

**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6885>

## ESCOLA DA INFÂNCIA, CIDADE E DEMOCRACIA: EM BUSCA DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA INFANTIL

CHILDREN'S SCHOOL, CITY AND DEMOCRACY: SEEKING THE EXERCISE OF  
CHILDREN'S CITIZENSHIP

ESCUELA INFANTIL, CIUDAD Y DEMOCRACIA: BUSCANDO EL EJERCICIO DE LA  
CIUDADANÍA INFANTIL

*Fabiana Oliveira Canavieira*

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

*Olivia Pires Coelho*

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

**Resumo:** Este artigo é um diálogo entre perspectivas que pensam a educação das crianças em articulação com a visibilidade e a garantia do direito ao espaço urbano das cidades. Trata-se de um recorte da tese de doutorado de Canavieira (2019) que aborda concepções e práticas democráticas na Educação Infantil. Partimos dos estudos de Sennett (2016 e 2016), Lefebvre (2001), Lopes (2006 e 2018), tendo como objetivo principal evidenciar concepções que catalisam a integração dos bebês e das crianças pequenas na cidade, através das instituições de Educação Infantil e a relação espaço público e político. Defendemos as possibilidades de *territorialização* das crianças no espaço urbano como exercício da prática democrática e da cidadania e a potência da Educação Infantil nesse processo, problematizando os elementos do processo de *desterritorialização* do corpo infantil no espaço público. Para tanto, discutimos a ideia de território educativo cunhado na realidade da Educação Infantil Paulistana. Defendemos que a intencionalidade político-pedagógica ancorada em princípios democráticos pode garantir às crianças pequenas o direito à cidade, e a formação de corpos, mentes e subjetividades cidadãs.

**Palavras chave:** Cidadania Infantil; Cidade; Território.

**Abstract:** This article is a dialogue between perspectives that think about the education of children in articulation with the visibility and the guarantee of the right to the urban space of cities. This is a clipping of Canavieira's doctoral thesis (2019) that addresses democratic conceptions and practices in early childhood education. We start from the studies of Sennett (2016 and 2016), Lefebvre (2001), Lopes (2006 and 2018), with the main objective to highlight political-pedagogical conceptions and practices that catalyze the integration of babies and young children in through the institutions of early childhood education and the relationship between public and political space. We defend the possibilities of territorialization of children in the urban space as an exercise of democratic practice and citizenship and the power of early childhood education in this process, problematizing the elements of the process of deterritorialization of the child body in the public space. Therefore, we discuss the idea of educational territory coined in the reality of Paulistana Early Childhood Education. We argue that political-

pedagogical intentionality based on democratic principles can guarantee young children the right to the city, and the formation of citizen bodies, minds and subjectivities.

**Keywords:** City; Children's citizenship; Territory.

**Resumen:** Este artículo es un diálogo entre perspectivas que piensan sobre la educación de los niños en articulación con la visibilidad y la garantía del derecho al espacio urbano de las ciudades. Este es un recorte de la tesis doctoral de Canavieira (2019) que aborda las concepciones y prácticas democráticas en la educación de la primera infancia. Partimos de los estudios de Sennett (2016 y 2016), Lefebvre (2001), Lopes (2006 y 2018), con el objetivo principal de resaltar las concepciones y prácticas político-pedagógicas que catalizan la integración de bebés y jóvenes. niños en las instituciones de educación de la primera infancia y la relación entre el espacio público y político. Defendemos las posibilidades de territorialización de los niños en el espacio urbano como un ejercicio de práctica democrática y ciudadanía y el poder de la educación de la primera infancia en este proceso, problematizando los elementos del proceso de desterritorialización del cuerpo del niño en el espacio público. Por lo tanto, discutimos la idea de territorio educativo acuñado en la realidad de la Educación de la Primera Infancia Paulista. Argumentamos que la intencionalidad político-pedagógica basada en principios democráticos puede garantizar a los niños pequeños el derecho a la ciudad y la formación de cuerpos, mentes y subjetividades ciudadanas.

**Palabras clave:** Ciudadanía Infantil; Território; Ciudad.

### **Nas margens da Democracia: origem e articulação de conceitos**

Onde e quando os conceitos de cidade, território, democracia e infância se encontram para que os apresentemos aqui? Quem é profissional, estudiosa e militante das causas da infância, vem ouvindo e lendo a cada dia mais sobre a participação, protagonismo e centralidade das crianças em seu processo educacional. Todavia, a conotação dada a esses conceitos pode se restringir a aspectos estritamente pedagógicos, de forma despolitizada, ou.... somarmos a essas discussões a dimensão política, a capacidade de inferência, de negociação, partilha e redistribuição das relações de poder, então, tais conceitos não só se encontram, se fundem e nos conduzem à práticas político-pedagógicas de outra natureza, democráticas.

Nessa confluência conceitual o tema central que nos leva a articulação dos demais conceitos é a Democracia. É ela, ou, em busca dela que trilhamos essa escrita e nossos compromissos de cri. Aqui democracia é entendida não só como uma forma de governo e sistema político, ela é um *valor universal* (COUTINHO, 1984), como uma escolha intencional de um valor que rege a vida em coletividade. Que precisa ter seu conceito ressignificado para ser entendida como uma vivência cotidiana das cidadãs e cidadãos desde a mais tenra idade, que passa por sua “presença” nos espaços públicos das cidades, mas também na incidência,

mediação e modificações que podem acontecer nos espaços públicos e instituições, a partir da escuta e participação ativa desde a pequena infância.

