



PREFEITURA DE
CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

 Mais
Ciência

INFÂNCIAS CAMPISTAS: PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Orientadora: Beatriz Corsino Pérez

Bolsista: Mila da Rocha Gomes

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
2022/2023



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
REVISÃO DA LITERATURA	7
MATERIAIS E MÉTODOS	15
Publicações e apresentações da pesquisa	21
Resumos simples:	21
Resumo estendido:.....	24
Artigo completo:.....	25
Capítulo de livro:.....	25
Atividades:	26
Participação bolsista	27
RESULTADOS e DISCUSSÃO	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	51

RESUMO

Quando foi elaborado o projeto de pesquisa “ Infâncias campistas: proteção e participação das crianças pequenas” não existia no município de Campos dos Goytacazes-RJ um diagnóstico social sobre a condição de vida das crianças, especialmente sobre aquelas que estão na primeira infância (até os seis anos de idade). Faltavam informações sistematizadas sobre as ameaças e as violações de direitos a que estão submetidas, assim como sobre os serviços e atendimentos realizados, o que dificultava a criação de programas e políticas públicas que atendessem às principais demandas e que levassem em consideração as crianças que se encontravam em situação mais vulnerável. O projeto desenvolvido pelo NIJUP/UFF buscou superar esta lacuna de informações, ao produzir conhecimento sobre as diferentes infâncias existentes no município, a partir da análise de dados fornecidos pelos órgãos municipais, estaduais e federais, além da escuta das próprias crianças, que podem nos informar diretamente sobre os seus modos de vida, necessidades e interesses. Para isso, foram realizadas 18 oficinas com 226 crianças no total, do campo e da cidade, de 4 a 7 anos distribuídas nos treze territórios do município, e em grupos específicos de comunidades tradicionais, favelas, ocupações rurais, crianças acolhidas e crianças com deficiência. Ao envolver discentes bolsistas e voluntários, contribuiu para a formação dos estudantes dos cursos de Psicologia e Serviço Social a trabalharem com crianças e na formulação de políticas públicas. Assim, durante a vigência da bolsa, a pesquisa produziu um diagnóstico social sobre a primeira infância das crianças de Campos dos Goytacazes. Mesmo com a finalização da bolsa concedida a estudante, o projeto continuará, e com a intenção de produzir um referencial teórico-metodológico a partir deste diagnóstico e acerca das ações desenvolvidas para/com crianças na primeira infância, tendo por diretriz básica a participação destes sujeitos na vida pública do município. Acredita-se que a realização desse projeto está auxiliando na consolidação do NIJUP enquanto um espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento de ações no âmbito da proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente para o norte e noroeste fluminense.

INTRODUÇÃO

Este é um relato final das atividades desenvolvidas de agosto de 2022 a agosto de 2023 na pesquisa “Infâncias Campistas: proteção e participação das crianças pequenas” desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP), da Universidade Federal Fluminense. O NIJUP executa um trabalho de pesquisa articulado à extensão, e tem como objetivo contribuir para o progresso das políticas sociais no campo da infância e da juventude. O Núcleo entende que a primeira infância é uma fase primordial do desenvolvimento humano, que deve ser estimulada e protegida, além de compreender a importância de se considerar as questões geracionais articuladas as noções de classe social, raça, território, gênero, dentre outras questões no exercício de estudar e pesquisar as infâncias e juventudes.

Nos últimos anos, o NIJUP se manteve atento às demandas surgidas na esfera pública, sobretudo, para realização e colaboração na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), no município de Campos dos Goytacazes. O PMPI é um plano de Estado que visa atender aos direitos das crianças na primeira infância a nível municipal (Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância, 2022). Ele tem como base o Plano Nacional Pela Primeira Infância (PNPI), que é um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância, propondo treze ações finalísticas, definindo diretrizes, objetivos e metas relativos aos direitos da criança de até seis anos de idade, tendo em vista uma ação governamental integral e integrada (PNPI, 2020). A partir da aprovação do PNPI, em 2010, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, foram determinadas metas para serem atingidas até 2022 por cada município. O objetivo era que cada município implementasse o seu próprio Plano, elaborado em articulação do poder público com a sociedade civil para contemplar as especificidades de cada território em questão. O PMPI deve ser construído em um

processo democrático e participativo contemplando não só os órgãos do município, mas também a escuta das próprias crianças (Secretária Executiva da Rede Nacional Primeira Infância, 2022). Assim, o PMPI se torna uma carta de compromisso de cada cidade com as suas próprias crianças na garantia de seus direitos.

Entretanto, muitos municípios ainda não construíram seus Planos, como é o caso de Campos dos Goytacazes-RJ, localizado no norte do estado do Rio de Janeiro. Campos tem uma população estimada de 483.551 pessoas (IBGE, 2022) e possui uma grande extensão 4.032,487 km² territorial, se configurando como o maior município do Estado do Rio de Janeiro, com uma grande variedade de comunidades espalhadas pelas suas diferentes regiões. Por ser um território grande e ter, em sua maioria, pesquisas, serviços, atividades culturais e atendimentos, sejam públicos ou privados, no centro urbano, as crianças que vivem nos locais mais afastados do centro, podem encontrar dificuldade de acesso aos serviços que precisam ou até mesmo de espaços de lazer.

O processo de criação do PMPI em Campos dos Goytacazes teve início em 2019, a partir da iniciativa da Fundação Municipal da Infância e da Juventude (FMIJ).

Naquele ano foram feitas reuniões mensais com agentes públicos, de organizações da sociedade civil, entre outros atores comprometidos com a causa da primeira infância. No entanto, em 2020, com a pandemia COVID-19 e a mudança de gestão governamental no âmbito municipal, o trabalho foi interrompido. Ao levar em consideração a necessidade e a urgência da elaboração do Plano, o Conselho Municipal de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMPDCA), de Campos dos Goytacazes criou, em 2021, uma comissão para elaborá-lo, na qual a Universidade Federal Fluminense, por meio do NIJUP, assumiu a função de assessorar este trabalho e coordenar a escuta das crianças sobre seus modos de vida e interesses.

Assim, ao longo do ano de 2022, foi desenvolvido pelo NIJUP um trabalho interdisciplinar que estabeleceu um diálogo com a sociedade civil, diferentes setores da gestão pública e com a comissão que está à frente da construção do Plano Municipal pela Primeira Infância, para que houvesse a contribuição de diferentes perspectivas para a construção do diagnóstico da primeira infância em Campos e para proposição das ações prioritárias. A equipe de pesquisa foi ao encontro das diferentes infâncias para

escutá-las, sobretudo, as infâncias periféricas, almejando ampliar o conhecimento sobre a realidade das crianças pequenas, considerando suas diversidades, diferenças e territorialidades. Já durante o ano de 2023, foi realizada a organização e sistematização dos dados coletados anteriormente, bem como a escrita dos diagnósticos e a tabela de metas e objetivos de cada eixo para o Plano Municipal pela Primeira Infância de Campos dos Goytacazes. Nesse sentido, Campos se encaminha para a finalização do Plano, que tem data prevista de lançamento ainda em 2023.

Este projeto de pesquisa-extensão se coloca para além de apenas identificar as lacunas das políticas públicas e sociais, mas sobretudo, se propõe a ouvir e compreender as demandas apresentadas pelas próprias crianças. Assim como os adultos, as crianças têm suas próprias vivências e opiniões que devem ser respeitadas e ouvidas, principalmente na produção de políticas públicas que dizem respeito a elas (Perez; Jardim, 2015). É interessante incluir a sua participação na construção de ações e espaços, pois é algo que está sendo pensado para elas, e que não passa por meio delas. Promover a cidadania entre as crianças é tirá-las da cortina de invisibilidade política e inserir sua participação nas decisões da sociedade, principalmente, no que diz respeito às próprias crianças, pois assim, terão o direito de querer uma sociedade diferente, assim como de construí-la (Pérez; Jardim, 2015). A partir das treze ações finalísticas que constam no Plano Nacional pela Primeira Infância e as pesquisas de campo, foi possível pensar em seis eixos estruturantes para o Plano Municipal de Campos dos Goytacazes, sendo eles: “Vulnerabilidade e População de Rua”, “Território e Meio Ambiente”, “Violações”, “Cultura, Esporte e Lazer”, “Saúde” e “Educação”.

Após a escuta das crianças sobre suas vivências, dificuldades, desejos, problemas enfrentados no seu dia a dia e das suas opiniões sobre o que poderia ser feito para a melhoria da sua qualidade de vida, articulamos essas informações aos dados quantitativos disponibilizados no âmbito dos serviços públicos. Nesse sentido, a pesquisadora optou por trabalhar nesse relatório os eixos “Cultura, esporte e lazer” e “Educação”. Para tanto, foi necessário que houvesse pesquisas bibliográficas e estudos sobre o brincar, a educação, os espaços do brincar na escola e na comunidade, a cultura produzida para e pelas crianças e as políticas públicas voltadas à elas. Além disso,

apresentamos a metodologia utilizada para a coleta de dados, as publicações/apresentações da pesquisa e as participações da bolsista nessas atividades.

REVISÃO DA LITERATURA

A cultura da infância, segundo Sarmiento (2002) pode ser definida como a capacidade das crianças produzirem suas formas de estar e de agir no mundo, diferente dos modos propostos pelos adultos. Dessa forma, compreende-se que as crianças possuem suas próprias formas de interagirem e produzirem conhecimento e cultura, com significados e intenções únicas. Assim, deve-se entender como errôneo as concepções que enxergam a cultura infantil a partir de um déficit, já que esta está baseada em uma ideologia que não compreende as especificidades da fase infantil (Sarmiento, 2002). Portanto, é por meio da diferença e não da falta que se deve compreender a cultura da infância em relação a dos adultos. Nesse viés, existe uma diferença entre as culturas produzidas para infância e pela infância, visto que as crianças “ao mesmo tempo em que estão submetidas ao processo de socialização, com a incorporação dos valores, regras e normas culturais, também elegem o que imitar ou reproduzir, podendo imprimir o seu olhar e agir sobre o mundo.” (Perez; Souza, 2022, p. 161).

Sendo assim, a cultura para a infância se caracteriza pelo conjunto de dispositivos culturais criados pelos adultos para compatibilizar a atenção das crianças a partir da empatia dessas e conquistarem seus “consumidores” (Sarmiento, 2002). Dessa maneira, percebe-se como a indústria cultural produz padrões impossíveis de serem quebrados, uma vez que são baseados na opinião e vontade das crianças, e se atualizam conforme as décadas, criando um ciclo de vontade de consumo sem fim. Já na cultura produzida pela infância podem ser compreendidas “as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza” (Sarmiento, 2002, p. 7). Nesse caso, as crianças são consideradas atores sociais, com capacidade de produção simbólica e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados (Sarmiento; Pinto, 1997), sendo capazes de realizarem interações

e de darem sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades. Dentro dessa cultura da infância, o brincar tem grande importância como um dos primeiros elementos de interação e se constitui como uma das principais formas de aprendizagem e sociabilidade dessa fase da vida (Sarmiento, 2002).

