES, 2008, p. 742).

Alguns autores destacam a necessidade de formar profissionais da educação capazes de compreender que apesar da mídia ter influência em relação às crianças, estas últimas não são receptoras passivas, mas têm a capacidade de interpretar as informações recebidas e reorganizá-las da maneira que acharem mais adequada. Para Sobral (2015, p. 7): “Precisamos, portanto, ter a responsabilidade de não assumir uma posição dicotômica ao falar da relação da mídia e infância, de não reduzir os pequenos a meros receptáculos da produção midiática”.

Sousa (2016) concorda com essa visão de não passividade e citando Buckingham afirma que “[...] as crianças não são vítimas passivas da mídia; ao contrário, apresentam-se dotadas de uma sabedoria espontânea para aprender, apontando o contato com as novas formas de comunicação como potencializadoras de mais criatividade e novas aprendizagens” (SOUSA, 2016, p. 179).

Para concluir: as TIC e as mídias possuem um potencial enorme a serem aproveitados pela área educacional. Sua interatividade e dinamismo oferecem uma variada gama de possibilidades a serem utilizadas nas instituições de ensino por professores e alunos. Contudo, mais do que ter acesso a essas ferramentas, é imprescindível que os professores tenham uma formação adequada e de qualidade, a fim de que o uso de tais ferramentas em sala de aula traga resultados positivos e significativos em relação à aprendizagem dos alunos. Além disso, seu uso deve contribuir para a transformação do espaço escolar em um lugar de produção e difusão

de cultura e de conhecimentos e conversão da escola em um ambiente democrático e transformador.

A seguir, no próximo capítulo será apresentada uma sequência didática sobre o tema “Infância” para ser desenvolvida em um curso de formação de professores.



## 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM OLHAR SOBRE INFÂNCIAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

A sequência didática: “*Um olhar sobre Infâncias brasileiras contemporâneas*” é composta por dez aulas e que tem como objetivo principal refletir sobre os diferentes conceitos de infâncias existentes no Brasil, bem como apresentar um histórico sobre a construção desses variados conceitos em nosso país.

Essa sequência foi organizada para ser desenvolvida na disciplina de História da Infância ou por outra disciplina que aborde a mesma temática, uma vez que trata das diferentes infâncias existentes no cotidiano dos professores de Educação Básica, buscando assim, contribuir para a formação cidadã de profissionais críticos em relação à infância real.

A sequência didática traz em sua metodologia a adoção de algumas das técnicas apresentadas por Cèlestin Freinet, tendo como base princípios como liberdade, autonomia, trabalho e cooperação. São elas: fichário documental ou fichário escolar cooperativo; o livro da vida; ateliê de leitura; pesquisas individuais e coletivas; ateliê de pintura; desenho livre; assembleia; aula passeio e texto livre.

A Pedagogia Freinet pelo fato de valorizar primeiramente o aluno, como centro de toda a ação educativa, coloca **a aprendizagem do aluno** como núcleo da ação educativa, “Daí, valorizar *os instrumentos, as ferramentas* (em suma, a técnica) como elementos básicos da ação dos Educadores, vistos como *orientadores* dos alunos na busca do saber” (VALE, 2019, p. 7).

Essa Pedagogia “está colocada sob o signo da Escola Moderna”. “Dizemos *Escola Moderna* e não *Escola Nova*, diz FREINET, porque insistimos muito menos no aspecto de novidade do que na necessidade de adaptação às necessidades do nosso século.” (Cf. *Modernizar a escola*, pág. 9) FREINET critica a Escola Nova porque ela permaneceu teórica. Em contrapartida pensa numa Escola Moderna na qual será preciso “fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que **não** implica num apelo espetacular à novidade”, mas com a ajuda do bom senso, método, eficiência e uma enorme humanidade formar-se-ão bons cidadãos. *A Educação e a Escola devem estar à altura de seu tempo!* (VALE, 2019, p. 7).

Por essa razão, em um curso de Mídias e Tecnologias e em cursos de Pedagogia que visem formar professores de escolas públicas críticos, conscientes e defensores de uma educação de qualidade para todos, mais do que interessante, adotar sua pedagogia tornou-se uma necessidade urgente, uma vez que não se deve cair no imobilismo diante das desigualdades e problemas enfrentados pela educação, mas é necessário acreditar em uma ação transformadora. Para Freinet a prática social é histórica e traz em si a possibilidade de mudança.

Na sequência didática apresentada a seguir foram utilizadas diversas mídias digitais a fim de tornar a aula mais dinâmica e atual, afinal a escola precisa acompanhar a evolução da sociedade e de suas tecnologias. Algumas das mídias apresentadas foram: fotos, vídeos, arquivos do acervo digital de um museu, podcast, acesso a textos e e-books e pesquisas na *internet*. Freinet e Salengros (1977) justificam porque é importante que a escola acompanhe a evolução da sociedade:

Em síntese, FREINET tem consciência que “o mundo evoluiu à nossa volta” e a escola continua a ensinar aos alunos como aparelhar e atrelar cavalos, “mas já não há cavalos, nem arreio, nem carruagens”. Em suma, “a escola continua a formar condutores de carruagens e são motos, carros e aviões que as pessoas deverão manobrar” no mundo moderno. (FREINET e SALENGROS, 1977, p. 12).

Freinet propôs uma Pedagogia do bom senso e por meio dela a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, buscando formar cidadãos e trabalhadores criativos, capazes de dominar e transformar o meio no qual eles estão inseridos, tornando livres quem os realiza.

## Aula 1 - Diferentes Infâncias e seus variados contextos no Brasil

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Compreender a Infância como conceito historicamente construído;
- Identificar as diferentes infâncias **na sociedade brasileira**;
- Refletir sobre o que é infância no atual contexto nacional.

**Conteúdos:**

- O surgimento do conceito de infância;
- As diversas infâncias;
- Infâncias da sociedade brasileira com o passar do tempo.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Apresentação de vídeos;
- Texto para leitura;
- Computadores ou celulares;
- Fichário escolar cooperativo.
- Acesso à *internet*;
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;

- Preenchimento de Fichário escolar cooperativo;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

### **Descrição da aula:**

*Leituras prévias a serem realizadas pelos alunos:* Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Moysés Kuhlmann Jr. ou o texto: A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. Fábio Pestana Ramos.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Apresentação do vídeo: “Infância - Clarice Cohn e Mary Del Priori”. Aprox. 60 min.
- c) Preenchimento de fichário escolar cooperativo. Aprox. 20 min.
- d) Roda de conversa sobre o vídeo e textos e registro no Livro da Vida. Aprox. 30 min.
- e) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

### **Referências:**

#### **Textos:**

KUHLMANN JR., M. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, mai 2005, p. 239-242. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2020.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 19-54.