Retomar sua origem grega é fundamental para demonstrar que a correção entre os temas da democracia e cidade remontam ao século V a. C. e de lá para cá se reconfiguram e se rearticulam, ou não, dependo do contexto sócio-histórico. Dentre tantos termos que têm o seu sentido etimológico popularizado e transformado em *lugar-comum*, está entre eles, o do sentido da palavra Democracia, enquanto “governo do povo”, mas também entendido (RANCIÈRE, 1996) como “governo da maioria”. De tal definição, a que segue abaixo, surgem duas perspectivas distintas de aprofundamento do tema, que aqui são postas como provocações para não *universalização* do tema da democracia, ou seja, para enfrentarmos o entendimento que ela nunca esteve, e não está dada, ou pronta como verdade absoluta, por isso ainda se encontra em risco. Sendo constantemente atacada.

Para designar sua concepção de vida política e das práticas advindas em muitas cidades-Estado, por volta da metade do século V a. C. os gregos começaram a usar o termo *demokratia*. Embora a raiz da palavra tenha um significado bastante simples, até mesmo evidente por si mesmo – *demos* povo, e *kratia*, governo ou autoridade, por conseguinte ‘governo do povo’ – as próprias raízes suscitam questões urgentes: quem constitui ‘o povo’ e o que significa, para eles, ‘governar’? (DAHL, 2012, p.4).

Outro itinerário que nos desvela as configurações do que concebemos como Democracia é aquele por via da organização da *pólis* e da ênfase na busca pelo “bem viver”, para isso, volta-se ao “espaço público” da *Àgora* grega, da praça pública, enquanto lugar do encontro, da conversação, do debate, da participação e da ação pública e política, da reunião da coletividade de *iguais*, onde as opiniões eram horizontalizadas e deliberações eram fruto do consenso. Escolhemos percorrer essa trilha, o que não significa que não sairemos dela. Para tanto, é necessário contextualizar as categorias do contexto ateniense.

Dentre as cidades gregas e romanas que desenvolveram a experiência democrática, é de Atenas que se tem mais registros históricos, e onde se centra boa parte dos estudos e dados. Reis (2018) e D’Ambros (2017) detiveram-se à historicidade do surgimento da democracia ateniense, resgatando tanto trechos históricos de Heródoto (482–425 a.C.) e Tucíades (460 - 395 a.C.), destacando as peculiaridades que edificaram a democracia ateniense nos governos de Clístenes e Péricles.

As condições de surgimento e a estrutura política construídas em Atenas foram determinantes históricos para a configuração de sua Democracia, que só tem sentido naquele

contexto, principalmente em detrimento das reformas geo-políticas<sup>1</sup> feitas no governo de Clístenes (V a.C). É ele quem empreende a reorganização administrativa, territorial e política responsável pela descentralização da Ática em três regiões, divididas em dez tribos, visando combater à tirania dos laços parentais das famílias aristocráticas, ao que tudo aponta, foi uma reforma motivada por razões éticas.

A Democracia nasce na praça de mercado com os cidadãos gregos que eram nitidamente patriarcais - um subconjunto de proprietários de terras nascidos no mesmo território e filhos de pais e mãe do mesmo território -, até o momento em que a Democracia passou a tomar conta da organização de suas vidas cotidianas. Não há dúvidas de que os poucos cidadãos conheciam-se de longa data, por isso reconhecerem-se como iguais não era algo tão difícil, assim como tratarem sobre assuntos comuns de interesse da comunidade também não o era, o que acabou por tornar tais questões acessíveis ao exame público, e tais assuntos passaram a tomar existência objetiva, e observável por um grande público, deixando de ser propriedade apenas de um soberano, daí formar-se a ideia de *espaço público*, como sinônimo do espaço do debate público, do exercício da vida pública separada e distinta da vida privada.

Dentro do contexto grego-ateniense, a natureza da democracia estava diretamente vinculada a da *pólis*, lugar em que os cidadãos buscavam pelo *bem comum*, a vida política na *pólis* era uma extensão de cada cidadão e estava em harmonia com ele. O cidadão era aquele que participava diretamente da formulação e execução da parte legislativa e com autoridade deliberativa. Era dentro da *pólis* que as virtudes eram exercitadas, sendo a associação de um com o outro não só um fim, mas a própria natureza da *pólis*. “Nem é preciso dizer que uma boa cidade é aquela que produz bons cidadãos, promove a felicidade e os encoraja a agir da forma correta (DAHL, 2012, p. 20)”. Por conseguinte, tanto as “virtudes” quanto os processos democráticos deveriam ser ensinados, e **a vida na *pólis* era a forma de aprendizagem.**

Ainda há outros dois pontos que ao serem ponderados nos permitem fechar a incursão pela *primeira democracia* ou *primeira onda democrática*, os dois se inter-relacionam, e nos são caros na contemporaneidade. O primeiro deles retoma o debate sobre a *igualdade* entre os cidadãos da democracia ateniense, e o outro trata da *teoria da escala*, ou seja, das dimensões demográficas e proporções da cidade-Estado. No contexto ateniense esses são elementos

---

<sup>1</sup> As reformas de Clístenes incluíram a divisão da população de Atenas em 100 demos, abolindo os traços do caráter tribal da sociedade ateniense; aumento para 500 os membros da Eclesia- Assembleia do Povo, escolhidos como representantes dos demos proporcionalmente à população de cada um deles; votação secreta para o *Bulé* - Conselho, sendo o número aumentado para 500 e tendo como funções controlar as magistraturas e preparar os projetos de lei a serem submetidos a Assembleia; introdução da execução dos condenados à morte por envenenamento com “ingestão de cicuta” e a “pena do ostracismo” para aqueles que ameaçassem a democracia.

contundentes das críticas a essa primeira experiência democrática; é em detrimento do aumento da escala da *pólis* que o regime democrático ateniense precisa ser relativizado enquanto *modelo* ideal, por diferir em termos da participação dos cidadãos nas Assembleias, Conselhos e ocupação dos cargos públicos, das experiências posteriores, modernas e contemporâneas.

