

A CRIANÇA E SEUS DIREITOS: CENAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DE WALTER BENJAMIN

SCENES FROM EVERYDAY LIFE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN DIALOG WITH THE STUDIES OF WALTER BENJAMIN

 <https://orcid.org/0000-0002-1266-1354> Alessandra da Costa Abreu^A

 <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796> Mairce da Silva Araujo^B

 <https://orcid.org/0000-0003-1919-0230> Maria Luisa Furlin Bampi^C

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil

^B Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil

^C Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil

Recebido em: 04 mar 2024 | Aceito em: 12 jul 2024

Correspondência: Nome do autor para correspondência (e-mail@email.com)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir e defender o lugar de autoria das crianças da Educação Infantil, reconhecendo-as como sujeitos histórico-culturais, atores sociais, protagonistas e produtores de culturas. O texto se desenha a partir dos estudos de Walter Benjamin que apontam que o modo como as crianças leem e interpretam o mundo são pistas para aprender com elas. Para tal, fundamentadas no diálogo com o autor, trazemos duas situações do cotidiano que instigam reflexões sobre como algumas estratégias utilizadas pelas crianças transgridem modos de *aprenderensinar*, ainda hegemônicos no cotidiano escolar, que nos levam a questionar o respeito aos direitos das crianças. Para tais reflexões destacamos a contribuição da legislação para o currículo da educação infantil, por meio da Constituição Federal de 88 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que garante vários direitos educacionais às crianças. Por fim, problematizamos o quanto a escola precisa se repensar para ser um local em que o ato dialógico *aprenderensinar* aconteça de uma forma horizontalizada, em que docentes e crianças aprendam e ensinem concomitantemente, como já nos orientava Paulo Freire, e romper com uma concepção pedagógica pautada pela reprodução de modelos pré-estabelecidos, vivências repetitivas que não garantem o lugar de autoria das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direitos Humanos; Infâncias; Crianças.

Abstract

This article aims to discuss and defend the place of authorship of children in Early Childhood Education, recognizing them as historical-cultural subjects, social actors, protagonists and producers of cultures. The text is based on studies by Walter Benjamin who point out that the way children read and interpret the world are clues to learning from them. To this end, based on dialogue with the author, we bring two everyday situations that instigate reflections on how some strategies used by children transgress ways of learning-teaching, still hegemonic in everyday school life, which lead us to question respect for children's rights. For these reflections, we highlight the



contribution of legislation to the early childhood education curriculum, through the Federal Constitution of 88 and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, which guarantees various educational rights to children. Finally, we

problematize how much the school needs to rethink itself to be a place where the dialogical act of learning-teaching happens in a horizontal way, in which teachers and children learn and teach simultaneously, as Paulo Freire already guided us, and break with a pedagogical conception guided by the reproduction of pre-established models, repetitive experiences that do not guarantee children's place of authorship.

Keywords: Child education; Human rights; Childhoods; Children;

Um convite à reflexão

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção. [...] Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas que são estrelas da manhã, papeis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos [...] (Walter Benjamin).

A escrita deste artigo inicia com a afirmação e o reconhecimento da criança como sujeito histórico-social e de direitos, na compreensão de que o ato investigativo da “criança desordeira” narrado nesta epígrafe por Walter Benjamin (2009), traduz um pouco do quanto são potentes as culturas das infâncias, como é significativo e nos ensinam o modo como as crianças exploram e recriam a partir do encantamento por conhecer e reinventar novas representações com a vida. As contribuições dos estudos sobre/com a infância de Benjamin (2009), nos servem de referência importante, por entendermos que suas investigações, muito anteriores a Philippe Ariès (1978), referência importante no campo da história social da infância - já percebiam a criança como sujeito digno de observação e nota.

Nos estudos de Walter Benjamin sobre infância, no início do século XX já estavam representadas “a atual visão da especificidade das culturas infantis, em que a criança não é o adulto em miniatura, e sim detentora de uma razão própria, ainda que não esteja aparente aos nossos olhos” (Marchi, 2011 p. 221). Esses estudos contribuíram para a confirmação de que a criança é o indivíduo capaz de descobrir ou criar o ‘novo’ em oposição ao ‘sempre-igual’; o novo como a constante e fascinada (re) descoberta da própria vida; aquilo que, paradoxalmente, é também o ‘eterno e o imutável’. Partindo deste princípio nos cabe perguntar: Por que muitas práticas escolares ainda caminham devagar no reconhecimento do lugar de autoria e da produção de conhecimento das crianças?