#### **Vídeo:**

TV UNIVESP. Programa Na íntegra: **Infância – com Clarice Cohn e Mary Del Priori**. Duração: 54min.38. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo&t=151s>>. Acesso em 21 abr. 2021.

## Aula 2 - A infância indígena

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Conhecer as relações que permearam a infância indígena após a chegada dos portugueses no Brasil;
- Refletir sobre a infância indígena na atualidade;
- Identificar diferentes grupos étnicos indígenas;
- Observar as relações que as crianças indígenas estabelecem com as outras pessoas e com a natureza.

**Conteúdos:**

- Infância indígena nos anos quinhentos;
- Educação jesuítica no Brasil;
- Culturas indígenas;
- Diferentes etnias indígenas;
- Vivências das crianças indígenas;
- Brincadeiras.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Fotografias;
- Vídeos;
- Notebook;
- Televisão ou data show;
- Acesso à *internet*;
- Fichas auto corretivas;
- Bloco flip chart;

- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeos;
- Apresentação de fotos;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Elaboração de Fichário documental ou Fichário Escolar Cooperativo;
- Apresentação de trabalhos;
- Aula expositiva;
- Registro no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

*Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:* Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista.  
Rafael Chambouleyron.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 10 min.
- b) Apresentação de fotos e vídeos sobre a cultura indígena. Aprox. 20 min.
- c) Ateliê de leitura de textos sobre infâncias em diferentes etnias indígenas. Aprox. 25 min.
- d) Preenchimento de fichário escolar cooperativo. Aprox. 20 min.
- e) Roda de conversa sobre os textos e registro no Livro da Vida. Aprox. 35 min.
- f) Combinados para a próxima aula. Aprox. 10 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

## Referências:

### Textos:

BARROS, F. C. O. M. de; SILVA, G. F. da; RAIZER, C. M. **As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro.** EIXO 4 - Práticas Pedagógicas, Culturas Infantis e Produção Cultural para crianças pequenas. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/14597.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.pdf)>. Acesso em 16 abr. 2021.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: **História das crianças no Brasil.** In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. Pág. 55-83.

### Vídeos:

**A infância na aldeia.** Duração: 2min.04. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HaDhPYi5QwQ>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

**Criança indígena.** Duração: 2min.45. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uSFICzGSRDA>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

**Povos indígenas cultuam costumes através de brincadeiras infantis.** Duração: 3min.12. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=O5\\_DCbJ7Djs](https://www.youtube.com/watch?v=O5_DCbJ7Djs)>. Acesso em: 28 mar. 2021.

### Fotografias:

Ss1: Descrição – **Juliano Salgado acompanha o trabalho de Sebastião Salgado com a comunidade indígena Zo'é na Amazônia.** Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252014000300018](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000300018)>. Acesso em 27 mar. 2021.

Ss2: Descrição - **Pinu Vakwë e seu filho Wanka disparam com uma zarabatana.** Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/10/eps/1533894534\\_470404.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/10/eps/1533894534_470404.html)>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss3: Descrição - **Estima-se que existem cerca de 100 Awá isolados que ainda vivem na floresta, sem qualquer interação com pessoas de fora. Eles são um dos últimos povos isolados do planeta.** Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss4: Descrição: **Para os Awá, a terra tem um nome: Harakwá, ou seja, o lugar que conhecemos. Eles caçam porcos selvagens, antas e macacos, viajando pela floresta com arcos de 6 pés de comprimento, e recolhem produtos florestais: castanha de babaçu, açaí e mel.** Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss5: Descrição - **A tribo cuida de animais órfãos como animais de estimação; eles compartilham suas redes com quatis e compartilham mangas com periquitos verdes. Mulheres Awá amamentam macacos prego e bugios. Uma vez que um macaco seja trazido para a família e amamentado, ele nunca será comido.** Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss6: Descrição - **O calendário Awá é dividido em ‘sol’ e ‘chuva’. Os seres celestes conhecidos como *maíra* controlam as chuvas que caem de grandes lagos no céu.** Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss7: Descrição - **Os Awá isolados são particularmente vulneráveis. Um resfriado comum pode matar um grupo inteiro, e se eles se deparam com madeireiros ilegais, com os seus arcos e flechas seria difícil se proteger das armas dos invasores.** Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss8: Descrição – **Esta operação segue uma campanha de alto nível da Survival International, apoiada por celebridades como os atores Colin Firth e Gillian Anderson e o compositor brasileiro Heitor Pereira. Com a ajuda de apoiadores da Survival, mais de 56.000 cartas já foram enviadas para o Ministro da Justiça do Brasil, instando-o a expulsar os invasores. *Esta é uma ocasião significativa e potencialmente salvadora para os Awá, disse o diretor da Survival, Stephen Corry.* Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.**

Ss9: Descrição – **Grupo recolhe o fruto da macaranduba, uma árvore gigante de 50 metros de altura.** Etnia Korubo. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557\\_546856.html#foto\\_gal\\_20](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557_546856.html#foto_gal_20)>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss10: Descrição – **Ayax Punu no Vale do Javari.** Etnia Korubo. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557\\_546856.html#foto\\_gal\\_23](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557_546856.html#foto_gal_23)>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss11: Descrição – **Wanka Vakwë olha a câmera enquanto carrega um peixe. De costas, Kanikit.** Etnia Korubo. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557\\_546856.html#foto\\_gal\\_24](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/album/1533316557_546856.html#foto_gal_24)>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss12: Descrição – **Índios suruwahas participam de pescaria coletiva no igarapé Pretão, durante verão amazônico, quando as águas dos rios baixam.** Foto: Sebastião Salgado. Disponível em: <<https://amazonia.org.br/2018/09/fortes-livre-e-suicidas-sebastiao-salgado-fotografa-os-suruwaha-na-amazonia/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss13: Descrição – **Na proa da canoa, Bahahai pesca, à frente dos irmãos, Tiau (também com um peixe) e Hugi, da mãe, Xiriaki, e do pai, Ikiji.** Foto: Sebastião Salgado. Disponível em: <<https://amazonia.org.br/2018/09/fortes-livre-e-suicidas-sebastiao-salgado-fotografa-os-suruwaha-na-amazonia/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.