Uma das características prezada pela democracia ateniense era a harmonia, ou a ausência de conflito, a comunidade de “iguais” era o que lhes garantia isso. Segundo a concepção deles, um conjunto heterogêneo de cidadãos desequilibraria os interesses comuns e logo, suplantaria o bem público. Tratava-se de uma cidadania muito mais exclusivista do que inclusiva. Cumpre lembrar que não se atribui ao ideal e ao modelo grego as reivindicações e as pretensões universais à igualdade, liberdade ou a direitos, fossem esses direitos políticos ou de outras classes. Por isso, superando esse modelo, busca-se a aceitação de que a Democracia se faz nos dissensos, nos/com os conflitos e contradições, ela torna-se sinônimo da capacidade de negociação, e não de harmonização das heterogeneidades.

Da Grécia antiga ao tempo presente, pessoas continuam sendo excluídas da democracia, e principalmente *desqualificadas* para participação efetiva nos processos democráticos por diferentes motivos, o que não as efetiva como cidadãs; entre mulheres, escravos, estrangeiros e crianças, o número de excluídos “era” bem superior ao de incluídos. E foi assim até na instalação das democracias modernas como a estadunidense, que excluía não apenas mulheres e crianças, mas a maioria dos negros e indígenas. O aspecto da “qualificação” para o exercício da democracia é um tema relevante ao nosso campo de debate, pois incide diretamente na visão de criança como “incapaz” ainda vigente em boa parte da população.

Para Rancière (1996) o entendimento de *demos* corresponde a um grande paradoxo da própria Democracia, pois saindo do contexto ateniense, designa o empoderamento dos **sem poder**. *Demos* designaria a comunidade em seu conjunto, enquanto povo, incluindo aquelas(es) tidos como sem importância, os pobres, designações que se tornaram cada vez mais próximas, mas, ao mesmo tempo, a cidade política em sua totalidade, a comunidade em seu conjunto. Assim, *a comunidade política não existe em virtude da soma de iguais*, mas do *cômputo das partes desiguais* que a constituem. “O todo da comunidade política enquanto tal é o cômputo enquanto todos dos que não são nada (p.371)”, do povo, dos pobres, dos desqualificados, dos incapazes, das mulheres, crianças, negras, negros, estrangeiras, estrangeiros.

Os gregos defendiam que a extensão da *escala* apropriada para o êxito da democracia devia ser necessariamente reduzida, de tamanho modesto, não apenas para garantir que os cidadãos pudessem reunir-se nas assembleias e assim, agirem como gestores da *pólis*, mas

também, porque era necessário que todos os iguais se conhecessem, para buscarem o comum. (DAHL, 2012).

Com o aumento no tamanho da escala da pólis e as transformações que passam a acometer as cidades-Estado, como a dificuldade de garantir a participação de todos os cidadãos nas Assembleias e a disputa por ocupação dos cargos públicos, verifica-se a quebra do princípio da conversação harmônica, e são implantados os elementos fundantes da *segunda transformação democrática*, entre eles o sufrágio e a representatividade, os quais não cabe aprofundamento nesse momento.

Pontuadas as limitações da Democracia desde sua origem e a articulação dos conceitos de democracia, cidade e o exercício da cidadania no espaço público, é que buscamos ressignificar não só o debate sobre Democracia ao rerepresentá-lo na nossa área, como também o de cidadania, por concepções atuais que contemplem as crianças. No próximo item abordaremos cidade e infância. Agora, ainda nos resta apresentar *outros* significados de Democracia e cidadania que nos caibam, a exemplo do que foi enfatizado por Masschelein e Simons (2014, p.89):

A democracia não devia ser conceituada como um regime político ou governamental (...) no meio de outros regimes menos democráticos, mas *como a constituição de um sujeito político (...) a democracia trata do poder daqueles que não têm poder*, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornarem parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social, quando essas pessoas “não qualificadas” ou “incompetentes”, ainda assim, intervêm, elas instalam um dissenso, ou seja, elas demonstram que são intelectualmente iguais no próprio ato de intervenção, e que elas são competentes em vista do comum do qual elas são, não obstante, excluídas. (Destques das autoras).

Dentro dessa acepção de Democracia o ato de intervir, ou seja, de participar ativamente, de influir, é dado a todas e todos, sem nenhuma distinção, não há pré-requisitos para tal, a esse entendimento de democracia articulamos o de *cidadania ativa* de Benevides (1991, 1994), e é ela também, ao tentar a ressignificação deste conceito, que nos apresenta a definição “formal” - exaltada dentro da narrativa da democracia liberal moderna que é masculina e patriarcal -, a qual faremos contraposição a seguir. Ela observa:

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, é o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos

participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou da nova ordem jurídica. (BENEVIDES, 1994, p. 7).