A escola precisa ser o espaço que garanta que as crianças tenham vez e sejam ouvidas e que o direito de *aprenderensinar* seja respeitado. No intuito de problematizarmos o lugar de autoria das crianças, trouxemos para esse diálogo duas cenas discursivas aqui discutidas de modo a contribuir para que a escola repense o uso cotidiano de práticas que calam e abra espaço para experiências que ajudem a criança a falar e a se colocar enquanto sujeito social e de direitos importante que é.

A criança reconhecida como sujeito de direitos

Os direitos e garantias fundamentais são o conjunto de princípios que garantem a dignidade da pessoa humana. Foram consagrados pela Constituição Federal e estão dispostos nela de maneira explícita e implícita. Todos já ouviram falar do direito fundamental à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, entre outros. Como professoras das e com as infâncias reconhecemos na alfabetização, o direito fundamental de *aprenderensinar*.

Compreendemos a Alfabetização, a partir do sentido freiriano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996). Ler é muito mais do que codificar ou decodificar os códigos alfabéticos, é fazer uma leitura da vida, questionar os acontecimentos que nos rodeiam, bem como a nós mesmos/as como um ato político de cidadania. A alfabetização não se inicia com a entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental. Desde o ventre materno somos alfabetizados/as por nossas mães em diálogo com as culturas que nos cercam. Alfabetizar-se é uma questão de dignidade, cidadania e um direito humano. Os encontros com as crianças e demais docentes, que todos os dias o cotidiano escolar nos possibilita são sempre constituídos de aprendizados, desafios, transformações, diálogos e escutas que nos transformam e nos impulsionam a exercer um olhar exotópico sobre a escola e sobre as nossas ações enquanto profissionais que atuam na educação.

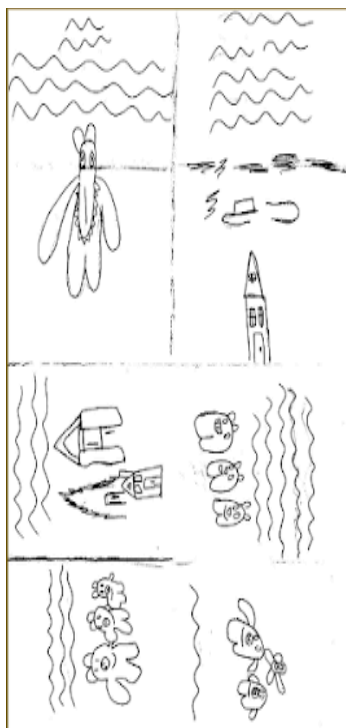
Nesse sentido faremos aqui esse movimento trazendo para este diálogo duas experiências vivenciadas pelas crianças na/da Educação Infantil.

Tia você colou a minha folha errado, eu fiz um livro!

Paulo tem cinco anos e é uma criança muito alegre e falante, gosta de conversar sobre as histórias que a professora lê para o grupo, como também gosta de narrar os acontecimentos do seu cotidiano. Certo dia, após a leitura do livro compartilhado pela professora: “Três porquinhos brasileiros” (Simas, 2023), uma adaptação do clássico infantil Paulo, assim como os seus colegas da classe, recebeu um desenho para colorir. O desenho retrata três modelos tradicionais de moradias, conforme apresentado na Figura.

2. Uma casa de cada modelo (madeira, palha e tijolos), fazendo alusão às moradias do conto tradicional dos três porquinhos e que serviria de pretexto para apresentar os diferentes tipos de moradias existentes (se é que a realidade pode ser apresentada de forma tão simplificada!). Após a professora realizar a distribuição dos desenhos para colorir, as crianças colocaram-se a dar cor ao desenho recebido. Paulo ao invés de colorir o seu desenho como foi proposto pela professora resolveu virar a folha ao avesso e dividir em pequenas partes como apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Imagem do desenho do Paulo de 5 (cinco) anos de idade



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Em cada parte, ele (re)criou a sua história dos três porquinhos trazendo novos elementos para o seu texto, apresentados nas Figuras 3,4,5,6 e 7.

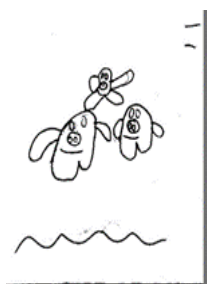
Figura 2: Imagem de três tipos de moradias apresentadas pela professora da Educação Infantil



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Como Paulo ainda não escreve de forma ortográfica, mas sabe o que deseja narrar na sua história, escreveu o seu texto buscando uma aproximação com a escrita cursiva e com a história que foi contada pela professora, colocando suas ideias no início ou no final de cada página.