Ss14: Descrição – **O menino Huwaxi entre dois fardos de casca de árvore usada para fazer redes, cordas e tipoias nas quais as índias carregam os filhos.** Foto: Sebastião Salgado. Disponível em: <<https://amazonia.org.br/2018/09/fortes-livre-e-suicidas-sebastiao-salgado-fotografa-os-suruwaha-na-amazonia/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss15: Descrição – **Os Awá-Guajá por Sebastião Salgado.** Foto de nº8 - Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/1748-os-awa-guaja-por-sebastiao-salgado>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss17: Descrição – **Os Awá-Guajá por Sebastião Salgado.** Foto de nº10. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/1748-os-awa-guaja-por-sebastiao-salgado>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Ss18: Descrição – **Os Awá-Guajá por Sebastião Salgado.** Foto de nº17. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/1748-os-awa-guaja-por-sebastiao-salgado>>. Foto: Sebastião Salgado. Acesso em: 27 mar. 2021.

20: Descrição - **Adriano Luis fica contente com a data comemorativa.** Aldeia Ekeruá (Foto: TV TEM/Reprodução). Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/04/aldeia-de-avai-luta-pela-preservacao-da-cultura-indigena-no-interior-de-sp.html>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

21. Sem título. **Foto de nº4.** Disponível em: <<https://unisal.br/alunos-de-pedagogia-realizam-trabalho-sobre-a-valorizacao-da-cultura-indigena/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

23. **Sem título.** Disponível em: <<https://conteudo.solutudo.com.br/avai/herancas-de-avai-conheca-a-aldeia-indigena-ekerua/>> Acesso em: 27 mar. 2021.

24: **Sem título.** Disponível em: <<https://conteudo.solutudo.com.br/avai/herancas-de-avai-conheca-a-aldeia-indigena-ekerua/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

25. Descrição: **CDHU entrega 15 moradias indígenas em Avaí.** Disponível em: <<http://www.habitacao.sp.gov.br/noticias/viewer.aspx?Id=8800>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

26. **Crianças da aldeia Ekeruá de Avaí.** Facebook de Gabriel Potter. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1726391797420425&set=a.455256421200642&type=3&theater>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

### **Textos para o ateliê de leitura:**

AYMOINE, S. **Diz a lenda.** Disponível em: <<https://online.pubhtml5.com/bczq/byli/index.html#p=1>>. Acesso em 12 abr. 2021.

BRANDILEONE, A. P. F. N.; VALENTE, T. A. **Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n53/2316-4018-elbc-53-199.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2021.

FIGUEIREDO FILHO, R. M. **Conta pra mim: João de Barro**. Disponível em: <[https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9\\_c75cf4798c1049bd9f749cf0eebf45e6.pdf](https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_c75cf4798c1049bd9f749cf0eebf45e6.pdf)>. Acesso em 12 abr. 2021.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil 2006-2010**. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y\\_z0sC&lpq=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y_z0sC&lpq=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, M. **Literatura infantil de autoria indígena – Critérios**. 2015a. Disponível em: <<https://lugardefala.wordpress.com/2015/10/13/literatura-infantil-de-autoria-indigena-criterios/>>. Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, M. **Resistência e reconhecimento dos Povos Indígenas através da Educação**. 2015b. Disponível em: <<https://lugardefala.wordpress.com/2015/10/03/resistencia-e-reconhecimento-dos-povos-indigenas-atraves-da-educacao/>>. Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, M. **Literatura Infantil e temática indígena – Construindo laços**. 2016. Disponível em: <<https://lugardefala.wordpress.com/2016/01/21/literatura-infantil-e-tematica-indigena-construindo-lacos/>> Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, M. **O que você precisa saber sobre questão indígena e identidade nacional**. 2017. Disponível em: <<https://lugardefala.wordpress.com/2017/08/09/o-que-voce-precisa-saber-sobre-questao-indigena-e-identidade-nacional/>>. Acesso em 12 abr. 2021.

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade)>. Acesso em 12 abr. 2021.

PÃRÕKUMU, U.; KEHÍRI, T. **Antes o mundo não existia**. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em 12 abr. 2021.

RÁDIO YANDÊ. **Livros com temática indígena disponíveis para download**. Disponível em: <[https://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site\\_id=975&pagina\\_id=21862&tipo=post&post\\_id=282](https://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=282)>. Acesso em 12 abr. 2021.

### Aula 3 - Infâncias Imigrantes

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Conhecer alguns dos desafios impostos às crianças imigrantes desde o século XIX até os dias de hoje;
- Compreender os processos migratórios pelos quais as famílias estrangeiras passavam e ainda passam para virem para o Brasil;
- Perceber características da “infância oculta” das crianças estrangeiras;
- Analisar o trabalho infantil no contexto das crianças imigrantes.

**Conteúdos:**

- A infância imigrante “oculta”;
- Trabalho infantil;
- Crianças imigrantes no Estado de São Paulo nos séculos XIX, XX e XXI;
- Diferentes processos migratórios;
- Desafios impostos às crianças imigrantes no passado e na atualidade.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Textos para leitura;
- Computadores ou celulares;
- Acesso à *internet*;
- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Ateliê de leitura;
- Apresentação de trabalhos;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

***Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:*** Trabalho e infância em famílias imigrantes. Zeila de Brito Fabri Demartini.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 10 min.
- b) Ateliê de “leitura” de imagens sobre o tema a partir de uma visita ao acervo digital do **Museu da Imigração do Estado de São Paulo**. Aprox. 25 min.  
*Palavras-chave para a busca no museu:* infantil, escola, trabalhadores.
- c) Apresentação dos vídeos: “Série Infância Refugiada”, “Hoje em Dia mostra como é a convivência entre imigrantes e brasileiros nas escolas” e “Conheça histórias de refugiados que vivem no Brasil”. Aprox. 30 min.
- d) Produção de um texto livre ou desenho sobre a aula. Aprox. 30 min.
- e) Roda de conversa sobre os textos e registro no Livro da Vida. Aprox. 20 min.
- f) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

**Referências:****Texto:**

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalho e infância em famílias imigrantes. In: **Trabalho Infância: Exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?** Miguel Arroyo, Maria dos Anjos Viella e Maurício Roberto da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 367-396.