Há na perspectiva sociológica uma forma de conceber a cidadania tal como postulado por T.H. Marshall (1967), quando defende um modelo de *cidadania formal*, também como uma narrativa moderna masculina, com correspondência estreita entre o cumprimento de deveres para o exercício de direitos. Seus estudos e classificação das conquistas dos direitos – civis no século XVIII, políticos no século XIX e sociais no século XX - que vigoraram durante muitos anos como entendimento dominante, passaram a ser questionados por sua inadequação à conquista dos direitos pelas mulheres e crianças, considerando-as pela *ótica formal* como cidadãs de segunda classe, e tornando a própria cidadania como fonte de desigualdades sociais. Araújo (2007, p. 91) tece à concepção de Marshall a seguinte crítica:

A sua teorização sobre cidadania tem sido considerada como funcionando apenas numa direcção, pela preocupação exclusiva com a integração social e condições materiais e culturais da classe operária - masculina -, deixando na sombra a subalternidade da condição de vivência de cidadania das mulheres, na sua diversidade, dos grupos étnicos não-brancos, etc.

Portanto, para pensar pela ótica da garantia dos direitos das crianças do exercício político de sua cidadania, faz-se necessário ampliar o conceito de cidadania para que ele possa incluir a participação infantil no campo político, na esfera pública, para que assim, possamos discuti-la pelo viés do campo educacional como uma via de aprofundamento da própria democracia. Concordamos com Araújo (2007) quando pontua que cidadania e educação estão intrinsecamente ligadas como uma via que põe luz às diferentes formas de exclusões dentro do processo educacional que muitas vezes não consegue dialogar com as diferenças e diversidades culturais e sociais.

Retomando o pensamento de Rancière advertimos que, quando abordamos o tema da cidadania, colocando-o em relação com o campo educacional, não estamos com isso querendo afirmar que a educação é uma condição para o exercício da política. Rancière, ao travar a sua discussão sobre emancipação e igualdade, temas inerentes ao debate democrático – mas também da forma como o autor entende e defende a educação não-transmissiva –, afirma que não vê na articulação desses conceitos de *educação* e *cidadania* o mote para pautar a necessidade de uma preparação para o exercício democrático, mas pronuncia conter na educação a *potencialidade* que demonstra ser a experiência educacional em si mesma um movimento político, e nessa perspectiva que acreditamos e defendemos para fazer o debate desse artigo.

Teorias de cidadania e de democracia podem nos permitir explorar os espaços na busca por formas de educação e de vivências emancipatórias que demonstrem processos de desconstrução dos pressupostos universais em torno da velha ideia de uma cidadania reprodutiva das exclusões.

### A cidade e a Infância

No *Petit Alphabet Impertinent*, René Schérer (2014) usa *Rue* (rua) para o verbete da letra R, onde discorre sobre a invisibilidade da *rua* do ponto de vista educacional. Para Schérer, há três aspectos em uma democracia: “Il y aurait alors ainsi trois aspects dans une démocratie: - ce qu'on appelle le pays legal, le parlement; - puis le pays dit “réel” qui est le pays de l'opinion “assise” - et enfin la rue, pays debout et mouvant.” (2014, p. 60)

Nos concentramos aqui no terceiro aspecto democrático analisado por Schérer: a compreensão da rua enquanto em pé e em movimento e, para tanto, torna-se pertinente defender uma perspectiva da rua enquanto **veia pulsante da cidade**. Schérer segue a análise:

La rue a solvante été dévalorisé du point de vue moral, on pourrait dire, et, singulièrement, du point de vue éducatif. Sur ce plan-là, la rue évoque immédiatement le vagabond des rues, l'enfant des rues, celui qui n'est pas scolarisé. [...] La rue c'est le lieu de l'ensemble des déçus, des “rebuts” de la société. La rue, dans sa formation historique, dans sa formation urbaine, est effectivement ce à partir de quoi la ville se constitue, ce qui constitue la ville. (2014, p. 60)<sup>3</sup>

Nesse sentido, quando defendemos a potência educativa da rua (da cidade), saímos da lógica da rua enquanto um espaço do qual as crianças precisam ser retiradas, em detrimento do espaço educativo fechado da escola. Nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre práticas educativas que podem viabilizar o processo de territorialização das crianças na cidade e isso significa entender que a cidade, assim como nos diz Schérer, é atravessada pela **rua** - que, por muito tempo foi entendida como o espaço-tempo dos excluídos: dos que não têm casa, dos que não vão à escola.

<sup>2</sup>Tradução das autoras: “Haveria três aspectos de uma democracia: - um que chamamos de ‘país legal’, o parlamento; - após, o país ‘real’, que seria o país da opinião ‘consolidada’; -e, enfim, a rua, o país em pé e se movendo.”

<sup>3</sup>Tradução das autoras: “A rua foi desvalorizada do ponto de vista moral, pode-se dizer, e, singularmente, do ponto de vista educativo. Neste sentido, a rua evoca imediatamente o vagabundo das ruas, a criança de rua, aquele que não está na escola. [...] A rua é o lugar onde todos os resíduos, os “resíduos” da sociedade, estão localizados. A rua, na sua formação histórica, na sua formação urbana, é efetivamente aquilo do que a cidade se constitui, que constitui a cidade.”

É preciso, então, subverter não somente as concepções de educação, como também, as concepções de cidade para que possamos conceber uma territorialização infantil na cidade, ou seja, **na rua** e, ainda, compreender que a territorialização das crianças no espaço urbano representaria uma nova constituição de cidade - ainda em Schérer - A cidade é constituída não somente pelo quê, mas também por quem a ocupa.