Uma das diretrizes propostas no Plano Nacional pela Primeira Infância (2020) é a “Do direito de brincar ao brincar de todas as crianças” que mostra dentre os direitos que as crianças obtêm, o brincar sendo um com grande relevância no desenvolvimento de diversas áreas da vida delas. Na brincadeira que há aprendizado em relação aos afetos positivos e negativos, regulação em relação às emoções, testes de suas habilidades, regras de convivência, conquistas de linguagens, formas de se expressar, resolução de conflitos e outros. Nesse documento, a brincadeira é definida como “qualquer comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças” (PNPI, 2020, p. 98). Logo, acaba sendo um espaço de desenvolvimento da autonomia e confiança. Além disso, o Plano mostra que a brincadeira tem o potencial de produzir empatia, fazendo a criança perceber, na interação, o mundo de maneira mais plural, diversa e inclusiva. O que torna ainda mais importante olhar para as potencialidades das crianças e pensar em brinquedos inclusivos para todos, ao invés de olhar para suas limitações ou limitá-las com base na percepção adulta de como vai funcionar a brincadeira. Durante a brincadeira, as próprias crianças se ajudam, o papel do adulto precisa ser o de escuta, observação, participação atenta e uma mediação que expande os caminhos da criança, mas também respeita suas escolhas de condução no brincar (PNPI, 2020).

Apesar de desenvolver habilidades, a brincadeira não deve ser considerada um instrumento, pois a criança não brinca com o intuito de se desenvolver, mas é brincando que se desenvolve. Nesse sentido, como afirma Vygotsky, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (1998, p. 64). O PNPI (2020) traz ainda a relevância que o brincar tem na vida das crianças que estão em tratamento de saúde ou em acolhimento institucional, pois é uma forma de se conectarem com o mundo exterior e às instituições

vivenciando momentos de prazer e de bem-estar. Além disso, pelo brincar elas podem elaborar a sua realidade através da fantasia, da representação e do faz-de-conta, o que pode ajudá-las a lidar com seus sentimentos em relação a sua vivência nesses espaços.

Assim, também podemos pensar na importância do brincar na escola, não como um recurso, dentre opções, mas como aliado e parte da formação e constituição do aluno. O brincar é uma linguagem que possibilita o desenvolvimento integral da criança pois é naquele momento que podem construir conhecimento do mundo, dos outros e de si (PNPI, 2020). Entretanto, isso só vai acontecer no tempo livre de brincar das crianças, não só fora da escola, mas também dentro dela, pois é o espaço onde há maior abertura para o aprendizado coletivo e singular, simultaneamente. Se pensarmos nas crianças que não conseguem brincar na rua ou irem às praças e parques por questões de violência urbana, por exemplo, olhamos para a brincadeira livre na escola como primordial para elas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) identificam a interação e o brincar como os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois as atividades de aprendizagem e desenvolvimento acontecem a partir dessa relação (BRASIL, 2009). Assim, o professor e a escola devem garantir condições como tempo, materiais, espaços seguros e em contato com a natureza para o brincar, principalmente livre. Parece haver um certo imaginário social de que a brincadeira é algo menor, que deve ser realizada apenas no recreio, como um passatempo, e que a escola, sendo lugar de estudo, não poderia oferecer em sua maior parte do tempo esse tipo de atividade. Entretanto, essa ideia vai contra às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, etapa da educação básica que considera a creche e a pré-escola, justamente o público que está na primeira infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9394/96) determina que é de responsabilidade do município oferecer Educação Infantil, em creches e pré-escolas, e o Ensino Fundamental. A divisão etária se dá de maneira que as crianças de 0 a 3 anos ficam na creche, de 4 a 5 anos na pré-escola, e a partir de 6 anos, no Ensino Fundamental. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe sobre a educação como um dever do Estado a ser garantido como um direito a todos. Dentre os seus princípios, destacamos aqui a garantia do padrão de qualidade e a igualdade em condições de

acesso para permanência na instituição escolar, o que torna importante o artigo 4 da LBDEN (9394/96) que reforça o direito das crianças de serem atendidas através de programas suplementares de alimentação e transporte escolar, como o PNAE e o PNATE, respectivamente.

De acordo com o artigo 29 da LDBEN, a garantia do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos intelectual, social, físico e psicológico deve ter finalidade própria, a partir da Educação Infantil, complementando a ação familiar. Somado a isso a Base Nacional Comum Curricular (2018) entende que a educação infantil atue de modo que possibilite novas aprendizagens, a partir da ampliação do horizonte das mesmas, bem como, compreende a importância de ser feito um compartilhamento de informações entre escola e família para que ocorra a potencialização de aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Nesse viés, entretanto, cabe analisar que apesar dos direitos conquistados pela educação infantil a partir da implementação de leis e diretrizes, o investimento financeiro sempre foi negligenciado para que pudesse, de fato, na prática, ser implementado a consolidação desses direitos concedidos por lei, o reconhecimento dos professores que trabalham nessa área, a própria formação concedida a eles e o ambiente necessário para que as crianças possam se desenvolver da melhor forma possível (Kramer, 2006). Sem o conhecimento sobre as interações infantis, o profissional não será capaz de atuar em práticas que visem a humanização e ações coletivas que incentivem as diferenças, a cultura, o trabalho em equipe, a brincadeira, que são essenciais para a primeira infância. Por isso, quando se fala em educação infantil a prática profissional deve atuar com liberdade, objetivando a construção de um ambiente propício ao brincar, criar e aprender (Kramer, 2006).

Richter e Barbosa (2010) apontam que o currículo das escolas da educação básica, principalmente da creche, se concretiza pelo viés adultocêntrico, que não reconhece os bebês como seres ativos que possuem linguagem e que são interativos. Para além dos bebês, todas as faixas etárias que frequentam a escola precisam ter suas especificidades consideradas para que possa acontecer revisão de conceitos naturalizados sobre o conhecimento, a instituição escolar e o currículo dela em nossa

sociedade (Richter; Barbosa, 2010). Ser criança pede por uma pedagogia que não está sustentada na lógica de um resultado individual, mas que a potencializa, ao invés de enquadrá-las em resultados esperados por adultos (Richter; Barbosa, 2010).

Cintra e Debus (2012) colocam em cena a importância do educar com crianças ter a participação do novo, ao invés de excluí-lo. A repetição, sem nada inovador, lúdico e criativo não condiz com o modo de ser da infância. Richter e Barbosa (2010) apontam que trazer novidades ao mundo é uma característica das crianças. Se os educadores carregam em seu caminho escolar ações e vivências em torno da razão e pouco baseadas na experiência dos sentidos, da criação e do corpo, ele não deixa a sua criatividade fluir, e por conseguinte, pode estar deixando de promover acolhimento e condições para que a potência criativa das crianças seja expandida (Cintra; Debus, 2012). Conciliar o imaginar com raciocínio, movimento, pensamento, corpo e mundo, demanda planejamento e promoção de experiências e situações que um corpo que pensa pode vivenciar (Richter; Barbosa, 2010). Ainda segundo Cintra e Debus (2012), a experimentação e compreensão da arte como linguagem — e devemos considerar o brincar com uma linguagem artística — pode aproximar o adulto da criança. Essa experimentação precisa ser investigativa, provocativa e oferecida para compor a vida dos educadores, para que assim, possa ser incorporada no processo de formação.

Os primeiros anos de escolarização são momentos intensos que incluem aprendizados, relações de pertencimento, compreensão do próprio corpo e inserção na complexidade da cultura que a criança faz parte (Richter; Barbosa, 2010). Dessa forma, os autores colocam a importância de pensar e agir com ações diferentes do esperado no modelo escolar, que é organizado em aulas e transmissão de conteúdo. O viver, e já que aqui se fala sobre a escola, o viver na escola, não pode ser pré-determinado porque as crianças não pensam e sentem como adultos. Elas precisam “aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva” (Richter; Barbosa, 2010, p. 92). Para os autores, é pela brincadeira que há convívio e é na interação que se estabelecem encontros entre culturas, famílias, políticas étnicas, de gênero, religião e outras. Assim, o brincar e repetir é um esforço diário para inventar memórias, histórias e o tempo (Richter; Barbosa, 2010).

No texto “Sala de aula é lugar de brincar?” de Fortuna (2000), a autora começa citando a poesia de Carlos Drummond de Andrade que traz um imaginário real sobre as escolas desde que foram constituídas. “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Fortuna, 2000, p.1). Defender a existência do brincar na escola não significa abrir mão da responsabilidade sobre o ensino, desenvolvimento e a aprendizagem, é incluí-lo nesse processo. A autora diz que “Enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação” (Fortuna, 2000, p.6), o que torna a brincadeira, uma atividade análoga ao aprendizado, mas para isso, os educadores precisam aprender a brincar.

O educador que brinca em sala passa por situações lúdicas e pela observação do brincar, sem isso, ele não entende o significado e a extensão da brincadeira, e logo, não saberá conviver com ela em seu trabalho pedagógico. Se o professor sabe conciliar seu objetivo com os desejos das crianças, o brincar se torna possível (Fortuna, 2000). Tornando ainda mais importante, não só a garantia do brincar na escola, mas também a garantia de uma formação ampliada aos professores que sustentem o brincar dentro do projeto pedagógico e curricular da escola. Dessa maneira, a formação profissional necessita contemplar as especificidades e possibilidades da área, quando se fala sobre a primeira infância. Assim:

“[...]a proposta da pedagogia das interações precisa romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tais como a de seguir cegamente um planejamento prévio, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades do adulto incide no apoio à livre expressão das crianças.” (Machado, 1999, p.92).

Na antiguidade, o ócio não era algo separado da atividade remunerada mas estava presente nela. Com o decorrer do tempo e com a produção do trabalho na era capitalista, passou a ter um sentido menos relevante (Kurz, 1999). Não só em relação ao serviço, mas ao ócio no sentido geral, inclusive à brincadeira. A palavra seriedade, que

de certo modo se opõe ao ócio, é usada muitas vezes como uma tentativa de exprimir o não brincar, embora esse também possa incluir seriedade. É o prazer e a improdutividade que a brincadeira proporciona que a vitimiza (Fortuna, 2000).

Fortuna (2000) ainda afirma que se analisarmos as práticas pedagógicas, vamos nos deparar com a inexistência do brincar na escola com alegações de que os pátios não possuem brinquedos para não machucarem as crianças, ou para que os próprios brinquedos não sejam deteriorados. Só existe o brincar na escola quando há tempo de sobra ou na hora do recreio, mesmo assim separado das demais atividades, estando sempre direcionado aos menores. É como se a brincadeira fosse algo que pudesse contaminar as demais tarefas escolares, o que a torna rebaixada em relação às outras atividades (Fortuna, 2000). Inclusive, a autora coloca que tanto o brincar, como a hora da merenda, são as únicas atividades que podem ter o tempo tomado por indisciplina. Ainda que a merenda não seja lúdica, é um dos poucos momentos na escola em que a espontaneidade não é ou precisa ser contida. Assim, faz-se pertinente refletir sobre a ruptura da escola com o molde capitalista utilitarista para que essas atividades não sejam segregadas (Fortuna, 2000), mas agregadas à rotina escolar com intuito de promover o desenvolvimento e a interação entre as crianças.