**Museu:**

**Museu da Imigração do Estado de São Paulo.** Disponível em: <<https://museudaimigracao.org.br/acervo-e-pesquisa/acervo>>. Acesso em 16 abr. 2021.

**Vídeos:**

**Série Infância Refugiada: a situação das crianças imigrantes no país.** 6min.10. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-eJcsexNX0>>. Acesso em 16 abr. 2021.

**Série Infância Refugiada: programa de atenção à primeira infância.** Duração: 6min.06. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6yWQFrQvbA](https://www.youtube.com/watch?v=_6yWQFrQvbA)>. Acesso em 16 abr. 2021.

**Série Infância Refugiada: crianças estão chegando no Brasil sozinhas.** Duração: 5min.37. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MYxuOvybfTY&t=35s>>. Acesso em 16 abr. 2021.

**Hoje em Dia mostra como é a convivência entre imigrantes e brasileiros nas escolas.** Duração: 5min.44. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N-pCYngWKAw>>. Acesso em 16 abr. 2021.

**Conheça histórias de refugiados que vivem no Brasil.** Duração: 5min.16. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sgJYkT5hd2s>>. Acesso em 16 abr. 2021.

## Aula 4 - A infância negra

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Conhecer relatos da infância negra que foi escravizada na história do Brasil;
- Identificar como é tratada a infância negra pela sociedade na atualidade;
- Refletir sobre racismo e representatividade em relação a crianças negras;
- Conhecer um pouco da cultura africana por meio das leituras temáticas.

**Conteúdos:**

- Infância negra;
- Escravidão;
- Racismo;
- Representatividade;
- Cultura afro;
- Políticas públicas.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Apresentação de vídeos;
- Textos e livros para leitura;
- Computadores ou celulares;
- Acesso à *internet*;
- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Ateliê de leitura;
- Pesquisa;
- Apresentação de trabalhos;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

*Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:* Crianças escravas, crianças dos escravos. José Roberto de Góes e Manolo Florentino.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Leitura coletiva do texto: “Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos”. Aprox. 5 min.
- c) Pesquisa sobre a infância negra na atualidade brasileira em grupos. Criar uma apresentação simples com 5 fotos ou textos, notícias que considerar relevantes ou que chamarem a atenção do grupo. Aprox. 25 min.
- d) Compartilhamento dos conteúdos pesquisados com a turma. 25 min
- e) Ateliê de leitura histórias de crianças negras. Aprox. 20 min.
- f) Apresentação dos vídeos: “Hair Love” e “Amoras” – (representatividade e afetividade). Aprox. 10 min.
- g) Roda de conversa sobre os textos e registro no Livro da Vida. Aprox. 25 min.
- h) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

## Referências:

### Textos:

GÓES, J. R. de; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: **História das crianças no Brasil**. DEL PRIORE, M. 2004. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. Pág. 177-191.

LACERDA, N.; SOUZA, M. D. de. **Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos**. Brasil de Fato. São Paulo. 25 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/racismo-e-infancia-brasil-falha-em-proteger-suas-criancas-e-jovens-pretos>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

### Vídeos:

CHERRY, M. A.; SMITH, B. W. **Amor pelo cabelo – Hair Love**. Duração: 5min.55. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ClfAH79h4nc>>. Acesso em 20 abr. 2021.

EMICIDA. **Livro "Amoras" - Versão Animada**. Duração: 59seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

### Ateliê de leitura:

COSTA, M.; FILHO, R. **Meninas negras**. Disponível em: <<http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/meninas-negras.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Disponível em: <<http://divisanova.mg.gov.br/josesilvestre/wp-content/uploads/2020/11/LIVRO-MENINA-BONITA-DO-LA%C3%87O-DE-FITA.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Disponível em: <[https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpe&ref\\_=cm\\_sw\\_r\\_kb\\_dp\\_PSGXyb2MC8RPW&asin=B084CX1YYD&tag=tpltrs-20&amazonDeviceType=A2CLFWBIMVSE9N&from=Bookcard&preview=newtab&reshareId=1J53W01W7SK4321JGTY9&reshareChannel=system](https://ler.amazon.com.br/kp/embed?linkCode=kpe&ref_=cm_sw_r_kb_dp_PSGXyb2MC8RPW&asin=B084CX1YYD&tag=tpltrs-20&amazonDeviceType=A2CLFWBIMVSE9N&from=Bookcard&preview=newtab&reshareId=1J53W01W7SK4321JGTY9&reshareChannel=system)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/paulistinha/images/Geral/Atividade%20Remota/Hist%C3%B3rias/LIVRO%20MEU%20CRESPO%20%C3%89%20DE%20RAINHA.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DIOUF, S. A. **As tranças de Bintou**. Disponível em: <<http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/AS-TRAN%C3%87AS-DE-BINTOU.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.



## **Aula 5 - A infância da periferia**

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Compreender qual era o papel ocupado pelas crianças carentes no Brasil nos séculos XIX e XX;
- Conhecer algumas das políticas públicas destinadas às infâncias pobres e o papel desempenhado pelo Estado até hoje;
- Refletir sobre a questão do trabalho infantil;
- Identificar a relação entre pobreza e delinquência existente no Brasil;
- Compreender os papéis desempenhados pelos diferentes sistemas de atendimento aos menores carentes;
- Entender que há diferentes infâncias na sociedade brasileira.

**Conteúdos:**

- Crianças carentes;
- Políticas públicas para a infância;
- Estruturas das famílias;
- O Papel do Estado perante as infâncias pobres;
- O trabalho infantil;
- Relação entre pobreza e delinquência;
- Sistemas de atendimento aos menores carentes;
- As diferentes infâncias para as diferentes classes sociais.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Vídeo;
- Notebook;

- Televisão ou data show;
- Acesso à *internet*;
- Materiais para pintura (tinta e papel);
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Ateliê de pintura;
- Apresentação de trabalhos;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

***Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:*** “Crianças carentes e políticas públicas”. Edson Passeti.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Apresentação do documentário: “A invenção da infância”. Aprox. 25 min.
- c) Discussão do texto lido pelos alunos e do vídeo apresentado. Aprox. 25 min.
- d) Ateliê de pintura sobre a infância e apresentação dos trabalhos - Aprox. 35 min
- e) Roda de conversa sobre os textos e registro no Livro da Vida. Aprox. 25 min.
- f) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

**Referências:****Texto:**

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: **História das crianças no Brasil**. DEL PRIORE, M. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. Pág. 347-375.