As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola. Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para entrada no mundo adulto. O estabelecimento de espacialidades privadas e públicas e a organização de instituições que passam a atuar sobre a infância têm, segundo alguns autores (Redin, 2000; Pollock, 1990 e outros), duplo sentido, pois nessa nova ordem “los niños perdieron tanto como ganaron” (Pollock, 2000, p.32). Com a abertura “do espaço para criança no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta.” (Redin, 2000, p. 20). Nesse sentido, proteção muitas vezes se confunde com controle e liberdade de movimentos em espaços abertos somente com a presença de um adulto. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 118)

Defender a territorialização das crianças na cidade, no espaço público urbano, nas ruas, implicaria diretamente em uma **constituição infantil das cidades**, ou seja, se aqui estamos nos concentrando nas práticas educativas da escola da infância como possível catalisadora do processo de territorialização, defendemos que tais práticas se constituirão como parte da cidade, pulsarão nas veias, nas ruas que compõem a cartografia urbana.

A Geografia da Infância procura estudar, entre outras temáticas, a presença das crianças na cidade e problematizar os processos de (des)territorialização, seus lugares e não-lugares. Trata-se de um esforço para ler a infância, tendo como viés de entrada o encontro com o espaço geográfico (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 202). Aqui, poderíamos nos aproximar da Geografia da Infância para discutir, sobre as múltiplas vivências e práticas espaciais possíveis.

Aitken (apud. LOPES e FERNANDES, 2018, p. 207) alerta para o risco de se conceber a ideia de “uma infância normal” em “espaços normais”, ou seja, fundamentações baseadas unicamente em aspectos lúdicos, na premissa de inocência, na escola, nas famílias nucleares, na presença do Estado, para citar alguns exemplos. “Segundo ele (Aitken), o papel da Geografia, nesse cenário, é justamente discutir e contestar a proliferação de uma visão hegemônica que tenderia a encobrir as disparidades (ibidem, p. 207)”.

A criança, como defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é “um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e

práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]”. Ler a infância, a partir da defesa dessa concepção de criança e em uma aproximação com a Geografia da Infância, significa o esforço de entender **quais** interações, relações e práticas cotidianas se materializam no espaço da cidade e como a cidade catalisa a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças. No caso da constituição dos territórios educativos, significaria olhar atentamente para as relações que se estabelecem entre as crianças, entre as crianças e os adultos e **entre as crianças e os espaços** no processo de territorialização, uma vez que a chave de leitura é o **espaço**. Podemos dizer que o processo de territorialização infantil se traduz ao impregnar à vivência no espaço público com sentido para as práticas e ações cotidianas das crianças.

### O território

A compreensão de *território* está, como muitos conceitos, em disputa. A disputa pela utilização do conceito passa, assim como o próprio conceito, por relações de poder entre áreas do saber. Falamos aqui sobre um *território* educativo, um conjunto de práticas realizadas por unidades de Educação Infantil do município de São Paulo-SP. Nesse sentido, entendemos o *educativo* como uma identidade territorial, através do reconhecimento daquele território pelo seu potencial de fomentar ações e práticas educativas - institucionais ou não, escolarizadas ou não - que dinamizam o cotidiano das crianças que frequentam unidades de Educação Infantil, a partir de uma política educacional construída com essa intencionalidade.

Práticas educativas na cidade são fundamentais no processo de territorialização, mas é importante ressaltar que se tratam de **práticas espaciais**:

Práticas espaciais nada mais são que práticas sociais (ações sociais, isto é, protagonizadas por sujeitos coletivos e inscritas em uma teia de significados e valores, sejam essas ações premeditadas ou não) cuja dimensão espacial é particularmente forte ou evidente. (SOUZA, 2014, p.16)

Aqui defendemos uma concepção muito ampla de *espaço*, amparadas pelas discussões contemporâneas de Doreen Massey: o espaço são se refere a estagnação, fechamento e tampouco representação, o espaço, também não é desconectado do tempo.

Penso que o que é necessário é arrancar o ‘espaço’ daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, racionalidade, coetaneidade... caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora. (SILVA, 2016, p. 159)

Discutir práticas espaciais é fundamental nas discussões de Educação Infantil e Infância, uma vez que nos propomos à uma organização de “tempos, espaços e materiais”: uma concepção mais ampla do que significa *espaço*, abrangendo temporalidades e não se refere somente à um *local circunscrito e delimitado*. A organização do espaço na Educação Infantil pode significar, também, uma abertura de um conjunto de paisagens em espaços fechados, abertos, públicos e em diversos contextos pela cidade.

Ao se fazer o uso consciente dos espaços públicos, principalmente aqueles instalados nas aglomerações urbanas, e mais especificamente nas grandes metrópoles, todavia não deixando em segundo plano, as lutas políticas existentes em outros espaços e em outras aglomerações urbanas – o que a autora busca destacar é como se desenrola a apropriação dos espaços públicos das metrópoles por sujeitos politicamente engajados buscando construir uma sociedade menos desigual. (SILVA, 2016, p. 160)

E é partir dessa conceituação de **espaço** e de **prática espacial** que abordamos questões referentes ao território e seus desdobramentos (processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização) para discutir a infância na cidade. Isso porque o território é *usado e constituído* por práticas espaciais e a ação das crianças no **uso** de um território é fundamental para compreender o processo de territorialização.

Aqui entendemos que um território é formado por um conjunto de tempos, espaços, onde a vida se materializa, onde se encontram as contradições e onde a contradição homem-natureza se torna visível. Concordamos com Saquet em compreender que o território pode ser entendido como *o chão das formas espaciais* e, para esse artigo, entendemos o território como *chão das práticas espaciais educativas*:

No território, há temporalidade e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. É espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, forma espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obra e conteúdo. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material. (SAQUET, 2007, p.73).