Segundo Machado (1999), a convivência entre as crianças da primeira infância, de 0 a 6 anos, está cada vez mais comprovada como decisiva para o enriquecimento pessoal delas, desde que a instituição escolar ofereça condições fundamentais que satisfaçam as necessidades de bem-estar, desenvolvimento e crescimento das crianças. Por isso, somado a uma boa infraestrutura, manutenção regular da instituição e políticas públicas de acesso e permanência, — como o transporte e a alimentação escolar, respectivamente — torna-se imprescindível promover também pontes entre a família e a comunidade. Além disso, é válido refletir que viabilizando espaços nos territórios para as crianças, podemos promover o desenvolvimento delas também fora das escolas. As crianças podem se apropriar dos espaços da cidade, do bairro ou da comunidade que fazem parte e interpretá-los, dando novos sentidos através do brincar. Elas formam suas identidades, a partir da realidade social e dos objetos à sua volta, e vão constituindo uma rede de conhecimento e de experiências transmitidos intra e intergeracionalmente

(Pérez; Souza, 2022). Por isso, ter espaços na cidade, nas áreas rurais, nas praças e nos parques, que promovam o brincar de maneira segura é essencial para o desenvolvimento das crianças que usufruem desses espaços de lazer. É pela brincadeira que as crianças ressignificam o seu entorno, estabelecendo relações e construindo opiniões (Pérez & Jardim, 2015).

Para Corsaro (1977) o desenvolvimento das crianças é como um processo coletivo e cultural que ocorre através das brincadeiras, do lúdico e das relações envolvidas nesse meio. O autor compreende que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. Nesse sentido, entende-se que as culturas produzidas pelas crianças partem de uma série de associações e entendimentos próprios a partir daquilo que lhe é atribuído do mundo dos adultos, para que seja formulado uma socialização única, a partir de uma diferente perspectiva (Corsaro, 1977).

No texto “Como é bom cafuringar: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas”, Pérez e Souza (2022) apresentam o relato de um menino, Evandro, participante da pesquisa, que tinha uma mangueira em frente a sua casa pela qual tinha muito apreço. Evandro expressa um aprendizado sobre a árvore, as estações, a fruta e a passagem do tempo que não se deu oficialmente em sala de aula, mas através da sua vivência. O mesmo aconteceu com Márcio, outra criança participante da pesquisa que aprendeu a construir brinquedos como fruto de um processo de observação, curiosidade e experiência, que também faz parte da própria brincadeira (Pérez; Souza, 2022). Como já dito, e agora exemplificado, é pela brincadeira e pela interação que as crianças aprendem. E o brincar acaba nos acompanhando por toda a vida e por todas as fases de desenvolvimento. Isso expõe a relevância de se pensar sobre: o que as crianças têm feito em seus tempos livres? Quais são os seus espaços de brincar na escola? Quais são os espaços para as brincadeiras nas ruas e nos bairros onde as crianças vivem?

Portanto, para o direito de brincar ser garantido a todas as crianças, idades e infâncias, o Estado precisa de ações que assegurem tempo, lugares e pessoas que promovam e protejam o brincar livre das crianças (PNPI, 2020) nas escolas e também

nos lugares em que vivem. Já os formuladores das políticas públicas precisam fiscalizar a infraestrutura das instituições de ensino de modo a garantir que o espaço esteja apropriado para as crianças aprenderem e se desenvolverem. Somado a isso, a formulação de espaços e brinquedos deve ser pensada não só para atrair, mas também para ser cabível a todas, pois existe um abismo de diferenças em condição social, contexto, valores, referências, expectativas e possibilidades (Sarmiento, 2002) que precisam ser levados em consideração. Como já citado no texto, as crianças também são produtoras de cultura e podem gerar saber entre si, contribuindo na construção de novas possibilidades de se viver enquanto criança na cidade, nas áreas rurais, nas comunidades tradicionais e nas instituições que participam. Dessa forma, existindo diferenças de realidade entre a vida das crianças, “uma política cultural para a infância frente ao Estado, deve priorizar o atendimento às necessidades culturais destes sujeitos, considerando suas singularidades, interesses e modos de participação” (Quinto; Junior, 2017), sendo implementadas como direitos e não como favores.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com o objetivo de entender as especificidades da primeira infância no vasto município de Campos dos Goytacazes, foram visitadas treze (13) escolas, distribuídas nos 13 territórios do CRAS do município. A quantidade total de crianças participantes foram de 165, sendo 20 de Travessão, 8 de Novo Jockey, 10 de Parque Pecúria, 12 de Santo Eduardo, 21 de Parque Aurora, 11 de Ponta Grossa dos Fidalgos, 19 de Dores de Macabu, 12 de Três Vendas, 12 de Custodópolis/Santa Rosa, 11 de Parque Ceasa/CODIN, 18 de Morangaba e 11 da Penha, na faixa etária de 4 a 7 anos de idade.

Ademais, foi feita a atividade em um (1) acolhimento institucional infantil, localizado no Parque Califórnia, com 5 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade; em uma (1) Organização da Sociedade Civil que atende crianças com deficiências, situado no Parque Jardim Carioca, com 6 crianças de 5 a 6 anos; em uma (1) Organização da Sociedade Civil que atende crianças em situação de vulnerabilidade social, localizado em Goitacazes, com 20 crianças de 4 a 8 anos e em um (1) acampamento do MST-Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, situado na Penha, com 10 participantes de

3 a 12 anos de idade. Dessa forma, esta foi uma pesquisa quanti-qualitativa que contou com a participação de 226 crianças no total de idades entre 3 a 12 anos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a metodologia qualitativa foi construída para que melhor se adequasse aos contextos em questão, com a possibilidade de sofrer alterações de acordo com a quantidade de crianças, o tempo disponível para a realização da atividade e a instituição.

Para a realização da pesquisa, o grupo de pesquisadoras elaborou um roteiro que pudesse ser lúdico ao mesmo tempo em que as crianças estivessem respondendo a assuntos sérios sobre a situação do seu bairro, sua casa, escola, saúde e lazer. O roteiro continha etapas: 1. Apresentação, assinatura do TALE e história, 2. Desenho da casa, 3. Figuras do caminho, 4. Superpoderes, 5. Feedbacks e encerramento e 6. Visita técnica e conversa com os profissionais responsáveis pela instituição. Após a chegada na escola, as pesquisadoras se apresentavam e esclareciam porquê estavam ali. Em seguida explicavam o TALE, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, às crianças e faziam crachás com seus nomes e suas idades. Após esse primeiro momento, as pesquisadoras davam início a uma breve história sobre cinco amigos que elas tinham encontrado pelo caminho e que haviam levado a escola para apresentar às crianças. Para representar “os amigos” tinham cinco ilustrações, retiradas do site do Canva, que foram coladas no papelão para fazer um fantoche. A escolha de cada personagem da história foi pensando na diversidade de crianças que seriam encontradas nas escolas, como forma de tentar uma identificação com elas. Os personagens Caju e o Tocaia eram crianças pretas, a Luz amarela e a Donana e Travesso, brancas. A Luz era uma menina com vitiligo e o Travesso um menino com deficiência, cadeirante. Seus nomes representavam os bairros campistas.

As pesquisadoras apresentavam as personagens às crianças e explicavam que encontraram aqueles amigos pela rua porque estavam fugindo de uma bruxa muito má que havia proibido a brincadeira na cidade, além de destruir todos os parquinhos e brinquedos. Nesse momento, eram feitas perguntas às crianças como: quais suas brincadeiras favoritas? Do que você mais brinca? Você brinca muito na rua? etc. Elas respondiam muito empolgadas, então, era o momento de perguntar se queriam se

tornar amigos dos personagens e levá-los para conhecer suas casas através de um desenho. Assim, a equipe distribuía canetinhas e folhas A4 cortadas ao meio para as crianças desenharem como eram suas casas e com quem moravam. Enquanto desenhavam, cada integrante da pesquisa ficava ao redor, observando e conversando com as crianças para saber um pouco mais sobre a sua situação de moradia.

Terminada essa parte, as pesquisadoras estendiam um rolo de papel pardo no chão, colocavam os desenhos das casas numa ponta do papel e a escola na outra, e convidavam as crianças para refletirem sobre o trajeto de suas casas até a escola. Para essa terceira parte da metodologia, a equipe dividiu quatro categorias com diversas imagens pesquisadas no google fotos para que as crianças pudessem fazer a identificação, sendo elas: transporte, animais, paisagens e serviços. A dinâmica consistia em mostrar a imagem e perguntar às crianças se viam aquilo no caminho. Se sim, elas colavam no papel pardo. Dessa forma, as pesquisadoras obtinham informações sobre o bairro das crianças, como: o que tinha, o que faltava, o que não funcionava, o que estava ruim e o que era bom. Essa parte da metodologia também foi adaptada em algumas escolas, quando a equipe percebia que o método da figura não iria surtir tanto efeito, possibilitando às crianças desenharem o que viam pelo caminho, ao invés de identificar pelas figuras.

Em seguida, contávamos às crianças que tínhamos um segredo, para dar início a próxima etapa. O segredo era que os personagens tinham superpoderes que poderiam derrotar a bruxa e que as crianças poderiam ajudá-los. Os poderes eram: a Caju poderia realizar três desejos das crianças com sua touca mágica. O Tocaia poderia fazer sumir qualquer coisa ou alguém com sua capa de invisibilidade. Donana, teria o poder de transformar qualquer coisa com sua varinha. A Luz espantaria todo o medo com suas plumas coloridas e o Travesso poderia levá-las a qualquer lugar do mundo com as suas asas. Dessa forma, após apresentar os poderes, perguntávamos quais eles queriam usar primeiro. A proposta dessa quarta etapa era poder ouvir das crianças seus desejos e medos, de modo mais geral, e através da brincadeira. Na quinta etapa da metodologia nas escolas, a equipe conduziu ao encerramento chamando as crianças para fazer uma avaliação da oficina. Em círculo, fazia perguntas como: o vocês mais gostaram? O que

vocês acharam da pesquisa? Finalizando, agradecendo a participação. Além da atividade desenvolvida com as crianças, as pesquisadoras conversavam com o corpo docente e a direção sobre a escola, as crianças, as dificuldades enfrentadas e faziam uma visita por todo espaço escolar, com o objetivo de ouvir suas perspectivas em relação à realidade das crianças, a condição da escola e do bairro, complementando a pesquisa com tais dados, uma vez que era possível observar semelhanças entre as falas do corpo docente e o discente.