**Vídeo:**

Documentário: **A invenção da infância**. Diretora: Liliana Sulzbach. 2000. Duração: 25 min55. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>>. Acesso em 25 mar. 2021.

## Aula 6 - A infância rural

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Conhecer características de crianças que vivem em zonas rurais;
- Refletir sobre os desafios e as especificidades da educação no campo;
- Identificar alguns saberes que permeiam a infância rural;
- Refletir sobre a importância de se adotar políticas públicas específicas para a população rural.

**Conteúdos:**

- Educação no campo;
- Desafios da educação no campo;
- Políticas públicas;
- Os saberes das crianças e jovens do campo;
- Trabalho.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Vídeos;
- Notebook;
- Televisão ou data show;
- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);
- Acesso à *internet*;
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeos;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Desenho ou texto livre;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

***Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:*** “Educação da Infância do e no Campo: princípios para formação docente.” Franciele Clara Peloso.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Apresentação dos vídeos: “Os desafios do Professor do Campo”, “Jornal Futura 02/07/2013 - Série: Escolas Rurais: Desafios”, “Jornal Futura 04/07/2013 - Série: Escolas Rurais - Saber Rural” e “Palestra Miguel Arroyo Políticas Públicas para Educação do Campo”. Aprox. 30 min.
- c) Discussão sobre os vídeos e o texto. Aprox. 30 min.
- d) Elaboração de texto livre ou desenho sobre o tema. Aprox. 25 min.
- e) Roda de conversa e registro no Livro da Vida. Aprox. 25 min.
- f) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

**Referências:****Texto:**

PELOSO, F. C. **Educação da Infância do e no Campo: princípios para formação docente.** EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. Pág. 36471 – 36486. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18271\\_9846.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18271_9846.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2021.

**Vídeos:**

Documentário. **Os desafios do Professor do Campo.** Duração: 10 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4yuQrwzizuk>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Jornal Futura. **Série: Escolas Rurais: Desafios.** 02/07/2013. Duração: 7min25. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aLJ8ZPXnqV0>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Jornal Futura. **Série: Escolas Rurais - Saber Rural.** 04/07/2013. Duração: 7min23. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T2zsfpViAtI>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Palestra. **Miguel Arroyo Políticas Públicas para Educação do Campo.** Duração: 6 min.01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

## Aula 7 - A infância urbana

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Refletir sobre infância e consumo;
- Avaliar o acesso das crianças às mídias digitais;
- Identificar aspectos da cultura contemporânea e perceber como eles influenciam as infâncias desse contexto.

**Conteúdos:**

- Mídias;
- Consumo;
- Sociedades urbanas contemporâneas;
- Saúde;
- Cultura.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Podcast;
- Vídeo;
- Notebook;
- Televisão ou data show;
- Acesso à *internet*;
- Materiais para pintura (tinta e papel);
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Apresentação de podcast;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Ateliê de pintura;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

*Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:* “Sobre a criança consumidora de mídia”. Brenda Guedes. Podcast: “A importância do amadurecimento saudável na vida das crianças”. Valéria Aguiar.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Apresentação do vídeo: “Infância, a alma do negócio”. Aprox. 50 min.
- c) Ateliê de pintura sobre o tema abordado. Aprox. 35 min.
- d) Roda de conversa sobre a aula e registro no Livro da Vida. Aprox. 25 min.
- e) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.



**Referências:****Texto:**

GUEDES, B. Sobre a criança consumidora de mídia. In: ALCÂNTARA, A; GUEDES, B. (Org.) **Culturas Infantis do Consumo**: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Páginas 57-73.

**Podcast:**

RÁDIO JORNAL. **A importância do amadurecimento saudável na vida das crianças. Entrevista com Valéria Aguiar**. Disponível em: <<https://radiojornal.ne10.uol.com.br/audio/podcast/infancia-e-adolescencia-protecao-e-direitos/2020/09/10/a-importancia-do-amadurecimento-saudavel-na-vida-das-criancas-19724>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

**Vídeo:**

Documentário. RENNER, E. **Infância, a alma do negócio. 2008**. Duração: 49min03. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9IIf4RaZ4>>. Acesso em 22 abr. 2021.

## Aula 8 - A infância dos assentamentos

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Conhecer um pouco da realidade e dos desafios enfrentados por crianças residentes em assentamentos;
- Compreender as relações dessas crianças com o trabalho;
- Conhecer o Movimento dos Sem Terra;
- Refletir sobre o papel do Estado na garantia dos direitos das crianças assentadas;
- Compreender a importância da valorização da cultura para as novas gerações.

**Conteúdos:**

- Crianças de assentamentos;
- Desafios enfrentados por crianças de assentamentos;
- Relações com o trabalho;
- Comunidades do Movimento Sem Terra;
- Preconceito;
- Políticas públicas;
- Representatividade.

**Duração:** 2 horas

**Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Vídeos;
- Notebook;
- Televisão ou data show;
- Acesso à *internet*;
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;

- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);
- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Apresentação de vídeo;
- Discussão coletiva sobre os materiais vistos;
- Texto livre;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

**Descrição da aula:**

*Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:* Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. Deise Arenhart e Sandra Dalmagro.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 10 min.
- b) Apresentação do vídeo: “Sem terrinha em movimento: brincar, sorrir, lutar.” MST. Aprox. 15 min.
- c) Discussão sobre o vídeo e o texto. Aprox. 30 min.
- d) Elaboração de texto livre sobre o vídeo e o texto. Aprox. 30 min.
- e) Roda de conversa e registro no Livro da Vida. Aprox. 30 min.
- f) Combinados para a próxima aula. Aprox. 5 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

**Referências:****Texto:**

ARENHART, D. DALMAGRO, S. L. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In. ARROYO, M. VIELLA, M. A. L. SILVA, M. R. (Org.). **Trabalho Infância:** Exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Pág. 317-338.

**Vídeo:**

MOVIMENTO SEM TERRA. **Sem terrinha em movimento: brincar, sorrir, lutar.** MST. Duração: 15min22. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVA0>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

## **Aula 9 - A infância local**

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

**Objetivos:**

- Explorar os ambientes próximos à universidade;
- Conhecer as infâncias que fazem parte desse contexto;
- Ponderar sobre as infâncias reais que serão atendidas pelos futuros professores;
- Refletir sobre a diversidade de infâncias existentes em nossa sociedade.

**Conteúdos:**

- Infância local;
- Diferentes espaços;
- Diversidade social;
- Diversidade cultural.