Figura 3: Imagem da capa do livro do Paulo com o título: Os três porquinhos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

As linhas soltas ao final do desenho são na verdade a representação da escrita no livro por Paulo.

Figura 4: Imagem do livro do Paulo com o texto: Os três porquinhos queriam fazer uma casa



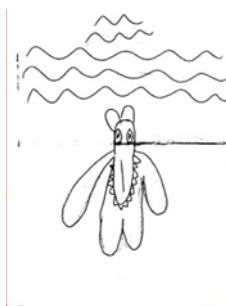
Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Figura 5: Imagem do livro do Paulo com o texto: Um fez uma casa de palha, o outro fez uma casa de madeira e o outro fez uma casa de tijolos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Figura 6: Imagem do livro do Paulo com o texto: Um dia apareceu um lobo forte e muito esperto.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

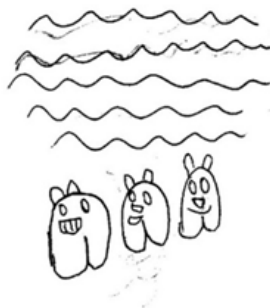
Figura 7: Imagem do livro do Paulo com o texto: O lobo soprou muito forte e conseguiu derrubar a casa de palha e a casa de madeira, mas não conseguiu derrubar a casa de tijolos.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Nessa página, além das linhas que apresentam o texto, Paulo desenha o sopro do lobo sobre as casas.

Figura 8: Imagem do livro do Paulo com o texto: Daí o porquinho que construiu a casa de tijolos pegou uma panela quente e deixou debaixo da chaminé, quando o lobo entrou na chaminé descendo devagarinho, levou um susto com a panela e queimou o rabo.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

Após escrever a história, Paulo entregou a folha à professora dobrada com a divisão das páginas escritas por ele – como as imagens acima apresentadas. A professora, sem perceber que a dobradura realizada por Paulo representava a organização de um livro, desdobrou a folha e colocou em um mural junto às produções das outras crianças, que coloriram o desenho, conforme a professora havia solicitado. Paulo ao ver que o seu livro havia sido desfeito para se enquadrar ao modelo proposto pela professora, como também as demais produções das crianças, disse para a professora: *Tia você colou a minha folha errado, eu fiz um livro!*

O que podemos aprender com a experiência de autoria de Paulo na escola de Educação Infantil?

A iniciativa de Paulo em dar uma nova significação para a atividade proposta pela professora transgredir o modo de *aprenderensinar* da escola e nos convida a revisitar as reflexões de Walter Benjamin sobre a criança, o brinquedo e a educação. Segundo Benjamin (2009),

A velha escola obriga apenas a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada para conquistar o “saber” daquilo que o adulto todo poderoso exige. Nisso, porém as portas para o verdadeiro saber são trancadas (Benjamin, 2009 p. 145).

O modo como ainda operam algumas concepções de aprendizagem no cotidiano escolar tranca as portas para o saber, esvaziam a criatividade, a curiosidade e a busca pelo novo da criança. Ao mesmo tempo, porém, crianças como Paulo, que estão mais interessadas em estabelecer uma relação viva com suas coisas, não se deixam amarrar nesse processo, deixando entrever para nós possibilidades de fraturamento de práticas e concepções mecanicistas e castradoras.

A relação das crianças com a escrita é muito próxima ao sentido que elas estabelecem com o brinquedo.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2009 p. 96).

Do mesmo modo que um objeto só se transforma em brinquedo, se houver a força da imaginação infantil, a construção do conhecimento acontece pela capacidade criativa e inventiva da criança.

Em diálogo com Benjamin, Santi (2012) nos dá a ver que,

A infância é a chave da experiência perdida para o adulto, que o coloca de novo na possibilidade de criação de um tempo (e de uma experiência) não mecânico, não aprisionador. O tempo não linear é a potência do sentido dado agora, a cada agora, e a criança é aquela que descobre o "novo de novo" e, através dessa experiência, instrui a todos a como fazer o mesmo. (SANTI, 2012, p.208).

Concordando com as reflexões de Benjamin, trazida pela autora, a produção de Paulo oferece à professora, enquanto adulta, possibilidades de repensar sua própria prática e instaurar o novo, na medida em que se vê surpreendida com uma resposta diferente da esperada: ao invés de pintar a ilustração, a criança alarga a proposta e cria um livro.