A metodologia desenvolvida na OSC de Goytacazes não sofreu alteração, já a metodologia desenvolvida na OSC que atendia crianças com deficiências, dividiu-se em duas equipes, uma realizava a atividade com as crianças, enquanto a outra, simultaneamente, fazia uma roda de conversas com as mães e responsáveis. A atividade com as mães e os responsáveis teve como objetivo conhecer mais sobre a realidade que eles enfrentavam no cuidado das crianças com deficiência. Naquele dia, apenas as famílias de crianças autistas estavam presentes. Dessa maneira, foi feito um roteiro de perguntas para guiar o grupo focal, em que se perguntava qual a relação delas com as crianças, qual a idade delas, quando e como foi feito o diagnóstico. Além disso, questionava-se onde eles moravam, com quem viviam, quem cuidava das crianças e com o que trabalhavam. Buscou-se também saber sobre a relação das crianças com a escola, se estavam frequentando, se tinham mediadores ou se haviam profissionais especializados nas instituições onde estudavam. Outros aspectos abordados na roda foram sobre os espaços frequentados pelas crianças, as dificuldades que eles encontravam, as principais necessidades e os tratamentos que elas recebiam.

Ademais, em relação à metodologia no acampamento do MST, depois da apresentação do projeto e do TALE, foi realizado um café da manhã coletivo com as crianças e suas famílias. Logo após, pedimos para as crianças apresentarem o acampamento para os pesquisadores, de modo que fossem feitas perguntas sobre o cotidiano delas, quais lugares eles gostavam de brincar, quais espaços preferidos deles, para que fosse possível conhecer mais sobre as suas realidades e vontades dentro da própria perspectiva deles. Durante esse momento, foi gravado um vídeo das crianças apresentando para os pesquisadores o acampamento, mostrando suas casas e seus

lugares favoritos, que posteriormente foi utilizado nas apresentações da pesquisa para ilustrar o modo como a atividade de campo se dava.

Por fim, a metodologia também foi aplicada em um acolhimento, com o acréscimo da criação da linha do tempo. Nesta dinâmica foi perguntado às crianças sobre o presente, como era o dia a dia delas na instituição, utilizando perguntas como: Qual o lugar preferido de vocês? Onde vocês gostam de ir? Quais as brincadeiras preferidas de vocês?. Seguindo, as pesquisadoras faziam perguntas em relação à experiência do passado, como: O que vocês faziam quando eram bem pequenos? Com quem passavam o dia? Como era a comunidade naquela época?. E para finalizar a linha do tempo, perguntavam às crianças o que desejavam para o futuro.

Após o desenvolvimento da metodologia para coleta de dados nas escolas, OSCs, acolhimento institucional e acampamento rural, as pesquisadoras realizaram a análise dos dados qualitativos, dividindo os resultados por categorias baseadas no Plano Municipal pela Primeira Infância: infância e saúde; infância e violações; infância, cultura, esporte e lazer; infância, território e meio ambiente; infância, vulnerabilidade e população de rua; infância e educação. Sendo o último, dividido em subcategorias como: escola e crianças com deficiência; escola e espaços do brincar; escola, funcionamento, transporte e alimentação; escola e infraestrutura; escola e a relação aluno, professor, equipe e aprendizado; escola, violência e religião.

A análise de dados foi feita a partir de duas tabulações dos dados qualitativos. Isso só foi possível porque a equipe, após cada ida a campo, fazia um relatório na plataforma *google forms* descrevendo como havia sido a atividade em campo. A partir das respostas no próprio formulário, foi selecionada a opção de ver as respostas em forma de tabulação. Assim, foi lida cada fala e separada de acordo com o conteúdo para encaixá-la em algum dos eixos já comentados acima. A segunda tabulação foi pensada pelas pesquisadoras para facilitar a análise dos dados qualitativos, de modo que havia 3 colunas: 1. Entrevistados para que houvesse a identificação da fala, se havia sido dos alunos, da equipe escolar ou a impressão das próprias pesquisadoras. 2. Bairro, caso precisássemos fazer uma análise por território. 3. Respostas separadas pelos eixos estruturantes do diagnóstico. Assim, foi possível que a equipe de pesquisadoras

analisasse os dados coletados e escolhesse um específico para desenvolver mais a frente nesse documento. Os eixos escolhidos para serem abordados neste relatório foram: infância cultura, esporte e lazer e escola e espaços do brincar, que serão trabalhados juntos a partir do título: as brincadeiras das crianças e os espaços de brincar. Ademais, todos os relatórios realizados após todas as idas a campo, inclusive em eventos, foram acompanhados de muitos registros fotográficos.

O grupo de pesquisa pensou que seria interessante elaborar outra metodologia para que fosse possível apresentar parte dos resultados nos eventos, de forma a devolver a pesquisa para as crianças e para o público mais amplo, além de divulgar a importância do Plano Municipal. Diante disso, foram separadas falas que mais chamaram a atenção dentro de cada categoria para ser utilizada como parte da metodologia. O grupo pensou na criação de um jogo, que fosse lúdico para as crianças, com três etapas. Na primeira, tinham 4 garrafas, uma de cada cor, representando uma categoria como: saúde (azul), educação (amarelo), meio ambiente (verde) e violência (vermelho) que os participantes tentavam acertá-las com uma bolinha. Em seguida passava-se para a segunda etapa, onde cada cor, tinha seus respectivos cartões com dados ou relatos obtidos em nossa pesquisa para que os participantes pudessem responder. Assim, de acordo com cor da garrafa acertada, era perguntado aos participantes o que eles pensavam que poderia ser feito para mudar aquela situação. Por fim, na terceira etapa, era pedido a eles que desenhassem ou escrevessem suas propostas em uma meia folha A4, conforme a preferência do participante.

Ademais, durante o primeiro semestre de 2023 a pesquisa realizou uma análise do Eixo Educação e do Eixo Esporte, Cultura e Lazer objetivando produzir uma síntese dos documentos que servissem de base para a construção de um diagnóstico situacional da primeira infância. Posteriormente, foram realizadas reuniões semanais com a comissão do PMPI (Plano Municipal pela Primeira Infância) — promovido pelo Conselho Municipal de Promoção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes — para pensar, discutir e escrever as metas e objetivos das propostas dos eixos. Essas propostas foram formuladas em parceria entre a comissão e a equipe de pesquisa da UFF para então serem tabuladas e separadas por colunas, sendo elas: objetivo, ação, meta e órgão

responsável, gerando o quadro de propostas para o Plano. Assim, foi realizado a criação de um diagnóstico situacional da primeira infância de Campos e os quadros de propostas dos eixos para que fosse possível iniciar o Plano Nacional Pela Primeira Infância da cidade de Campos dos Goytacazes.

Publicações e apresentações da pesquisa

Segue abaixo as publicações e apresentações em eventos acadêmicos realizadas pela equipe do NIJUP para a discussão e divulgação dos resultados parciais da pesquisa “Infâncias campistas: proteção e participação da criança pequena”, com auxílio de bolsa da FAPERJ e da Prefeitura de Campos dos Goytacazes, durante os anos de 2022 e 2023.

Resumos simples:

- XII Simpósio de Psicologia Política na UFMG/ Belo Horizonte. Primeira infância campista em questão: diversidade e participação. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- XII Simpósio de Psicologia Política na UFMG/ Belo Horizonte. De Volta às Ruas e suas complexidades: o que falam crianças e famílias em situação de rua. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- XII Simpósio de Psicologia Política na UFMG/ Belo Horizonte. A participação da criança e do adolescente nas políticas públicas: avanços e retrocessos. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- I Encontro de Pesquisa e Extensão do SSC/UFF no modelo remoto. Infância, Juventude e Políticas públicas: desenvolvendo ações dialógicas. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- I Encontro de Pesquisa e Extensão do SSC/UFF no modelo remoto.

Assistência Social e proteção à criança e ao adolescente: uma análise dos programas, projetos e serviços no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

- 15ª Mostra Regional de Práticas em Psicologia na UVA/ Rio de Janeiro. Infâncias Campistas: (des)construindo saberes. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Mostra de Extensão XIV UENF UFF IFF VI UFFRJ na UENF/ Campos dos Goytacazes. As infâncias no município de Campos dos Goytacazes: um olhar atento para a saúde e a educação. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- V Semana da Psicologia na UFF/ Campos dos Goytacazes. A metodologia participativa como possibilidade de investigação dentro do campo psi: um olhar atento para as crianças. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica (CONFICT) no modelo remoto. Tempos de reincidências das expressões da questão social nas infâncias campistas: um olhar para os pequenos vulneráveis nas ruas de Campos dos Goytacazes, RJ. Produção apresentada na modalidade banner.
- XIV Mostra de Extensão UENF UFF IFF VI UFFRJ na UENF/ Campos dos Goytacazes. A extensão universitária na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância: A escuta de pessoas adultas com crianças em situação de rua. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

- VIII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) no modelo remoto. A extensão universitária na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica (CONFLICT) no modelo remoto. Primeiras Infâncias Campistas: pesquisar para (re) conhecer. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- XIV Mostra de Extensão UENF UFF IFF VI UFRJ na UENF/ Campos dos Goytacazes. Metodologia participativa como possibilidade de investigação: um olhar atento para as crianças pequenas. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- 6º Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e profissão no Memorial da América Latina e Uninove - Campus Memorial/SP. (Re)descobrimo as infâncias campistas através da escuta. Produção apresentada na modalidade banner.
- 9º Encontro Nacional de Política Social na UFES- Vitória. Espaços do brincar e a cultura produzida pelas crianças campistas. Produção apresentada na modalidade banner.
- XV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnologia na UENF/ Campos dos Goytacazes. Crianças e pessoas adultas em situação de rua e seu lugar nas políticas de enfrentamento da pobreza: pós pandemia do Covid - 19 e intersetorialidade em questão. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

- XV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnologia na UENF/ Campos dos Goytacazes. Intolerância religiosa na educação infantil: os impactos psicossociais nas crianças de religiões afrobrasileiras em Campos dos Goytacazes. Produção apresentada na modalidade apresentação oral. XV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnologia na UENF/ Campos dos Goytacazes. A brincadeira e o lazer: a participação das crianças campistas na produção de sua própria cultura. Produção apresentada na modalidade banner.
- 16° Mostra de Práticas em Psicologia na Estácio Maracanã/ Rio de Janeiro. A escuta psi com olhar atento às crianças para formular políticas públicas. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

Resumo estendido:

- IX Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONEPE no modelo remoto. O perfil das crianças e adolescentes no Cadastro Único: uma análise a partir do território de Campos dos Goytacazes - RJ. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- IV Congresso Latino-americano de Psicologia Rural- UFAM- Manaus. A construção do diagnóstico social sobre a primeira infância campista: o que dizem as crianças das áreas rurais? Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

Artigo completo:

- Conselho Federal de Serviço Social/ Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CFESS/ CBAS) no modelo remoto. A proteção social básica: uma análise das ações voltadas para as crianças e os adolescentes em Campos dos Goytacazes. Produção apresentada na modalidade banner.
- SEMEXT - Semana de Extensão UFF/Agenda Acadêmica no modelo remoto. A extensão universitária na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância do município de Campos dos Goytacazes: Diagnosticar para (r)elaborar. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Rio de Janeiro. Serviços de proteção social especial frente às violações dos direitos das crianças e adolescentes em Campos dos Goytacazes/RJ. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- 9º Encontro Nacional de Política Social na UFES- Vitória. Política social e adultos com crianças em situação de rua. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

Capítulo de livro:

- Participação no livro Psicologia Rural: Percursos, Práticas e Reflexões Latino-americanas com escrita do capítulo “A construção do diagnóstico social sobre a primeira infância campista: o que dizem as crianças das áreas

rurais?” por Beatriz Corsino Pérez, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes e Leda Regina de Barros Silva, lançado no IV Congresso Latino-americano de Psicologia Rural-UFAM- Manaus.