**Duração:** De 2 a 4 horas

**Recursos didáticos:**

- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);
- Lápis ou caneta;
- Fichário escolar cooperativo ou fichário documental;
- Máquina fotográfica ou outro equipamento para registro.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Aula expositiva;
- Aula passeio;
- Discussão coletiva;
- Texto livre;
- Preenchimento de fichário escolar cooperativo ou fichário documental;

- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida.

### **Descrição da aula:**

***Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:*** “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Aula passeio por um bairro próximo à universidade (essa atividade pode ser adaptada e ser realizada por cada aluno em seu próprio bairro) e preenchimento de fichário escolar cooperativo ou fichário documental Aprox. 1h15 min.
- c) Roda de conversa sobre a aula e registro no Livro da Vida. Aprox. 30 min.
- d) Combinados para a próxima aula. Aprox. 10 min. Fazer um texto livre sobre a aula passeio.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

### **Referências:**

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2021.

## **Aula 10 - Avaliação da sequência didática**

**Disciplina:** História da Infância

**Tema:** Infância

### **Objetivos:**

- Refletir sobre as estruturas sociais e as relações de desigualdade enraizadas na sociedade;
- Identificar as variadas infâncias e os fatores que as definem;
- Compreender o papel da escola e do brincar para as crianças das diferentes classes sociais;
- Ponderar sobre o papel do Estado perante as diferentes infâncias;
- Realizar uma avaliação sobre a sequência didática;
- Organizar um memorial da turma.

### **Conteúdos:**

- Avaliação;
- Memorial da turma;
- Relação entre classes sociais e infância;
- Culturas;
- Escola;
- Brincar;
- Políticas públicas;
- Estrutura social.

**Duração:** 2 horas

### **Recursos didáticos:**

- Texto para leitura;
- Bloco flip chart;
- Caneta permanente;
- Materiais para registros (papel sulfite ou pautado);

- Lápis de cor;
- Canetas hidrográficas.

**Metodologia:**

- Leitura de texto;
- Discussão coletiva;
- Assembleia;
- Avaliação;
- Aula expositiva;
- Registro dos fatos do cotidiano no Livro da Vida;
- Finalização do memorial da turma (Livro da Vida).

**Descrição da aula:**

*Leitura prévia a ser realizada pelos alunos:* “Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade”. Deise Arenhart.

- a) Apresentação da aula. Aprox. 5 min.
- b) Ficha de autoavaliação. Aprox. 20 min.
- c) Assembleia. 65 min.
- d) Registro no Livro da Vida e finalização do Memorial da Turma. Aprox. 30 min.

**Avaliação:** A avaliação será realizada oralmente no momento da roda de conversa, no qual os alunos terão a oportunidade de expor suas opiniões sobre a aula e será registrada no Livro da Vida, com as impressões da turma sobre a aula desenvolvida. No Livro da Vida serão anexados textos, fotografias e desenhos das produções dos alunos, individuais e coletivas.

**Referências:**

ARENHART, D. **Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p193>>. Acesso em: 28 mar. 2021.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do que é aceito pela sociedade contemporânea, a ideia de infância não é pré-determinada e homogênea para todas as pessoas, ou seja, não se trata, simplesmente, de um período de preparação para a vida adulta e não é algo definido, apenas, por fatores biológicos.

Na realidade, o conceito de infância foi historicamente construído. Para cada sociedade, ela tem um valor próprio e é manifesta de forma singular.

A partir das obras de autores que se dedicaram à temática, foi possível vislumbrar os caminhos percorridos pelas infâncias, compreendendo desde a era Moderna até a Contemporaneidade e, assim, relacionar que fatores econômicos, políticos, sociais e culturais tiveram ao longo dos anos e têm, ainda, grande influência em relação ao que é considerado infância por cada comunidade.

O trabalho dispôs-se a analisar algumas das infâncias brasileiras a partir da chegada dos portugueses ao Brasil e, assim, apontou suas variadas características, passando pela catequização das crianças indígenas e pelos pequenos trabalhadores das fábricas paulistas até chegar às crianças da era das mídias digitais em nossos dias.

Foi possível, então, perceber que as diferentes infâncias foram sendo construídas e moldadas de acordo com as necessidades, ou interesses, daqueles que detinham o poder em cada momento histórico, na medida em que doutrinavam, legalizavam o trabalho infantil, aproveitando-se de mão de obra barata ou, ainda, de sistemas escravocratas ou, ainda, conquistando novos consumidores.

A pesquisa aspirou, também, descortinar as relações existentes entre as crianças e as mídias digitais, procurando compreender quais são os interesses das empresas em conquistar esse público-alvo infantil. Buscou, ainda, identificar quais artifícios são empregados pela indústria midiática a fim de atingir esse objetivo.

É importante ressaltar que o trabalho pedagógico de educação para as mídias é fundamental para que as crianças possam se desenvolver como indivíduos conscientes e bem-informados, isto é, para que não sejam manipulados por falsas informações e que tenham a capacidade de questionar os conteúdos e informações que recebem e não apenas absorvê-las passivamente.

O trabalho visou, ainda, avaliar a utilização das mídias digitais aplicadas ao ensino e, neste contexto, foi possível perceber que elas podem representar importantes ferramentas no

processo de ensino e aprendizagem com crianças, devido à facilidade de acesso e de manipulação por parte destes indivíduos.

Ao considerar a importância de se educar as infâncias para a diversidade e para as mídias, foi possível perceber a importância que os cursos de formação de professores, em geral, oportunizam aos futuros educadores momentos de reflexão sobre os conteúdos produzidos e destinados aos alunos e sobre as diferentes infâncias que existem na sala de aula.

Uma formação limitada reflete-se na prática pedagógica na escola e, muitas vezes, é reforçada pelo currículo oficial que se coloca como um planejamento engessado que oferece pouco espaço para os conteúdos não considerados como essenciais, mas que, para diferentes culturas e comunidades, possuem grande importância e significado.

As universidades públicas avaliadas na pesquisa, no entanto, representaram exemplos interessantes de que é possível, no mínimo, planejar uma formação voltada ao reconhecimento e valorização das infâncias, haja vista que a partir da avaliação de documentos dos cursos de Pedagogia, foi possível perceber que tais instituições têm se dedicado à temática da infância com um olhar cuidadoso e preocupado, procurando ressaltar as variadas infâncias e as culturas infantis.