Nos concentramos também na complexidade atribuída ao território pela filosofia da diferença, que apresenta uma definição mais próxima do que seria o processo de territorialização, onde articulamos com o espaço vivido. Aqui, pensando junto à conceituação de Massey, o espaço é conectado ao tempo e das práticas sociais, onde o sujeito **se sente em casa**, podemos dizer que há um processo de **apropriação daquele território**, uma *territorialização*.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 323).

Retornamos ao conceito de *uso do território*, entendemos que esse processo de territorialização é permeado por processos de re-territorialização e des-territorialização. A territorialização, tal como o próprio território, não é estática e, tal como o próprio espaço, é indissociável do tempo. Então, considerar o território apenas como forma e a territorialização apenas como um processo de “identificação” à práticas espaciais ali consolidadas, exclui uma categoria mais analítica do próprio território. **Território usado** ou território praticado é um conceito cunhado por Milton Santos e aqui defendemos que a “construção de projetos”, ou seja, um *uso* de um território está diretamente ligado ao processo de territorialização. Sobre a conceituação de Santos, por Silva Neto e Arroyo:

E é o uso do território, não as formas, que o torna “objeto da análise social”. Para ele, o território não é uma categoria de análise. A categoria de análise é o “território usado”. [...]Dentro das ciências sociais, o território, para ser alçado ao patamar de categoria analítica, deve se tornar território usado. Tão somente considerado enquanto forma, o território é desprovido de sentido social. Diferentemente, o território usado, enquanto categoria de análise, visa a política e produz projetos. [...] O território usado/praticado é o lugar de construção dos projetos; com a revolução teórica, torna-se possível convergir numa revolução social, econômica e espacial. (SILVA NETO; ARROYO, 2017, p. 2-4)

Afirmamos, na construção desse artigo, que nos importava entender quais eram as práticas educacionais cunhadas pelos territórios educativos e como o processo de territorialização se articulava com o cotidiano das escolas de educação infantil da cidade de São Paulo. Entendemos que a própria iniciativa de aproximação do espaço **escola** com o espaço **rua / cidade** tem potência de *usar* um território ou, voltando à conceituação de Rolnik e Guattari, de fazer se sentir “em casa”.

Nesse sentido, entendemos que a desterritorialização seria a captura da potência do uso do território pelas crianças e o processo de reterritorialização se articulava na dinâmica de ocupação democrática dos espaços. Os processos de re-des-territorialização, muitas vezes, se sobrepõe - como é o caso das territorialidades cíclicas, onde o mesmo espaço pode comportar, durante o dia, práticas educativas das escolas de educação infantil e, durante a noite, outro perfil de indivíduos ocupa o mesmo espaço, criando territorialidades distintas do mesmo espaço

circunscrito. Estamos discutindo a dimensão territorial da cidade em articulação com a infância, nessa dimensão territorial estão os processos de redes, territorialização. Em Lopes:

A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e em muitos casos, conflitar com as mesmas. (LOPES, 2006, p. 119)

Figura 1: Intervenção artística urbana em colagem *lambe-lambe*; Centro do Rio de Janeiro, outubro de 2019, acervo pessoal.



A dimensão territorial abarca relações, muitas vezes, violentas para a infância. Quando um território é demarcado por fronteiras políticas, sociais, econômicas, ambientais ou etárias é preciso que hajam estratégias de enfrentamento e agenciamentos coletivos para um efetivo exercício e ocupação democrática, real participação das populações e reconhecimento das demandas populares. A dimensão territorial não ignora as nuances e particularidades da vida das crianças e o atravessamento por essas fronteiras.

A escola da infância, em sua concepção, é um espaço que se organiza para acolher diversas vivências de infância, nas variações de experiência - acreditamos que visões descolonizadas garantidas nessas instituições podem reverberar pela cidade, como vice-versa.

Raquel Rolnik, em entrevista, fala sobre alternativas de ocupação popular dos territórios em disputa na cidade de São Paulo: “Precisamos de processos mais descentralizados, de planos mais locais, de abertura para a participação mais direta”. (2017) Um deslocamento desse pensamento para territorialização das múltiplas infâncias na cidade urbana a partir da *ocupação* do espaço público com práticas educativas, entendendo essa iniciativa como um processo

descentralizado e local de atuação em defesa do exercício democrático. Estamos defendendo uma **ocupação infantil** das cidades.

*Ocupar* os espaços públicos, e por vezes os não-públicos, (mas “abandonados” pelos interesses econômicos do contexto) das cidades urbanas tem sido uma bandeira amplamente defendida como um exercício de democracia. Como garantia do direito à cidade, a convivência comunitária e ao ir e vir, Coelho e Gonçalves (2017) cartografam os aparatos políticos que sustentam essa discussão:

Os movimentos contemporâneos de resistência e luta urbana têm demonstrado que a possibilidade de resistir à drástica redução dos direitos sociais está pautada, sobretudo, na ação direta e no enfrentamento à ordem dominante. A violenta repressão aos movimentos de luta urbana aponta a intenção do Estado capitalista em negar os direitos sociais e o direito à cidade ao conjunto da população. (2017, p. 9)

Defendemos que a ocupação do território urbano com práticas educativas é um movimento de resistência e luta urbana, especialmente no que se refere à possibilidade de contato com a multiplicidade de experiências de infância para além das limitações institucionais.