Atividades:

- IX Semana de Ciência e Tecnologia de Campos no Jardim São Benedito pela Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Conversando sobre as crianças e os adolescentes em Campos dos Goytacazes. Produção apresentada na modalidade jogos/brincadeiras para discussão dos resultados coletados.
- IX Semana de Ciência e Tecnologia de Campos no Jardim São Benedito pela Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. DE VOLTA ÀS RUAS: (RE)pensar as infâncias campistas a partir de múltiplas escutas. Produção apresentada na modalidade jogos/brincadeiras para discussão dos resultados coletados.
- IX Semana de Ciência e Tecnologia de Campos no Jardim São Benedito pela Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Plano Municipal da Primeira Infância e a garantia de direitos. Produção apresentada na modalidade jogos/brincadeiras para discussão dos resultados coletados.
- Colóquio na XVII Semana Acadêmica do curso de Serviço Social na UFF/ Campos dos Goytacazes. Diagnóstico da situação da primeira infância no município de Campos dos Goytacazes. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Feira Acadêmica - V Semana da da Psicologia na UFF/ Campos dos

Goytacazes. (Re)descobrimo as infâncias campistas através da escuta. Produção apresentada na modalidade banner.

- Feira Acadêmica - V Semana de Psicologia na UFF/ Campos dos Goytacazes. Núcleo de pesquisas infâncias, juventudes e políticas públicas. Produção apresentada na modalidade banner.
- Colóquio na XVII Semana Acadêmica do curso de Serviço Social na UFF/ Campos dos Goytacazes. A Proteção Social à criança e ao adolescente: uma análise dos serviços socioassistenciais ofertados em Campos dos Goytacazes/RJ. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Colóquio na XVII Semana Acadêmica do curso de Serviço Social na UFF/ Campos dos Goytacazes. Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI). Produção apresentada na modalidade apresentação oral.
- Reunião ampliada da comissão do PMPI no Auditório do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). Diagnóstico da Primeira Infância. Produção apresentada na modalidade apresentação oral.

Participação bolsista

A bolsista participou das seguintes realizações: IX Semana de Ciência e Tecnologia de Campos no Jardim São Benedito pela Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes com o título “Plano Municipal da Primeira Infância e a garantia de direitos”; 15ª Mostra Regional de Práticas em Psicologia na UVA/ Rio de Janeiro, intitulado “Infâncias Campistas: (des)construindo saberes”; V Semana da Psicologia na UFF/ Campos dos Goytacazes chamado “A metodologia participativa como possibilidade de investigação dentro do campo psi: um olhar atento para as

crianças”; Feira Acadêmica - V Semana da da Psicologia na UFF/ Campos dos Goytacazes, com o título “(Re)descobrimo as infâncias campistas através da escuta”; Reunião ampliada da comissão do PMPI no Auditório do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), intitulado “Diagnóstico da Primeira Infância”; XIV Mostra de Extensão UENF UFF IFF VI UFRJ na UENF/ Campos dos Goytacazes, com o título “Metodologia participativa como possibilidade de investigação: um olhar atento para as crianças pequenas”, cujo a apresentação foi premiada; 6º Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e profissão no Memorial da América Latina e Uninove - Campus Memorial/SP chamado “(Re)descobrimo as infâncias campistas através da escuta”; XV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnologia na UENF/ Campos dos Goytacazes, trabalho nomeado: “A brincadeira e o lazer: a participação das crianças campistas na produção de sua própria cultura”; da 16º Mostra de Práticas em Psicologia na Estácio Maracanã/ Rio de Janeiro, com o trabalho: “A escuta psi com olhar atento às crianças para formular políticas públicas” e do 9º Encontro Nacional de Política Social na UFES- Vitória, chamado “Espaços do brincar e a cultura produzida pelas crianças campistas”.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

O brincar na escola e na comunidade, as brincadeiras das crianças e a cultura produzida

Segundo o Plano Nacional pela Primeira Infância (2020) é brincando que a criança se desenvolve e, em ambientes educacionais onde a criança passa grande parte do dia, o brincar livre deve ganhar prioridade. Isso implicaria na possibilidade da criança estar sem nenhum direcionamento e sem exercícios dirigidos por, pelo menos, 60% do tempo. Entretanto, a partir dos dados qualitativos obtidos no eixo “Infância e educação”, observa-se nos relatos das crianças que algumas escolas não têm ou não utilizam brinquedos, pátios ao ar livre, parquinhos, quadras, nem atividades desenvolvidas fora de sala que possam promover o desenvolvimento, a criatividade e a interação das crianças. Observamos em algumas instituições que os pátios e espaços livres são gradeados, e às vezes, por estarem sem manutenção adequada, se tornam perigosos,

sujos, e, por consequência, inutilizados. As escolas situadas nos bairros de Morangaba e Chatuba são exemplos de instituições com bons espaços ao ar livre, mas que não estavam sendo utilizados devido à grama alta. Mesmo com todo esse espaço, ambos não oferecem parquinhos adaptados para as crianças pequenas, contendo apenas uma quadra.

Figura 1 - Crianças olhando pela janela um espaço bom e inutilizado no colégio do bairro Chatuba em Campos dos Goytacazes.



Fonte: Arquivo NIJUP, 2022

Figura 2 - Quadra rodeada por uma grama alta no colégio do bairro Morangaba em Campos dos Goytacazes



Fonte: Arquivo NIJUP, 2022

Figura 3 e 4 - Espaço inutilizado e sem manutenção no colégio do bairro Esplanada em Campos dos Goytacazes



Fonte: Arquivo NIJUP, 2022

Nesse sentido, destaca-se relatos dos próprios pesquisadores que observaram cenas durante a atividade de campo, de crianças privadas de utilizarem o espaço aberto das escolas. Em um desses casos, na instituição localizada em Travessão, crianças de 3 anos de idade olhavam por trás de uma grade trancada com cadeado para o gramado que havia na escola, pedindo a uma das pesquisadoras uma bola que estava no local. Ao

entrarmos em contato com a professora para saber como poderíamos buscar a bola, ela afirmou que a havia jogado ali para as crianças não pegarem, pois, o brinquedo gerava muita briga entre elas.

Figura 5 e 6 - Crianças olhando a bola por trás das grades no colégio do bairro Travessão em Campos dos Goytacazes



Fonte: arquivo NIJUP, 2022

Ademais, algumas escolas alegam não ter funcionários suficientes para ficar com as crianças nesse momento de recreação, tornando difícil a brincadeira delas fora da sala de aula. Em relação a isso, os dados quantitativos do ano de 2022, informados pela

Secretaria Municipal de Educação, do total de 231 escolas, informam que há 114 creches e pré-escolas que possuem brinquedos e 127 unidades que possuem o laboratório Brincar e Aprender, o que nos leva a refletir sobre onde essas instituições estão concentradas, pois muitas das escolas que fomos, situadas nas periferias do território de Campos, não possuíam essa realidade. Entretanto, ainda segundo os dados da prefeitura, 108 creches e pré-escolas receberão brinquedos, e 84 unidades receberão o laboratório Brincar e Aprender, em 2023. Dessa forma, espera-se que tais iniciativas atendam às escolas que não possuem esse acesso. A partir disso, podemos refletir também sobre a continuidade da percepção de que a brincadeira deve ser considerada apenas dentro dos intervalos para recreação, quando deveria ser entendida como parte constituinte do processo de aprendizagem.

Faz parte das atividades pedagógicas da Educação Infantil, as crianças poderem explorar diferentes espaços, entrarem em contato com diversos materiais e com elementos naturais. É válido destacar que dentre os desejos das crianças apresentados na pesquisa, apareceu que a escola tivesse mais brinquedos, o que podemos entender como um apelo para que as brincadeiras possam se dar de forma mais livre no espaço escolar. Desse modo, deve-se refletir sobre de que maneira as escolas de Educação Infantil do município de Campos dos Goytacazes, têm atendido às demandas surgidas em seus quotidianos pelas crianças, as diretrizes da Educação Infantil e do Plano Nacional pela Primeira Infância em relação à brincadeira. Os relatos das crianças apontam ser necessário uma atenção maior às necessidades, desejos e opiniões das escolas de Educação Infantil.

Pensar em incluir a brincadeira no cotidiano da instituição escolar como parte da proposta pedagógica, é um trabalho não só da escola, mas também do município, garantindo que as crianças tenham acesso a uma escola de qualidade, com ensino que promova o seu desenvolvimento, interação e aprendizado, com uma formação ampliada aos professores, com infraestrutura, suporte e manutenções em dia, além de programas que asseguram o acesso e a permanência das crianças naquela instituição. Primordialmente, entende-se que para que as crianças tenham o seu direito ao brincar na escola garantido, elas precisam estar na escola, como determina a Constituição

Federal de 1988, onde o Estado tem a obrigatoriedade de garantir a educação como um direito fundamental às crianças de 0 a 6 anos. Portanto, haver vagas para que elas sejam atendidas e profissionais que possam atendê-las se dá de suma importância.

Segundo o IBGE (2021), Campos dos Goytacazes possui 180 creches, sendo 122 municipais, 1 estadual e 57 privadas, além de 242 pré-escolas, das quais 142 são municipais, 1 é estadual e 99 são privados. O município também possui 270 escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais, sendo 145 municipais, 2 estaduais e 123 privadas. Ainda segundo o IBGE (2021), Campos tem um total de 18.050 matrículas na Educação Infantil, dessas matrículas, 7.886 são de creches (7.495 municipais, 27 estaduais e 364 privadas). Além disso, 10.164 são de pré-escolas (8.140 municipais, 79 estaduais e 1.945 privadas). Já em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, Campos conta com 7.016 alunos matriculados (5.087 estão em escolas municipais, 60 em estaduais e 1.869 em privadas).

Embora estar na escola seja um direito das crianças da primeira infância, nem sempre isso lhes é assegurado. Durante a pesquisa qualitativa, ouvimos uma queixa frequente das famílias da dificuldade de conseguir vagas em creches próximas às suas residências. Foi dito no acampamento do MST, em Cambaíba, que não havia creches próximas à região, visto que a creche dos bairros Penha e Fazendinha não estava funcionando no momento. Esse é um problema que se repete, principalmente nas áreas rurais do município. O que pode ser também observado a partir dos dados quantitativos do Inep que mostram que no ano de 2022, em Campos dos Goytacazes, havia 7.332 crianças matriculadas em pré-escolas na área urbana e apenas 2.832 na área rural. Já em relação às creches, tinham 5.469 crianças matriculadas em creches urbanas e 2.417 em creches rurais.