Nesse sentido, defendemos que a escola não é apenas o *espaço tempo* da repetição, também é lugar da criação e da invenção, que requer de nós adultos/as uma escuta sensível em relação às falas e ações das crianças. Na perspectiva de Barbier (1993), a escuta sensível diz respeito à arte de ouvir, escutar-ver, *escuta e ação*, tendo como princípio a empatia na relação entre o pesquisador e o “outro”, uma escuta que vai além de captar a linguagem verbal e pressupõe abertura e sensibilidade para ouvir não somente com o aparelho auditivo, como também com os demais sentidos: olhar, tato, olfato, não deixando de lado a intuição, outro elemento forte nos processos de empatia.

Sabe-se que o cotidiano escolar é composto de muitos afazeres e imprevistos e que as intenções e anseios de educadores/as e crianças nem sempre coincidem, mas é preciso enfrentar o desafio de reconhecer a criança como um sujeito de fala e posicionamento diante do mundo. Precisamos aprender a escutar e olhar “com uma paciente abertura, uma predisposição e uma atenção conscientes para podermos captar os processos sensoriais, emocionais e cognitivos que as crianças vivenciam em sua aprendizagem” (PALOU, 2019 p. 13).

As concepções de criança, na contemporaneidade, reconhecem-na criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nela inserido. “O exercício de olhar o mundo pelos olhos da criança pode transformar a ação do educador” (Fonseca; Faria, 2012 p. 285), mas não se pode esquecer que cada criança é única e uma criança é sempre diferente da outra e por isso elas não podem ser enquadradas em modelos pré-estabelecidos.

Apesar do arcabouço legal e normativo, que vem sendo construído nas últimas décadas em prol dos direitos e cuidados com as infâncias, ainda temos práticas que cerceiam e limitam o ser e estar das infâncias. É possível perceber um descompasso entre a concepção/imagem de criança presente em nossos discursos (criança potente, ativa, protagonista, participativa, criativa, autora) e a que de fato está presente no nosso

cotidiano que, muitas das vezes parece ser vista por nós professores/as como submissa, passiva, homogênea e estereotipada, porque propomos experiências que não dão lugar para as autorias. A proposta didática da professora, que envolve contar uma história e em seguida distribuir uma folha com ilustrações sobre a história para pintar, não dá muito espaço para que a criança se coloque como autora da sua palavra.

Os estudos de Cagliari (2009 p. 32) sobre as práticas alfabetizadoras propõe substituir o período preparatório composto por exercícios mecanicistas de cópia e repetição, que, pretensamente, levariam à prontidão, por inúmeras outras atividades mais significativas, que contribuam de fato para o processo de alfabetização. Uma delas, de valor inestimável, segundo o pesquisador, é propor muitos desenhos livres. A sofisticação e a riqueza dessa atividade são tantas que por si só valem o que se pensava alcançar com o tradicional período preparatório.

Em artigo anterior defendemos que “as culturas e os mundos próprios das crianças precisam ser incorporados ao cotidiano escolar como parte do currículo e do processo de alfabetização” (Araujo; Pestana; Abreu 2021, p. 1689), um processo que propicie às crianças “formas de dizer pela escritura que as possibilitem assumir diferentes papéis de narradoras, escritoras, leitoras, protagonistas” (ARAÚJO; CASTRO, 2019, p. 239).

Para ouvir e escutar as crianças, suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões, é fundamental que as/os docentes vejam e ouçam a si mesmos e estejam alimentados/as “por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, num convite à criação” (Ostetto, 2015, p. 210). Assim, referendamos os princípios éticos, políticos e estéticos apontados pelas DCNEI para a prática pedagógica na Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010 p. 16).

Direito à liberdade de expressão

O direito à liberdade, da mesma forma que o direito à vida, não está limitado à liberdade física, de não ser preso ou detido sem motivo ou sem ter infringido a lei. O direito à liberdade engloba o direito de ir e vir, o direito de livre expressão e pensamento, de liberdade religiosa, de liberdade intelectual, filosófica e política, da liberdade à manifestação, entre outras.

O Art. 220. da Constituição Federal de 1988 declara que todo cidadão tem direito à manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação. Será que a escola tem garantido esse direito às crianças nos seus modos de aprender e ensinar? Para responder essa questão nos cabe revisitar o significado do que é ser criança.