### **Escola da Infância e exercício democrático na cidade**

Somos duas professoras de fora da cidade de São Paulo nos referindo a ela, somos estrangeiras não só por não sermos nativas, mas por nossos pertencimentos terem raízes nortistas, onde a dinâmica do urbano e as espacialidades se dão de formas peculiarmente diferente da grande metrópole. Por nosso estrangeirismo nos apropriamos desta cidade, de suas circularidades e ocupações se dão não só pelos estudos, leituras, visualidades, mas pela corporeidade e afetos, assim como o fazem as crianças. . É fugindo da Alemanha tomada pelo totalitarismo que Walter Benjamin, um estrangeiro, na posição de *flâneur* narra a expansão do capitalismo em Paris. Poder andar, passear, trilhar livremente pela cidade sem muitos (des)afetos, nos posiciona no lugar não só de estrangeiras, mas de *flâneuri*, caminhantes apreciadoras, o que nem sempre é fácil para pessoas “locais”.

Pelos estudos de Richard Sennett em *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental* (2016) e em *Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta* (2018), a concepção de *cidade* tem dois significados distintos: “um lugar físico e uma mentalidade formada de percepções, comportamentos e crenças (2018, p. 11)” e “Em algum momento do século XVI,

*cité* passou a significar o modo de vida num bairro, os sentimentos de cada um em relação aos vizinhos e aos estranhos, e sua vinculação com o lugar (SENNETT, 2018, p.11)”. O autor faz assim uma apologia ao resgate desse antigo significado para que a percepção sobre a diferença entre o que é o ambiente construído, e a maneira como as pessoas habitam nele seja corporificada como entendimento na contemporaneidade.

Cidade em grego – *pólis*, significava para Péricles, ideólogo e gestor do esplendor arquitetônico ateniense, o lugar destinado ao debate e ao uso da palavra, não era uma simples localização em um mapa, era o espaço onde as pessoas alcançavam a expressão da unidade, em que expunham seus corpos como concretização de sua cidadania. Até para Aristóteles, um crítico da democracia ateniense, uma acrópole (cidadela), poderia servir tanto aos valores dos oligarcas, quanto aos do homem comum, o certo é que era uma condição básica para democracia. Explicitamente Sennett (2016, p. 25) afirma:

A cidade tem sido um lócus de poder, cujos espaços tornaram-se coerentes e completos à imagem do próprio homem. Mas também foi nelas que essas imagens se estilhaçaram, no contexto de agrupamentos de pessoas diferentes – fatos de intensificação da complexidade social – e que se apresentam umas às outras como estranhas. Todos esses aspectos da experiência urbana – diferença, complexidade, estranheza – sustentam a resistência à dominação. Essa geografia urbana, difícil e surpreendente. É que nos acena com uma promessa específica, baseada em valores morais, e pode abrigar os que se sentem como exilados do Paraíso.

São Paulo é a cidade que instituiu na gestão do prefeito Fábio Prado (1935 – 1938) os Parques Infantis, nos idos de 1935-36, ligados ao Departamento de Cultura coordenado pelo escritor, poeta, musicólogo e folclorista Mário de Andrade, os Parques Infantis - PI garantiam às crianças filhas da classe operária e da população de imigrantes recém-estabelecidos na cidade o direito à educação, à cultura e ao espaço público. Por essa via, tendo-a como inicial, consideramos a educação da infância como partícipe do projeto de urbanização e democratização da cidade, que destinava um espaço especial às crianças. Não é errôneo afirmar que, através dos PI meninas e meninos exerciam o seu direito à cidade, assim como garantiam o direito à infância, através de uma já vanguardista política interdisciplinar. Segundo Faria (1999):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (FARIA, 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de família operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (...). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação a assistência e a cultura

estavam *macunaimicamente* integradas, no tríptico objetivo parquiano: educar, assistir e recrear.

Desde 1989 no governo Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, as crianças têm sido convidadas a participarem não só de seu processo educacional, mas da gestão dessa política pública que tem seu espraiamento por toda a cidade. Ali se inicia um processo de territorialização de uma perspectiva educacional diferenciada da Pedagogia da Esperança e da Autonomia, visto que foi Paulo Freire o semeador destas concepções quando Secretário Municipal de Educação no início desta gestão, concepções que perduraram, como apresentaremos a seguir.

É durante esta gestão (1989 – 1993), no movimento denominado de Reorientação Curricular, que buscava *mudar a cara das escolas* municipais (FREIRE, 1991) que o processo de **escuta das crianças**<sup>4</sup> se inicia com a elaboração de desenhos pelas crianças narrando a escola que queriam, mas não se resumem e se encerram nessa experiência, conforme defendido na tese de Canavieira (2019) a construção de uma experiência de Educação Infantil alinhada com a escuta das crianças vai sendo edificada paulatinamente a partir de diferentes política municipais de educação dos três governos municipais do Partido dos Trabalhadores.

O processo de *escuta das crianças* não só como sinônimo da capacidade e intencionalidade auditiva das adultas e adultos desta rede municipal, mas como fomento de uma *prática democrática participativa* em que as crianças são convidadas ao exercício de sua cidadania ativa a partir de processos de co-gestão, inferências, debates e negociações construídas de diferentes formas em algumas instituições de Educação Infantil da referida rede. Essa escuta é compreendida por nós como parte fundantes da participação das crianças em seu processo educacional, e como alargamento e desterritorialização de práticas educacionais escolarizantes e transmissivas.