Deste modo, para finalizar o presente trabalho, foi proposta uma sequência didática denominada “Um olhar sobre infâncias brasileiras contemporâneas”, composta por dez aulas e organizada com o objetivo de proporcionar, aos futuros pedagogos, momentos de reflexão sobre algumas das variadas infâncias brasileiras atuais, tais como infâncias: indígenas, imigrantes, negras, dos assentamentos, das áreas rurais, entre outras, procurando auxiliá-los em uma formação cidadã e crítica em relação à infância real.

Essa sequência, a qual privilegiou em suas aulas a utilização de recursos midiáticos como ferramentas educacionais, explorando suas possibilidades didáticas, também resgatou algumas das técnicas Freinet, as quais têm como base, em sua Pedagogia, princípios como liberdade, autonomia, trabalho e cooperação.

Concluindo, portanto, não se deve pensar a infância e as crianças como os futuros adultos que serão, ou seja, é preciso considerar a infância importante pelo fato de ser o que é hoje, uma fase da vida ligada e, mais do que isso, determinada, também, por questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas e não por fatores biológicos apenas.

Neste contexto, a escola, por sua vez, deve assumir o importante e desafiador papel de auxiliar na formação de indivíduos livres, autônomos, criativos, que se sintam representados no espaço escolar em que estão inseridos.

Não há mais tempo. Não há mais desculpas. As infâncias não podem esperar.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. Da “morte” da infância à infância no digital: uma discussão sobre o lugar da infância no consumo de produtos digitais. In: ALCÂNTARA, A; GUEDES, B. (Org.). **Culturas Infantis do Consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 96-116.
- ALMEIDA, A. N. de. A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família. In: LEANDRO, M. E. (Org.). **Laços familiares e sociais**. Maringá: Viseu, 2011. p. 69-77.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.
- ARENHART, D. DALMAGRO, S. L. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: ARROYO, M. VIELLA, M. A. L. SILVA, M. R. (Org.). **Trabalho Infância: Exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 317-338.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.
- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>>. Acesso em 22 set. 2020.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, Mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2020.
- BOTUCATU. **Edital do Concurso Público nº 01/2018 da Prefeitura Municipal de Botucatu**. 08 de novembro de 2018. ano 28, 1495. ed., Suplemento C. Disponível em: <<https://www.botucatu.swop.com.br/portal/diario-oficial/ver/158808>>. Acesso em 26 jan. 2021.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. (a). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL (b). **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. 2017b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm)>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRIGGS, A; BURKE, P. **Uma história social da mídia: De Gutenberg à internet**. 3. ed. São Paulo: Zahar, 2016.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANAVIEIRA, F. O. Uma nova sociologia em defesa das crianças e suas infâncias. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n.1, jan./abr. 2017. p. 125 a 149. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6963>>. Acesso em: 19 out. 2020.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 55-83.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de L. G. R. Reis. São Paulo: Artmed. 2011.

COSTA, M. V. Há estranhos nas escolas. In: COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 90-92.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 84-106.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

ESTEVES, E. C. M. S. Mídia, Educação e Imaginário infantil: um estudo com crianças. **Revista de Formação e Prática Docente**, Teresópolis, n. 3, 2020, p. 34-43. Disponível em: <[unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaformacaoepraticaunifeso/issue/viewFile/44/27](http://unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaformacaoepraticaunifeso/issue/viewFile/44/27)>. Acesso em 20 jun. 2020.

FERREIRA, M. M. M. Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FILLOUX, J. C. **Émile Durkheim**. Tradução de C. do P. F. de Carvalho e M. H. Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução de J. BAPTISTA. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a Escola**. São Paulo: Dinalivro, 1977.

FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância UC com extensão.pdf**. Anexo à mensagem recebida por Eliane de Oliveira Silva. Botucatu, 17 jun. 2020.

FREITAS, M. C. de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. **História da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI J. P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI J. P. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção Questões da nossa época, v. 61.

GUAZINA, L. O Conceito de Mídia na comunicação e Ciência Política: desafios interdisciplinares. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/2469/0>>. Acesso em: 12 out. 2020.

GUEDES, B. Sobre a criança consumidora de mídia. In: ALCÂNTARA, A; GUEDES, B. (Org.). **Culturas Infantis do Consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. P. 57-73.

HENICK, A. C.; FARIA, P. M. F. História da Infância no Brasil. **Educere**. XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 26 a 29 de outubro de 2015, p. 25824-25834. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131\\_8679.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2020.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de I. C. Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 101-128.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KISHIMOTTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 6. n. 2 [17], junho de 1995, p. 46-63. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17\\_artigo\\_kishimototm.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2020.

KUHLMANN JR., M. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

KUHLMANN JR., M. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, mai 2005, p. 239-242. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2020.

KHULMANN JR., M; FERNANDES, R. Sobre a História da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22-37.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Velhos e Novos Temas. Edição do autor. Goiânia. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/203725989-Jose-carlos-libaneo-didatica-velhos-e-novos-temas.html>>. Acesso em 14 mar. 2021.

LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Traduzione di A. Scarponi. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

MAGNONI, M. G. M. **História da Infância – Plano de Ensino – 2º Sem. 2019**. Anexo à mensagem recebida por Eliane de Oliveira Silva. Botucatu, 23 ago. 2019.

MAGNONI, M. G. M.; MATTOSINHO, L. S. O discurso da mídia para a infância. In: MARQUES, A. F.; GIARDINETTO, J. R. B.; MACHADO, V. (Org.). **Cadernos de docência na educação básica V**: o ensino na educação básica: desafios didáticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 105-116.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi. Televisão Digital: mídia expandida por linguagens em expansão. In: SQUIRRA, Sebastião & FECHINE, Yvana (Org.). **Televisão Digital**: desafios para a comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 247-260.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, setembro-outubro 1995. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/novtec.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2020.

MORAN, J. M. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Atualização do texto “Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras” do livro: **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. São Paulo: Papirus, [2017?]. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2020.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 259-288.

NETO, J. C. S. História da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista UNIFEO**, revista semestral do Centro Universitário FIEO. Osasco, ano 2, n. 3, 2000.

OLIVEIRA, M. T. E. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

OLIVEIRA, R. A. A Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas Implicações Antropológicas. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 03, Abril/2010, p. 72 – 88. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6\\_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PASSARELLI, B & JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas Brasil- Crianças e Adolescentes diante das Telas**. São Paulo: Escola do Futuro/ USP, 2012. Disponível em: <<https://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/148330229-2012-11-Geracoes-Interativas-Brasil-Criancas-e-Adolescentes-Diante-Das-Telas.pdf>>. Acesso em 02. jul. 2020.