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

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas para, além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são à base da produção dessa cultura (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 110-111).

Assim, compreender o significado de ser criança e de vivenciar as infâncias ante os desafios da sociedade contemporânea compõe o pensamento sobre que currículo desejamos construir (LOPES; VASCONCELOS, 2006 p 129).

Dessa forma, percebe-se que a escola ainda tem muito a aprender com as infâncias de modo a contemplar a concepção de criança apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como também a defendida por Kramer (2007),

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (KRAMER, 2007, p. 15).

Como sinalizado na constituição, em diálogo com as DCNEIs, todo cidadão tem direito à expressão e a criança como cidadã de direitos deve ser respeitada. Interrogar sobre o cotidiano da escola e práticas que refletem ausência de respeito aos direitos de expressão das culturas infantis como a liberdade de expressão criativa e também de seus sentimentos. Tema que será colocado em questão, já em suas primeiras experiências de ingresso na escola e que traremos a seguir.

Emojis e adaptação na educação infantil: novas estratégias de silenciamento da criança?

Figura 9: imagem de foto de criança no 1º dia de aula



Fonte: arquivo do autor Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/2885187253158222/>.

Acesso em: 20 fev. 2024.

A escola de tempo em tempo passa por modismos, práticas divulgadas por docentes, reconhecidas como potentes e que acabam sendo reproduzidas por outras escolas e profissionais da educação. Com o avanço das redes sociais (Facebook; Instagram, status no Whatsapp) se tornou comum a postagem das vivências das crianças nas escolas, no entanto, a busca pela visibilidade midiática, nem sempre, dá lugar à fala para que as crianças expressem seus sentimentos e emoções.

A imagem acima foi publicada nas redes sociais de uma escola e retrata a imagem de uma criança segurando uma placa feita com EVA com o título: # não chorei

– 1º dia de aula. Cenas como estas nos remetem a pensar que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’, (Benjamin, 1995, p. 229).

Como docentes que atuam e pesquisam no campo das infâncias, defendemos que a escola não pode ser um espaço que compactue com o silenciamento das infâncias.

As forças que as imagens técnicas ganham na contemporaneidade acabam por secundarizar ou mesmo abdicar da sua dimensão imaginária e da sua provocação ao imaginar – do criar, com elas, questões, provocações, pensamentos, sentimentos, políticas, realidades etc. Quantas produções viralizam aos nossos olhos sem cobrar reflexões sobre sua criação e circulação? (PEREIRA; SILVA, 2023 p. 03).

Enquanto educadoras, questionar o porquê dessas imagens ganharem tanta visibilidade e reconhecimento positivo nas redes sociais é uma questão importante para compreendermos o lugar das infâncias nos tempos atuais. Como educadoras sabemos que para as famílias talvez seja confortante saber que a criança não chorou como se isso fosse indicativo de não estar sofrendo com a separação do seio familiar. No entanto, qual a diferença entre as crianças que choram e as que *engolem* ou *reprimem* o choro em suas primeiras experiências em um ambiente com muitas outras crianças, um espaço diferente, por vezes novo e desconhecido?

Estudos de Pereira e Silva apontam que no “jogo de ver-não-ver, monstruosidades se naturalizam no agir cotidiano” (PEREIRA; SILVA, 2023 p. 03). O adestramento das crianças, no advento das novas tecnologias, mudou de metodologia, ao invés dos controles por meios materiais de coerção, utiliza-se “técnicas de impregnação audiovisuais [que] fazem o trabalho com suavidade, e em muito maior profundidade” (GUATTARI, 1987, p.53). Na verdade, a linguagem produzida nessas mídias, está à serviço de um certo tipo de formação, adaptada às diferentes engrenagens do campo social e da produção. Tais sistemas modelam inclusive o imaginário das crianças (GUATTARI, 1987).

Guattari (1987) nos alerta sobre as crianças serem modeladas pelo mundo adulto desde muito cedo e perderem toda e qualquer liberdade de expressão, sinalizando que isto acontece, contraditoriamente, em um dos maiores empreendimentos criado para *cuidar e educar crianças*: a escola. Enquanto educadores/as cabe a nós a tarefa de

interrogar sobre os modos que operam as práticas cotidianas nas escolas. Segundo o autor, na contemporaneidade as crianças não são enviadas às fábricas, mas, às escolas, sob o pretexto de humanização, das crianças e mesmo as famílias. Contudo, alerta o autor:

(...) mas, trocou-se [apenas] a roupa da velha crueldade da iniciação que consiste [nos tempos atuais] em extirpar da criança, o quanto mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes (GUATTARI, 1987, p.53).