No documento oficial da política municipal de Educação Infantil denominado de *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) - construído a partir de amplo processo de discussão com a comunidade escolar das instituições de Educação Infantil durante a gestão do ex-prefeito Fernando Haddad – PT (2013 – 2016), que busca/buscava implementar um processo de auto avaliação participativo das instituições educativas dedicadas a pequena infância, na Dimensão intitulada “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” tem-se a seguinte definição sobre *escuta infantil*:

---

<sup>4</sup> A escuta das crianças é um tema oriundo dos Estudos Sociais da Infância e das Crianças, com densa problematização pelo viés ético-metodológico das pesquisas **com** crianças, mas não crianças pasteurizadas, crianças com pertencas sociais. Para aprofundamento do assunto, ver artigo (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017).

Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância (SÃO PAULO/SME, 2016. p. 33).

Valemo-nos de Sennett (2016) para olhar para os CEUs (Centros de Educação Unificados – edificados no governo municipal da ex-prefeita Marta, à época Suplicy de 2001-2004) como uma forma de resgate do princípio urbanístico que atribuiu valor as *pedras*, ao espaço arquitetado com intencionalidade política, como espaço público edificado, tal como os Parques Infantis. Ambos, aos nossos olhos, destinam-se ao exercício da cidadania ativa, lugar da ação, da fala, do olho-no-olho, do convívio, da participação, das partilhas, da vivência e da produção cultural que acontecem na *carne*, nos corpos, por isso, certamente, democráticos.

Dentre as experiências paulistanas contemporâneas que caminham/caminharam (ainda desenvolvidas na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad) na direção da integração entre crianças e cidade estão os *cortejos educativos* práticas político-pedagógicas que algumas instituições de educação desenvolvem, levando as crianças a caminharem coletivamente pelas ruas da cidade, com diferentes objetivos pedagógicos, tais como idas às bibliotecas, museus, praças e mercados, dentre lugares do território educativo das instituições, como uma forma de garantir às crianças o direito à cidade e a desterritorialização do processo educativo apenas do ambiente escolar.

Ao que tudo parece, pelo menos dentro da área da Educação Infantil na cidade de São Paulo além da construção de um tipo de subjetividade que respalda o fazer político-pedagógicos das educadoras(es) da área, há também uma espécie de *consciência de lugar* que é coletiva, que não se prende ou se perde no conceito de cidade, todas(os) chamam de *território*, mesmo que muitos não saibam quando essa consciência se inicia, e baseada em que autor esse conceito é tratado, a cidade aqui não é abstrata, superdimensionada, ou lugar e não-lugar da ausência de pertencimentos, ao contrário. A Educação Infantil na cidade de São Paulo é territorializada, tem chão, tem lugar, tem pertença comunitária, tem vizinhança.

## REFERÊNCIAS

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

COELHO, Polyana Pereira; GONÇALVES, Raquel Garcia. Ocupar a cidade, as ruas, as praças e os espaços: os limites da institucionalidade e as possibilidades de ação direta. **Anais**

do XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. São Paulo, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DAHL, Robert A. **A democracia e seus críticos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Gourllart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 158-175, abr. 2017. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>>. Acesso em: 06 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i25.958>.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAESBAERT, Rogério. BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v.4, n.7, set. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619> Acesso em 20 de out. de 2019.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006

LOPES, Jader Janer Moreira. FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**. (Porto Alegre), v. 41, n.2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2.ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa (Portugal): KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996a.

RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso: a crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

ROLNIK, Raquel. São Paulo, territórios em disputa e os limites do planejamento. Entrevista, 2017. Disponível em: <https://raquelrolnik.wordpress.com/tag/territorios-em-conflito/> Acesso em 20 de out. de 2019.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores e qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: Diretoria de Orientações Técnicas/SME, 2016.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/12646/11806>  
Acesso em 20 de out. de 2019.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. 4.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar**: ética para uma cidade aberta. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA NETO, Manoel Lemes da. (Coordenador) ARROYO, Mônica. (Debatedora). Território usado/praticado como categoria central do planejamento urbano regional. Sessão Livre. **Anais do XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**. São Paulo, 2017.

SCHÉRER, René. **Petit Alphabet Impertinent**. Hermann Éditeurs: Paris, 2014.

SILVA, Luan do Carmo. Massey, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. (Resenha). **Bol. geogr.**, Maringá, v. 34, n.2, p. 158-160, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Do “direito à cidade” ao direito ao planeta: territórios dissidentes pelo mundo afora e seu significado na atual conjuntura. 2014 (Primeira parte) Texto disponibilizado no blog Passa Palavra: <http://passapalavra.info/2014/07/97823/> Acesso em 20 de out. de 2019.

#### SOBRE AS AUTORAS:

##### **Fabiana de Oliveira Canavieira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Integrante do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidades Socioculturais – GEPEDISC – Culturas Infantis* do Programa de Pós-graduação da UNICAMP e do *CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de crianças pequenas e bebês*; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão - FAPEMA. E-mail: [fabicanavieira@yahoo.com.br](mailto:fabicanavieira@yahoo.com.br)

 <http://orcid.org/0000-0003-1484-4549>

##### **Olivia Pires Coelho**

Estudante de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas na linha Linguagem e Arte em Educação (UNICAMP), Integrante do *PHALA - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais* e do *CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de crianças pequenas e bebês* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Bolsista CAPES-DS. E-mail: [olivia.p.coelho@gmail.com](mailto:olivia.p.coelho@gmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0002-4026-4882>

Recebido em: 27 de fevereiro de 2020

Aprovado em: 19 de maio de 2020

Publicado em: 01 de julho de 2020