Em relação aos professores, segundo o IBGE, em 2021, o município de Campos contava com 1.469 professores na Educação Infantil, (sendo 1.143 da rede pública e 398 da rede privada). Já no Ensino Fundamental I existiam um total de 1.953 docentes, dos quais 1.060 eram na rede pública e 907 na rede privada. Além disso, os dados do Observatório do Marco Legal da Primeira Infância (2021), apontam um alto número de professores na educação infantil sem formação superior. Por outro lado, há uma taxa

de 39,1 e 20,1 docentes, para cada mil professores, em relação à formação continuada específica para a atuação em creches e pré-escolas, respectivamente, em Campos dos Goytacazes (INEP, 2021). Por isso, entende-se a importância da qualificação dos profissionais que irão lidar com a infância, de modo que os mesmos atuem respeitando as formas de criação de relações interpessoais produzidas pelas crianças - por meio de jogos e brincadeiras - entendendo que é a partir dessa relação que elas irão construir suas identidades sociais e pessoais (Barbosa, 2007). Ademais, compreender que o desenvolvimento infantil é atravessado por processos culturais coletivos que ocorrem através da brincadeira e do faz-de-conta, é também essencial para essa atuação profissional hábil, já que o educador que inclui a sua própria criatividade no processo de ensino e aprendizagem, pode proporcionar condições para que a expansão criativa das crianças também seja acolhida (Citra; Debus, 2012).

Além disso, faz-se importante compreender que garantir o brincar das crianças na escola, entendendo a sua relevância no aprendizado, implica também em assegurar qualidade de infraestrutura para que o brincar aconteça como proposta curricular tanto nas áreas externas, como também dentro das salas de aulas. O censo do INEP (2021), registrou grandes diferenças entre a infraestrutura das escolas do ensino municipal, estadual e privado. A comparação entre as redes de ensino aponta para uma melhor infraestrutura da rede estadual, seguida da privada e, por último, da rede municipal. Por exemplo, em relação à acessibilidade nas escolas e aos sanitários com acessibilidade são respectivamente, 87% e 89% das instituições privadas que contam com esse tipo de acessibilidade, as escolas estaduais contam com 91% e 96% e as escolas municipais com 21% e 45%. No geral, a rede municipal seguiu com baixas porcentagens em todos os itens descritos, apontando para um baixo investimento na infraestrutura das escolas do município, o que mostra um quadro alarmante, pois a maioria das crianças na primeira infância ocupam esses espaços escolares.

Em concordância com o resultado do censo INEP 2021, foi possível observar semelhanças entre ele e os relatos qualitativos obtidos no campo da pesquisa. Além das escolas possuírem bons espaços inutilizados ou gradeados, como já mencionado, impossibilitando a brincadeira em áreas externas, as pesquisadoras se depararam com

muitos espaços no interior da instituição sem a manutenção e reformas necessárias para que as crianças possam habitar aquele local com segurança. Isso, somado a uma falta de recursos de material e/ou de salas que poderiam ser usadas com intuito pedagógico-lúdico. Como exemplo, pode-se destacar a instituição localizada no bairro Codin, encontrada em um estado crítico. As crianças, em seus relatos, demonstraram as suas insatisfações sobre a infraestrutura da instituição, dizendo que não gostavam de estudar naquele ambiente sujo, cheio de janelas quebradas e que desejavam transformar a escola. Para mais, a professora afirmou que o refeitório estava impossibilitado de usar devido a grande quantidade de morcegos, além da biblioteca ter sido assaltada. A Secretaria Municipal de Educação afirmou que houve um assalto na escola durante a pandemia COVID-19, em 2020, quando esteve fechada para o público. Na ocasião, roubaram muitas lâmpadas, cabos e fios das instalações elétricas, tampas de bueiros, portões, janelas de ferro, além de terem violado muitos documentos, salas de aulas e de administração. Nesse contexto, os alunos só conseguiam ter aula na parte da manhã, já que até o momento que se realizou a visita, em julho de 2022, a escola estava sem energia por conta dos roubos na estrutura da rede elétrica.

Já em relação a outras instituições, observou-se que muitas delas possuíam uma boa estrutura de maneira geral, mas que necessitavam de manutenção, como em Dores de Macabu, onde a sala na qual foi realizada a atividade era decorada e possuía materiais didáticos à disposição, além da escola contar com sala de vídeo, informática e refeitório. Entretanto, no segundo andar havia salas abandonadas, com mesas entulhadas e pisos quebrados, e no primeiro andar, havia algumas partes com infiltrações e banheiros sem porta. Por outro lado, houveram escolas visitadas que tinham passado recentemente por reformas, como em Parque Santa Rosa e Penha. Outrossim, foi possível observar que em muitas escolas haviam espaços abertos disponíveis, mas que eram subaproveitados, como nas instituições localizadas em Travessão, Três Vendas e Ponta Grossa dos Fidalgos, que tinham um espaço escolar pequeno, salas sem muita ventilação, e com áreas que poderiam ser aproveitadas para o lazer das crianças ou investidas em um espaço adequado para alimentação, uma vez que não havia refeitório.

Nesse viés, compreende-se como a infraestrutura escolar implica em diversos fatores na vida da criança, visto que esse é o ambiente que ela passa grande parte do seu tempo. A instituição que se propõe a ensinar os alunos, precisa fornecer condições fundamentais para que as necessidades de desenvolvimento, bem estar e crescimento das crianças sejam atendidas (Machado, 1999). Portanto, a sucateação desse ambiente diz respeito a uma política que não visa a infância, o seu desenvolvimento e a garantia do seu direito de estar e brincar na escola. Isso implica também no déficit de qualidade e oferta da merenda e do transporte escolar, duas políticas que garantem a permanência e o acesso das crianças à instituição escolar, que por sua vez, asseguram o direito delas.

A hora da merenda na escola, ainda que não seja lúdica, é um dos momentos onde a espontaneidade das crianças pode extravasar (Fortuna, 2000), entretanto algumas escolas nem refeitório possuíam, como é o caso de Travessão, Ponta Grossa dos Fidalgos e Três Vendas, em que as crianças se alimentavam na própria sala ou até mesmo no corredor. Além do mais, a alimentação é algo que ultrapassa o contexto escolar pois é de extrema importância para o desenvolvimento saudável das crianças em todos os aspectos de sua vida. Embora a alimentação dentro desse espaço possa ser a principal refeição de algumas crianças devido a possíveis vulnerabilidades econômicas em sua família.

De acordo com a matéria do Folha na data de 16/04/2022, os dados do CadÚnico (2021) de Campos dos Goytacazes apontam um número maior que 137.000 pessoas em situação de extrema pobreza, o que corresponde a 28,9% da população. Dessa forma, o papel da merenda escolar se torna ainda mais relevante para garantir o desenvolvimento saudável das crianças, tornando uma questão de extrema importância a qualidade da alimentação que está sendo ofertada e a estrutura dessas instituições de ensino para garantirem a merenda das crianças.

No que diz respeito aos relatos, em boa parte das escolas as crianças relataram gostar da comida e os diretores afirmaram que as refeições são balanceadas, em termos nutricionais. Entretanto, em parte do ano de 2022, foi ofertado apenas o “lanche seco” devido a um atraso no contrato da prefeitura com a empresa distribuidora de alimentos.

Em relação a isso, apesar do grande número de pequenos produtores no município, Campos não cumpre com a meta de compra de produtos da agricultura familiar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) — programa que oferece alimentação e ações de educação nutricional e alimentar a todas as escolas e alunos da educação básica. Além disso, a alimentação das crianças depende também do que elas trazem de casa ou compram nas escolas, tendo em vista a percepção da alta presença de ultraprocessados nos intervalos. Diante do cenário, se mostra imprescindível programas de conscientização para as crianças e as famílias em relação aos benefícios de uma alimentação saudável e balanceada, sendo a escola uma aliada importante nesse caminho. Assim, é importante pensar que a alimentação escolar constitui uma política de permanência, que de certa forma, assegura a garantia dos direitos das crianças. Para isso, é preciso que essa alimentação fornecida pela instituição escolar seja de qualidade e que consiga incluir a família na transmissão de hábitos saudáveis.

Ademais, faz-se necessário falar também sobre o transporte escolar, uma política para as crianças de acesso à escola. Em Campos, pode-se afirmar que o número de crianças até os 6 anos de idade que utilizam o transporte escolar está bem abaixo da média de matrículas. As escolas do bairro Parque Aurora e Dores de Macabu, possuem a queixa da não existência de transporte escolar e da impossibilidade do uso de ônibus de linha com isenção do pagamento. Visto que o transporte público em Campos é precário, a existência do transporte escolar é essencial, principalmente nas escolas localizadas na área rural. Em Travessão, devido a existência de apenas um ônibus escolar para o turno matutino e vespertino, os alunos têm o horário de aula reduzido para que o ônibus atenda toda a demanda.

O Governo Federal possui o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) objetivando garantir a permanência e o acesso dos alunos de áreas rurais às suas escolas públicas, e a maioria das escolas em que a pesquisa foi realizada, foram essas, localizadas em bairros não centrais. O programa oferece recursos, em caráter suplementar, para custear despesas com manutenção, contratações e afins para o transporte escolar. Diante disso, fica a necessidade de monitoramento da aplicação dos recursos destinados desse programa, uma vez que o transporte escolar tem uma grande

importância na vida das crianças da primeira infância, assegurando seu acesso e o seu direito de estar na instituição.

Nesse sentido, fica visível que a garantia do direito do brincar na escola depende que outras ações e políticas se concretizem. Não adianta apenas pensar no direito das crianças de estarem na escola ou no direito que elas têm de exercerem o brincar na instituição, é preciso entender que ambos os direitos se constituem e se estabelecem quando se garante a elas vagas nas escolas, instituições de qualidade, reformadas e mantidas, professores com formação específica para desenvolver e expandir suas potencialidades, além de uma alimentação saudável e o acesso ao transporte escolar para todos. Como já dito, a escola é o ambiente onde as crianças passam bastante tempo do dia com o intuito de se desenvolverem integralmente em seus aspectos intelectuais, sociais, físicos e psicológicos, complementando a ação familiar, de acordo com o artigo 29 da LDBEN (9394/96). Fortuna (2000) diz que o brincar e o aprender são atividades análogas pois “Enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação” (Fortuna, 2000, p.6).

Dessa forma, o brincar soma ao valor educativo da escola a importância da constituição de uma subjetividade (Richter; Barbosa, 2010) também dentro daquele ambiente. As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, na qual atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Por isso, antes mesmo delas serem capazes de falar, as crianças já conseguem realizar raciocínios lógicos e são capazes de aprenderem e se constituírem, por meio do brincar (Barbosa, 2007). Assim, diante de toda potencialidade que o brincar tem no desenvolvimento e aprendizagem na vida das crianças, que reflete também no seu entorno, torna-se importante pensar na garantia desse brincar para além dos espaços escolares, intuindo o desenvolvimento das crianças para que possam produzir também seus próprios aprendizados e suas próprias culturas na interação com a sua comunidade e todas as outras pessoas que compõem a cidade.