PASSETI, E. **As crianças brasileiras: um pouco de sua história**. São Paulo: Contexto, 1999.

PETERSEN, M.; SCHMIDT, S. Consumo e infância: de mãos dadas a caminho da escola. In: ALCÂNTARA, A; GUEDES, B. (Org.) **Culturas Infantis do Consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 37-55.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de S. M. de A. Carvalho e J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUGLIESE, A. Comunicação: reflexões sobre a mídia e a linguagem. **Alcar**: Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia. I Encontro de História da Mídia da Região Norte Universidade Federal do Tocantins, Palmas, outubro de 2010, n. p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/Comunicacao%20reflexoes%20sobre%20a%20midia%20e%20a%20linguagem.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2020.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 19-54.

SANTAELLA, L. A Crítica das Mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. A. **Crítica das práticas midiáticas – da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: 2004. Disponível em:

<<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Universidade do Minho, 2002.

Disponível em:

<[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>.

Acesso em: 02 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 107-136.

SILVA, E. O.; MAGNONI, M. G. M. M. A utilização de jogos e tecnologias como estratégias de ensino em tempos de pandemia: um experimento com o uso do Kahhot. In: VERSUTI, A. (Org.) et al. **Práticas Educacionais: estratégias e linguagens**. Aveiro: Ria Editorial, 2020a. p. 283-300. v. 1.

SILVA, E. O.; MAGNONI, M. G. M. M. Pandemia e educação: novos problemas, velhos desafios. In: VERSUTI, A. (Org.) et al. **Práticas Educacionais: estratégias e linguagens**. Aveiro: Ria Editorial, 2020b, p. 39-55. v. 1.

SILVA, E. O.; MARCANDALI, S.; MARAR, J. F. Possibilidades e Limitações das Novas Tecnologias para a Educação. In: MEISTUDIES - 1º Congresso Iberoamericano sobre Ecologia dos Meios Da Aldeia Global à Mobilidade, 2019. **Memórias do 1º Congresso Iberoamericano sobre Ecologia dos Meios Da Aldeia Global à Mobilidade**, 2019. p. 529-545. v. 1.

SILVA JR., C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SINDEESS. **Dia das Crianças**: Conheça os 10 princípios dos Direitos da Criança. [201-]. Disponível em: <<https://www.sindeess.org.br/dia-das-criancas-conheca-os-10-principios-dos-direitos-da-crianca/>>. Acesso em 18 set. 2020.

SOBRAL, J. Mídia, cotidiano e infância: que apropriações crianças em contextos populares fazem em seu dia a dia para a construção de suas visões de mundo e relações afetivas. **Vozes e Diálogos**, Itajaí, v. 14, n. 1, jan./jun. 2015. p. 43-51. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/vd/article/view/7366>>. Acesso em 07 out. 2020.

SOUSA, N. J. Infância e mídia: desafios para a educação na contemporaneidade. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, janeiro a abril de 2016, p. 173-181. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.173181>>. Acesso em 15 out. 2020.

SOUZA, M. W. **Novas linguagens**. São Paulo: Salesiana, 2001.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.



UNICEF. **Documento “Situação da Infância no Brasil”**. 2010. Disponível em: <<https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/realidade-brasileira-sobre-adocao/documento-situacao-da-infancia-no-brasil-do-unesf.aspx>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Documento Para Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia Presencial**. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://uerjedu.files.wordpress.com/2018/07/projeto-polc3adtico-pedagc3b3gico-curso-de-pedagogia-presencial-versc3a3o-final-junho-2013.pdf>>. Acesso em 08 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Ementa da disciplina Infância e Cultura**. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação: Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg\\_disciplina=8059](http://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8059)>. Acesso em: 07 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Reestruturação Curricular**. Campus Universitário de Bauru. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação: Bauru, 2014. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES GOIABEIRAS). Ementa da disciplina Infância e Educação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES GOIABEIRAS). **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia**. Licenciatura. Noturno. Situação: Corrente. Centro de Educação – CE. Goiabeiras: Vitória, 2018. Disponível em: <[https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc\\_682\\_pedagogia\\_lic\\_not.pdf](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_682_pedagogia_lic_not.pdf)>. Acesso em 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES GOIABEIRAS). **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia**. Licenciatura. Noturno. Situação: Corrente. Centro de Educação – CE. Goiabeiras: Vitória, 2018. Disponível em: <[https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc\\_682\\_pedagogia\\_lic\\_not.pdf](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_682_pedagogia_lic_not.pdf)>. Acesso em 04 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES SÃO MATEUS). **Ementa da disciplina Educação Infantil II**. Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES): São Mateus, 2016. Disponível em: <<https://educacao.saomateus.ufes.br/sites/educacao.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/ECH12589%20-%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Infantil%20II.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES SÃO MATEUS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura**. Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES): São Mateus, 2011. Disponível em: <[https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/ppc\\_pedagogia\\_-\\_versao\\_e-mec.pdf](https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/ppc_pedagogia_-_versao_e-mec.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Pró Reitoria de Graduação EFLCH. Escola de Filosofia e Ciências Humanas Campus Guarulhos. Departamento de Educação: Guarulhos, 2020. Disponível em:

<<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>>. Acesso em 20 abr. 2020.

VALE, J. M. F. do. **A aprendizagem e o ensino na Perspectiva da Pedagogia Libertária de Freinet**. [s.l.], 2019.

VEIGA, C. G. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 4. ed. p. 192-209.

VICENTE, L. S. B.; OLIVEIRA, M. R. F. A formação de professores para a primeira infância: reflexões necessárias. **Anais da V Jornada de Didática: IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: Saberes e práticas da docência**. UEL. Londrina, 2018. p. 7-12. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2018---anais-da-v-jornada-de-didatica-e-iv-seminario-de-pesquisa-do-cemad-saberes-e-praticas-da-docencia.php>>. Acesso em 24 jun. 2020.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. B. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: o nascimento da justiça juvenil. **Revista Angelus Novus, USP**, São Paulo, ano 04, n. 10, p. 105-128, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123947#:~:text=O%20referido%20artigo%20aborda%20o,no%20in%C3%ADcio%20do%20s%C3%A9culo%20XX>>. Acesso em: 22 set. 2020.