O modo como as imagens de crianças são reproduzidas e veiculadas nas mídias sociais com uma máscara de *emoji*, que simboliza alegria, sem o compromisso ético, político e estético com a criança e com o conteúdo abordado, somente porque para muitos adultos, “fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas” (BENJAMIN, 1995, p. 184). No reconhecimento da criança como sujeito com direitos e singularidades, a imagem acima apresentada estaria garantindo esse direito?

Na educação das/com as infâncias a ética no *educar e cuidar* é exigência para que a humanidade não seja destruída e isso significa presença do adulto, reciprocidade, vínculo, encontro (KRAMER; NUNES; PENA, 2020), princípios importantes que devem pautar o trabalho no/com o cotidiano da educação infantil.

Sendo assim, no que se refere à exposição de crianças nas redes sociais e a situações que muitas das vezes as crianças são submetidas é necessária atenção e vigilância para não permitirmos a violação dos direitos das crianças.

Algumas considerações finais

As ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo (Benjamin, 1995, p. 214).

A afirmação acima de Walter Benjamin, apesar do caráter pessimista, convida a promoção de experiências significativas, como também a narrar as nossas histórias, no entendimento de que, “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1995, p. 214).

A história de luta pelo lugar de direito da criança, segue uma trajetória de muitos enfrentamentos e desafios, e é por isso que novas pesquisas precisam ser realizadas e publicadas legitimando o discurso das crianças.

O direito a uma educação de qualidade, ao lugar de fala na escola e na vida, a liberdade de expressão, entre outros, devem ser garantidos por docentes e instituições educativas todos os dias, sempre no reconhecimento e em defesa da criança.

Nesse artigo buscou-se um movimento de cotejo com os estudos de Walter Benjamin, no entendimento que seus textos, assim como de outros/as autores/as que trouxemos para esse diálogo, valorizam as culturas das infâncias e reconhecem a criança como ator social importante da história.

Sem a intenção de fechar conceitos ou de apenas ficar no campo da crítica social, a intenção maior deste texto é valorizar as crianças e as suas produções, no reconhecimento de que se a educação infantil realmente exercer uma *escuta sensível* (Barbier, 1993) das infâncias, as experiências educativas contemplarão de modo ético e responsivo os direitos das crianças.

Referências:

- ARAUJO, Mairce da S.; PESTANA, Amanda de S. P; ABREU, Alessandra da C. Crianças de seis anos no ensino fundamental: por onde caminham as práticas alfabetizadoras? *Zero-a-Seis*, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1684-1708, jul./dez. 2021.
- ARAUJO, Mairce da S.; CASTRO, Rose Mary M. “Pode ir lá no quadro, eu te ajudo, é aquela letra assim...” Para além da cartilha, a alfabetização na sala de aula como forma de mediação de conhecimento. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Alfabetização sem cartilha, gestos, experiências e narrativas*. Rio de Janeiro: Aywu, 2019.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Caderno da ANPED*, Caxambu, n.5, set.1993. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em 28 fev. 2024.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu* / Luiz Carlos Cagliari. – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Adriana de C.; FARIA, Eliete do C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo –Ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, Miguel G. e SILVA, Mauricio Roberto, *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda R.; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. SEÇÃO TEMÁTICA: Infância, Política e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e237202, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfJRWYf8tv8zbX6b/?lang=pt#>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- KRAMER, Sônia (2000). A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 fev. 2024.
- LOPES, Jader M. VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância. Universidade Federal Fluminense Universidade Federal Fluminense Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun. 2006.
- MARCHI, Rita de Cássia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/7535/6360>. Acesso em: 18 de fev.2024.
- OSTETTO, Luciana E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória e autoria. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. p. 202–213, 2015. DOI: 10.26843/v8.n2.2015.526. p.202 - 213. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- PALOU, Silvia. Prefácio. In: HOYUELO, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SILVA, Perseu Pereira da. Infância e monstruosidades: cenas da (in) visibilidade cotidiana. *Revista Visualidades*. Goiânia, v. 21, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/72362>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SANTI, Ângela M. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. *Revista Educação e Sociedade*. vol. 33 (118), Mar 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/YtG679BKQj4QD8D6KnDhCRD/?lang=pt> . Acesso em: 26 mar. 2024.

SIMAS, Luiz Antônio. *Os três porquinhos brasileiros*. Cobogó, 2023.