A partir da análise dos dados obtidos no eixo estruturante “Infância, cultura, esporte e lazer” foi possível identificar similaridades nas falas de diversas crianças e

profissionais sobre a temática. Apesar da existência de praças equipadas para atender as crianças em alguns bairros, os relatos delas enfatizam a insatisfação com o espaço das pracinhas e das quadras, como relata uma criança da OSC de Goytacazes que afirma que existem poucos brinquedos e alguns estão quebrados, assim como a pracinha, que por ser de areia, fica com muitos cachorros de rua e ele fica com medo de utilizar o espaço. Além disso, outro relato obtido diz respeito a uma criança da escola de Santo Eduardo que afirmou que a pracinha frequentada pelas crianças possui mais brinquedo de adulto, que seriam os equipamentos de ginástica, do que de criança. O relato mais reiterado foi a falta de praças ou de conservação delas no bairro em que as crianças moravam (relatos de crianças dos bairros Codin, Farol de São Tomé, Morangaba, Novo Jockey, Parque Aurora, Parque Santa Rosa, Travessão, Três Vendas, Goytacazes). Nas imagens abaixo, vemos a situação precária de uma das praças de Farol, localizada na comunidade de pescadores.

Figura 7 e 8 - Praça no bairro Farol em Campos dos Goytacazes



Fonte: arquivo pessoal, 2022

Segundo dados da Secretaria de Planejamento Urbano, Mobilidade e Meio Ambiente, o município conta com apenas 54 praças equipadas com playground infantil. Dessa maneira, dado o tamanho do município de Campos, é válido pensar na importância da manutenção e asseguramento de praças em todos os bairros, sobretudo nos mais distantes da região central da cidade, pois, o tempo e os espaços para as

brincadeiras devem ser criados em todos os lugares em que as crianças vivem ou permanecem por algum tempo, uma vez que o brincar se constitui como o modo de ser-criança e dela estar no mundo (PNPI, 2020). Além do mais, o artigo 17 da Lei nº 13.257 de 2016 que compõe o Marco Legal da 1ª infância diz que:

“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades” (BRASIL, 2016).

No relato das crianças que viviam no acolhimento institucional e que frequentavam uma OSC em Goytacazes, constava que na instituição haviam brinquedos e espaços de lazer com atividades para realizarem nesses ambientes. O que pode levar a reflexão sobre a importância das OSC's dentro das comunidades por incentivarem expansivamente a cultura, atendendo a demanda de lazer das crianças para além dos parques nas praças, pois a brincadeira não se resume a ter o equipamento de lazer, mas sim ter espaços onde elas possam ter possibilidades para a sua brincadeira e atividades que despertem seu lúdico e suas habilidades.

O PNPI (2020) traz a importância de pensar o brincar dentro de um trabalho intersetorial em três níveis: sendo o primeiro, o do direito que não pode ser negado às crianças, o segundo, o nível da política pública que deve garantir e assegurar esse direito a todas as crianças de todas as infâncias e de todos os lugares, e o terceiro nível, sendo o significado do ato de brincar, entendendo a importância dele na vida das crianças e sua formação. Assim, entende-se que não é apenas ter brinquedo nas escolas ou em alguns bairros, mas para além disso, a necessidade de que todas as infâncias, seja do território central ou periférico, e de todas as idades, tenham suas infâncias com seu direito ao livre brincar assegurado, com opções de espaços de brincadeira em sua escola e comunidade, e também lazer, esporte e cultura. Entendendo o brincar dentro desses três níveis, pode-se propor ações que o enxerguem para além de oferecer brinquedos e parquinhos às crianças, mas que sejam pensados para o seu

desenvolvimento e mantidos constantemente para a continuidade e asseguarção desse livre brincar que é primordial e constitutivo do ser humano (PNPI, 2020).

Em relação ao brincar livre, as brincadeiras de rua foram informações muito presentes nos dados qualitativos. Alguns alunos de Codin, Parque Aurora e Parque Santa Rosa relataram que gostam de soltar pipa nas ruas próximas às suas casas. Outras crianças de Parque Aurora, Parque Santa Rosa, Penha, Ponta Grossa dos Fidalgos, Santo Eduardo, Três Vendas mencionaram que gostam de brincar de bola, pique-pega, pique-esconde, soltar pipa, bicicleta, patinete e amarelinha. Já as crianças do acampamento Cícero Guedes, no Parque Penha, disseram que gostam de brincar de pique-gelo, pique-esconde, pique-alto, batatinha frita, bambolê, boi bravo e cavalinho. Uma criança desse acampamento ainda relatou que gosta muito de jogar bola, mas estava há um tempo sem jogar porque não a tinha em casa. Em Morangaba e em Ponta Grossa dos Fidalgos, as crianças afirmaram que gostavam de brincar de nadar no rio e na lagoa que existem próximas às suas casas, e de pescar com seus familiares. Dessa forma, é possível observar como a cultura da infância se atualiza de acordo com a região e recursos disponíveis para que exista a brincadeira, uma vez que as interações e brincadeiras são o fazer cotidiano das crianças desde que nascem, no ambiente familiar e em seu entorno (PNPI, 2020).

Assim para o direito à educação possa ser assegurado é preciso que haja uma junção de políticas públicas que garantam a infraestrutura, a permanência e o acesso, na rua não é diferente. Faz-se necessário políticas de segurança e urbanização adequada para que as crianças possam ocupar esses lugares sem medo, exercendo suas brincadeiras através da interação com a própria comunidade, além de possibilitar nos espaços públicos atividades esportivas, culturais e de lazer voltadas para o público infantil. Entretanto, muitas crianças comentaram que gostariam muito de brincar na rua, mas não podiam por mais frequentá-la ser muito perigosa. Já outras afirmaram que, apesar de saberem do perigo, brincavam mesmo assim, foi o caso das que habitavam o Parque Santa Rosa e Três Vendas. No parque Santa Rosa, observamos que a maioria dos sonhos e desejos das crianças estava relacionado a acabar com os tiros que elas presenciaram nas ruas, o que as impediam de brincar. Dessa forma, observa-se como o

território em que as crianças estão inseridas afeta diretamente no modo como elas se relacionam com o meio e se desenvolvem a partir dele.

Nesse sentido, o índice de violência nesses bairros, que são tomados por guerras de facções rivais de tráfico de drogas e com policiais, pode acabar inviabilizando as crianças de exercerem seu direito ao brincar e de aprender a partir da brincadeira. Pérez e Jardim (2015) afirmam que há uma invisibilidade cívica por parte dos adultos em relação às crianças. Elas são privadas do exercício de direitos políticos por serem menores e acabam ficando excluídas das esferas de decisão coletiva e participação. Entretanto, seria positivo, ter suas opiniões consideradas no que tange a segurança pública, por exemplo, uma vez que a falta dela, também atrapalha as crianças em seu direito de brincar e de ir e vir nas ruas, já que muitas delas, principalmente crianças negras, pobres e moradoras de periferias são mortas por conta dessa violência. A falta de aspectos como a segurança, saneamento básico, coleta de lixo, água potável e espaços públicos do brincar podem deixá-las mais vulneráveis, já que seus bairros são os primeiros lugares da cidade que elas exploram e por onde começam a conhecer a cidade (Pérez; Jardim, 2015). Assim, um bairro violento traz prejuízos nas interações das crianças com as outras ao seu redor e na socialização com a própria comunidade.

O parágrafo primeiro do Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos das Crianças (BRASIL, 1990) diz que elas precisam ter direito ao descanso, ao lazer, ao brincar, a atividades recreativas e de livre participação na vida cultural e artística. Entretanto, talvez grande parte das crianças passem mais tempo em ambientes fechados e privados do que em espaços públicos abertos, seja pela falta desses espaços apropriados ou pela falta de segurança no entorno onde se estabelecem. “Essa privatização e esse confinamento da infância ocultam e restringem a condição social da criança e a privam do contato com a natureza, tão essencial à sua infância e ao seu desenvolvimento.” (PNPI, 2020, p. 109). Logo, a falta de um ambiente seguro poderá inviabilizar ainda mais o desenvolvimento da cultura nos bairros, assim e suas famílias, por conta da insegurança advinda do perigo de viver naquele ambiente. O relato de uma das crianças de Morangaba nos mostra a relevância das atividades culturais nos bairros para a socialização da população e celebração da cultura local. Ela contou estar empolgada

com a chegada da festa do laço e da usina, pois haveriam brinquedos, brincadeiras e comidas gostosas.

Em Goitacazes, uma profissional da instituição que visitamos afirmou que próximo a OSC não existe muito incentivo a cultura. A falta de acesso aos espaços culturais foi algo muito presente nas falas das crianças, já que algumas relataram ter o sonho de irem ao circo e ao cinema. Como exemplo, um menino do bairro Goitacazes afirmou que gostaria que tivesse um cinema em seu bairro, pois ele nunca havia ido. Nesse âmbito, compreende-se a dificuldade de acesso a esses meios, visto que grande parte dos ambientes culturais voltados para crianças estão presentes apenas na parte central da cidade – como é o caso da Cidade da Criança, Jardim São Benedito e atrações temporárias pagas, como teatros e circos – e o transporte público em Campos apresenta um grande déficit, demonstrando o quanto o acesso das crianças a asseguaração de seus direitos é importante não só na escola, mas também na cidade. Os ônibus são pensados por adultos e para adultos, sem a reflexão de que ele também é um transporte que será utilizado pelas crianças para acessarem espaços que sejam dos seus interesses.

Uma das iniciativas da prefeitura foi a realização da Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes que, no ano de 2022, aconteceu em um bairro não centralizado, localizado em Guarus, e recebeu visitas das escolas municipais e privadas. Nesse evento, houve a presença de muitas crianças da Educação Infantil, que puderam escolher livros, ouvir histórias, atrações musicais, entre outras, que estavam acontecendo no local. Para além disso, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Cultura, a prefeitura planeja eventos ocasionais para as crianças, como teatros, visitas guiadas, atividades especiais no Museu Histórico de Campos (centro), no Teatro Municipal Trianon (centro), na Casa de Cultura Felix Carneiro em Farol e ações culturais semanais, como o empréstimo de livros de terça a domingo na Biblioteca Municipal Nilo Peçanha e o Farol de letrinhas aos sábados, domingos e feriados na Casa de Cultura Felix Carneiro. Iniciativas como essas, que atendam às crianças pequenas poderiam acontecer mais vezes na cidade, principalmente contemplando os bairros mais periféricos, onde as crianças relataram sentir falta dessa oferta.

Todavia, é importante entender as crianças também como produtoras de cultura,

já que as mesmas são agentes no meio social em que vivem, assim como são atravessadas pelos fatores sociais vigentes. Dessa maneira, as crianças constroem seu modo de estar e agir no mundo, diferente de como os adultos impõem, produzindo as suas próprias formas de brincadeiras e linguagens (Sarmiento, 2002). Assim, como observado nos relatos de campo, as crianças utilizavam dos meios disponíveis para construir a sua própria realidade e realizar suas vontades. Como é o caso de uma menina do bairro Goitacazes que relata que ela mesma faz um cinema de mentirinha em casa, onde come pipoca e assiste filmes, por não possuir cinema nas proximidades. Além de alguns meninos de Farol de São Tomé que gostavam de soltar pipa feita por eles mesmos de saco plástico e barbante, e outro do Parque Aurora que, por não possuir bola, afirmou que gostava de jogar futebol com as tampinhas de garrafa que juntava. Assim, os símbolos e as representações atribuídas aos brinquedos e brincadeiras pelas crianças, também podem dizer sobre quem são e o lugar que habitam (Pérez; Souza, 2022).

Figura 9 - Crianças soltando pipas feitas de sacola no bairro Farol em Campos dos Goytacazes



Fonte: arquivo NIJUP, 2022

Ademais, em relação ao esporte — uma atividade que também proporciona um

tipo de brincadeira, porém que é direcionada por regras — a coordenadora do acolhimento infantil, localizado no Parque Califórnia, afirmou que o município não oferece atividades esportivas para crianças menores de 6 anos de idade. Além disso, a mesma comentou que as crianças esperavam ansiosamente completar a idade mínima para que pudessem participar das atividades esportivas, entretanto, dificilmente existiam vagas disponíveis para todas elas. A Secretaria Municipal de Esportes, por sua vez, afirmou que oferece apenas aulas de balé para essa faixa etária, porém sem especificar o número de vagas e de atendimentos existentes. Além disso, algumas escolas públicas visitadas não contam com professores de educação física, o que faz com que as crianças não pratiquem esportes, e nem atividades físicas. Dessa forma, cabe pensar em maiores oportunidades esportivas para crianças da primeira infância, na possibilidade do aumento no número de vagas daquelas já vigentes e a possível contratação de professores de educação física nas escolas para garantir que as crianças tenham também esse direito assegurado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, deve-se levar em consideração que cada infância produz especificidades em relação a sua realidade social e territorial. As crianças têm suas próprias singularidades e necessitam ser atendidas de maneira igualitária, com a mesma visibilidade, mas levando em consideração as demandas específicas de cada território e população, ofertando respostas diferentes a depender da situação. Nesse sentido, torna-se mais efetivo pensar em medidas que investiguem as diferenças entre as crianças e suas realidades, compreendendo a importância de tais ações na vida desses indivíduos, ao invés de propor ações homogêneas para a primeira infância. Além de planejar a implementação de políticas públicas que respeitem as diversidades e, ao mesmo tempo, garantam os direitos das crianças que compõem cada parte do território de Campos e das escolas existentes nesses territórios.

Na tentativa de ouvir, não só, o que as crianças demandavam, mas de igual modo potencializá-las como formadoras de opiniões em relação às políticas públicas voltadas

para elas, as pesquisadoras se propuseram a ouvir as soluções das crianças para os problemas encontrados e inserir a participação da primeira infância também na análise dos dados obtidos. O NIJUP realizou atividades no final do ano de 2022, na IX Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no Jardim São Benedito e na 11ª Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes, no Shopping Guarus. As soluções pensadas pelas crianças, no que diz respeito a falta de transporte escolar e escassez de ônibus de linha no local, foram: 1. Carona para quem precisa; 2. Ônibus para levar e buscar as crianças na escola; 3. Bicicleta para os alunos; 4. Disponibilizar mais ônibus para os alunos e professores, com uma rota só para eles. Em relação à falta de infraestrutura nas escolas, a solução apontada foi a reforma.

Diante disso, é possível perceber que as crianças têm opiniões sobre o mundo e devem ser encaradas como agentes participativos no meio ao qual estão inseridos. Os apontamentos para a infraestrutura, por mais simples que seja, expõe que as próprias crianças percebem a necessidade de uma instituição de ensino com qualidade para que possam aprender e se desenvolver naquele ambiente, que além de reformado, também precisa ser mantido para conservação. Da mesma forma, as soluções para o transporte nos mostram que as crianças entendem a importância de tê-lo garantido aos alunos, sugerindo até opções sustentáveis como bicicletas, algo que de primeira, talvez nem nós, adultos, pensaríamos para além da óbvia utilização de ônibus.

Todavia, considerar as crianças como agentes que podem participar da construção de políticas públicas não é recebido de maneira simples pelo poder público, de modo que apliquem suas opiniões na prática (Pérez; Jardim, 2015). Geralmente, as crianças são consideradas imaturas, como se suas opiniões, por não terem se tornado adultos ainda, fossem inválidas. Entretanto, essa pesquisa que conta com a opinião e a visão das crianças para constituição do Plano Municipal pela Primeira Infância, mostra o contrário. As crianças percebem o seu entorno e são capazes de emitir opiniões e ideias que possam melhorar suas vidas e conseqüentemente, de sua comunidade. A maturidade está para além de um processo biológico pois acontece e aflora através das experiências participativas e ações na cidade. A construção de espaços com a participação das crianças pode contribuir para a consolidação da democracia, além de

um sentimento de cidadania estabelecido desde a infância (Pérez; Jardim, 2015).

A necessidade de delimitação de lugares determinados para as crianças na cidade denuncia uma situação de exclusão urbana da infância, já que elas não são vistas como atores sociais pertencentes e com direito à cidade (PMPI, 2020). Por isso, há a relevância de construir uma cidade inclusiva para todos, que entenda a importância do lazer, da cultura e da acessibilidade também para a infância, além de compreender as especificidades dessa faixa etária. Desse modo, Campos dos Goytacazes pode trabalhar a caminho dessa realidade, implementando o Plano Municipal pela Primeira Infância e sempre se atualizando e efetivando as demandas em relação às necessidades da infância em seu município.

Durante toda a vigência da bolsa, a pesquisa “Infâncias campistas: proteção e participação das crianças pequenas” escutou as crianças da primeira infância de Campos dos Goytacazes, coletou os dados quanti-qualitativos, realizou a estruturação do diagnóstico dos eixos da pesquisa, auxiliou na construção do quadro de propostas para o Plano e participou de reuniões semanais com os membros do Conselho Municipal da Promoção dos Direitos da Infância e dos Adolescentes para o fechamento do Plano Municipal Pela Primeira Infância do Município. Ademais, a pesquisa vai continuar o seu desenvolvimento, com o objetivo de finalizar o Plano Municipal pela Primeira Infância, o qual esperamos que seja aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Campos dos Goytacazes até o final do ano de 2023. Além disso, continuaremos nosso desenvolvimento a partir da apresentação em congressos, sendo a nossa participação esse ano já encaminhadas no IV Congresso de estudos da infância: poiesis e utopias, no 8º Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias e no IV Colóquio do NuGea. Ademais, objetiva-se a publicação de um livro futuramente com todos os dados coletados durante esse período e a reflexão acerca do que foi analisado. Assim, compreende-se a importância de tal trabalho em desenvolvimento, que tem como objetivo contribuir para a construção de políticas públicas que atendam às demandas das crianças pequenas em suas diferentes manifestações, seja no campo ou na cidade, identificando potencialidades, articulando ações, e criando metodologias que irão beneficiar não só a população local, mas também estimular os municípios da região

norte e noroeste fluminense, principalmente para a implementação de seus respectivos Planos Municipais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ícaro Abreu. Campos tem mais de 137 mil pessoas em situação de extrema pobreza. **Folha 1**, Campos dos Goytacazes, 16, abril, 2022. Disponível em: <<https://www.folha1.com.br/conteudo/2022/04/geral/1281297-campos-tem-mais-de-137-mil-pessoas-em-situacao-de-extrema-pobreza.html>>.

BARBOSA, Silveira; CARMEN, Maria. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. V. 14, n. 43. Setembro-Dezembro, 2014. pp. 645-667.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf>.

BRASIL, Criança Segura. **Plano Nacional da Primeiralinfância: projeto observatório nacional da primeira infância: mapeamento da ação finalística evitando acidentes na primeira infância**. Fortaleza: RNPI; 2014. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Obesidade-Infantil-v6.pdf>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP). **Indicadores Educacionais**. Brasília. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá providências.**

Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

Disponível

em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. **Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10880-9-junho-2004-532613-norma-pl.html>>.

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

Disponível

em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília . Disponível em:

<<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Apoio ao Transporte (PNATE)**. Brasília. Disponível

em:<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate> .

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno temático do Programa Saúde na Escola : alimentação saudável e prevenção da obesidade [recurso eletrônico]** / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. – Brasília : Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Disponível

em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a->

[saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf/view>](#).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>.

BRASIL. Decreto nº. 99.710, de 21 de nov. de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CASTRO, Lúcia Rabello. Da invisibilidade à ação, crianças e jovens na construção da cultura. In: Castro (Org.), L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001. P. 19- 46.

CINTRA, Simone Cristiane Silveira; DEBUS, Eliane Dias Santana. Formação estética de educadores: diálogos entre os fazeres da arte e da educação para a infância.

Contrapontos, v.12, p. 290-298, 2012.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e Dalla Zen, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais.

Cadernos de Educação Básica, Porto Alegre: Mediação, 6, p. 147-164. 2000

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da criança e do adolescente. **Primeira Infância**. São Paulo. Disponível em:

<https://observatoriocrianca.org.br/cenarioinfancia/temas/primeira-infancia>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse**

Estatística da Educação Básica. Rio de Janeiro - Campos dos Goytacazes: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/pesquisa/13/0>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**

Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro - Campos dos Goytacazes: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DAS CIDADES BRASIL.

Campos dos Goytacazes (RJ). Disponível em:

<https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/campos-dos-goytacazes-RJ>.

KRAMER, Sonia. AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E/É FUNDAMENTAL. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. KURTZ, Robert. A expropriação do tempo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 jan. 1999. Mais! p. 3.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006 MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 85–98, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10549>.

OBSERVA. **Observatório do Marco Legal da Primeira Infância**. Indicadores. Disponível em: <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=3301009&area=4>>.

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. A participação das crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesquisa e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 206-218, jun. 2015.

PÉREZ, Beatriz Corsino; SOUZA, Estefani Peixinho de. “Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas. **Desidades**, n. 32, 2022.

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015.

PNPI- Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

PORTAL OFICIAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Mapas Municipais**. Campos, 2023. Disponível em: <https://www.campos.rj.gov.br/mapas-municipais.php>.

QEDU (2021). Percentual de infraestrutura das escolas de Campos dos Goytacazes. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3301009-campos-dos-goytacazes>>.

QUINTO, Maria Edneia Gonçalves; JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. Estado e políticas culturais para a infância: qual é o lugar da criança?. **VIII Jornada Internacional de Política Pública**. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. cap. 7, p 61-68 RICHTER, Sandra, Regina, Simonis; BARBOSA, Maria, Carmen, Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 85-6,2010. DOI:10.5902/198464441605. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>>.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. OLHANDO A CRIANÇA E SEUS OUTROS: UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2009, v. 20, n.3, 437-464

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas na infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SECRETARIA EXECUTIVA DA REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. Plano Municipal pela Primeira Infância. Rede Nacional Primeira Infância, 2022. Disponível em: [http://primeirainfancia.org.br/pmpi/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Plano%20Municipal,\(Lei%2013.257%2F2016\)](http://primeirainfancia.org.br/pmpi/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Plano%20Municipal,(Lei%2013.257%2F2016)).